

Julho 2024

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Parceria Escola-Famílias-Comunidade: transformar os obstáculos em oportunidades

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Cármen Isabel Monteiro Pinto Ferreira Saraiva

ORIENTAÇÃO

Professora Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Parceria Escola-Famílias-Comunidade: transformar os obstáculos em oportunidades

Cármén Isabel Monteiro Pinto Ferreira Saraiva

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves.

Porto, julho de 2024



Índice Geral

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | ii |
| Abstract..... | iii |
| Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos | iv |
| Codificação dos instrumentos de recolha de dados | iv |
| Índice de Apêndices..... | v |
| Índice de Quadros | v |
| Índice de Figuras..... | 1 |
| Introdução | 2 |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 5 |
| Capítulo I – A Família na contemporaneidade | 5 |
| 1. Dinâmicas familiares em transição: impactos das mudanças sociais | 5 |
| 2- Conceito de família..... | 7 |
| 2.1- Tipos de família..... | 9 |
| Capítulo II - Parceria Escola-Famílias-Comunidade..... | 12 |
| 1- A importância da parceria escola-famílias-comunidade | 13 |
| 2- A parceria escola-famílias-comunidade na legislação portuguesa de 1976 a 2021 | 20 |
| 3- Papel dos diversos intervenientes | 28 |
| 3.1- Papel da escola..... | 29 |
| 3.2- Papel da família | 33 |
| 3.3- Papel da criança | 36 |
| 4- Obstáculos à parceria Escola-Famílias-Comunidade | 39 |
| 5- Estratégias de envolvimento parental | 42 |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO | 45 |
| Capítulo III - Apresentação do projeto de investigação | 45 |
| 1- Pertinência da temática em estudo..... | 45 |



| | | |
|------|--|-----|
| 1- | Metodologia de investigação | 46 |
| 2- | A pergunta de partida e objetivos | 47 |
| 4- | Ética da investigação | 47 |
| 5- | Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 48 |
| 5.1- | Inquérito por questionário | 48 |
| 5.2- | Registos de observação..... | 49 |
| 5.3- | Análise documental | 50 |
| 6- | Contexto de investigação | 51 |
| 7- | Participantes da investigação..... | 54 |
| | Capítulo IV – Análise e discussão dos dados | 58 |
| 1- | Análise Categorical | 59 |
| 1.1- | Análise categorial inquérito por questionário educadora Jardim de Infância | 60 |
| 1.2- | Análise categorial inquérito por questionário professora 1.ºCEB..... | 62 |
| 1.3- | Análise categorial inquérito por questionário EE instituição x | 66 |
| 1.4- | Análise categorial inquérito por questionário EE instituição y | 70 |
| 2- | Análise comparativa dos dados obtidos pelos inquéritos por questionário | 74 |
| | Considerações Finais | 87 |
| | Referências Bibliográficas | 93 |
| | Apêndices | 102 |



Agradecimentos

O projeto que aqui apresento é o reflexo do meu trabalho durante os últimos cinco anos, apesar de incidir mais nos últimos dois anos, período de frequência do Mestrado. Nele estão refletidos o meu empenho, dedicação, trabalho, amor e vontade de concretizar um dos meus maiores sonhos de criança, ser professora.

Endereço agradecimentos individuais e especiais àqueles, que de forma particular e lado a lado comigo, vivenciaram este trilha, nem sempre foi fácil, mas com vocês consegui.

Laura, a si minha amiga, que me incentivou a iniciar este percurso, mesmo quando ainda, nem eu própria acreditava ser possível.

Pedro, meu marido e companheiro de vida, sem ti não seria possível, o agradecimento mais especial é a ti, foste o meu maior alicerce a todos os níveis.

Mafalda, minha filha, nasceste no meio do percurso e foste a minha maior motivação, por ti e para ti nunca desisti.

Doutora Ivone Neves, minha orientadora, sem si este percurso não teria acabado, foi o meu pilar nas horas mais tenebrosas, eu não desisti porque nunca desistiu de mim, um agradecimento muito especial por isso, a sua dedicação é eximia.

Artur, foste força de outra dimensão, o sonho era meu, mas tu viveste-o comigo.

A todos que participaram e contribuíram para obtenção dos dados do meu relatório, encarregados de educação, Instituições de ensino, à educadora e à professora cooperantes.

A todas as crianças com quem me cruzei neste percurso, que embora não tenham participado diretamente neste estudo, foram a razão da sua existência. As crianças serão sempre o melhor do meu mundo.

Durante este percurso tive o privilégio de me cruzar com pessoas com as quais aprendi e cresci muito, a todas o meu agradecimento, em especial aos docentes e aos colegas que comigo partilharam esta trajetória.

A todos aqueles que foram força, motivação e não me permitiram desistir o meu profundo agradecimento.

Obrigada a todos!



Resumo

Este estudo pretende compreender a viabilidade de transformar os obstáculos em oportunidades na tríade escola-famílias-comunidade e consequente desenvolvimento integral das crianças. Para tal, foram definidos como objetivos de investigação identificar obstáculos e estratégias desta parceria e analisar as perceções de encarregados de educação, de uma educadora infância e uma professora do 1.º CEB.

No que respeita à metodologia de investigação foi de tipo qualitativo, incide num estudo de caso, e os instrumentos utilizados foram os inquéritos por questionário, registos de observação, resultantes em notas de campo, e análise documental. Esta investigação realizou-se durante a Prática Educativa Supervisionada na valência de jardim de infância, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, onde participaram quinze encarregados de educação e uma educadora, durante a Prática Educativa Supervisionada em 1.º CEB, numa instituição de ensino particular, onde participaram onze encarregados de educação e uma professora.

Após análise dos dados obtidos, foi possível elencar obstáculos e estratégias relacionados com a parceria escola-famílias-comunidade. Os obstáculos apontados pelos sujeitos participantes foram: a falta de tempo por parte dos pais, por vezes, a sua participação excessiva; a diversidade sociocultural e económica; a pouca aceitação das propostas das famílias por parte da escola ; expetativas e ideais diferentes entre os profissionais de educação e as famílias e a falta de comunicação.

As estratégias identificadas pelos encarregados de educação foram: horários flexíveis para reuniões e atividades promovidas pela instituição educativa, acesso a materiais educativos e ao espaço escolar, promoção de momentos informais na escola, utilização das plataformas digitais, questionários de satisfação que visem estreitar a relação entre a escola, as famílias e a comunidade e mais comunicação e de forma escrita.

Assim, impera refletir sobre as estratégias que possam contrariar estas evidências e torná-las em oportunidades de fortalecer os laços entre a escola, as famílias e a comunidade, valorizando a criança enquanto, agente ativo no seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Parceria escola-famílias-comunidade; crianças; obstáculos; estratégias; oportunidades.



Abstract

His study aims to understand the feasibility of turning obstacles into opportunities in the triad of school, families, and community and the consequent integral development of children. To this end, the research objectives were defined as identifying obstacles and strategies of this partnership and analyzing the perceptions of parents, a childhood educator, and a first-grade teacher.

Regarding the research methodology, it was qualitative in nature, focusing on a case study. The instruments used were questionnaires, observation records resulting in field notes, and document analysis. This research took place during the Supervised Educational Practice in the kindergarten setting at a Private Institution of Social Solidarity, involving fifteen parents and one educator, and during the Supervised Educational Practice in the 1st grade at a private educational institution, involving eleven parents and one teacher.

After analyzing the data obtained, it was possible to list obstacles and strategies related to the school, family, and community partnership. The obstacles identified by the participants were: lack of time on the part of the parents, sometimes their excessive involvement; socio-cultural and economic diversity; little acceptance of family proposals by the school; different expectations and ideals between education professionals and families, and lack of communication.

The strategies identified by the parents were: flexible schedules for meetings and activities promoted by the educational institution, access to educational materials and school space, promotion of informal moments at the school, use of digital platforms, satisfaction questionnaires aimed at strengthening the relationship between the school, families, and the community, and more written communication.

Therefore, it is important to reflect on the strategies that can counteract these findings and turn them into opportunities to strengthen the bonds between the school, families, and the community, valuing the child as an active agent in their development process.

Keywords: School-family-community partnership; children; obstacles; strategies; opportunities.



Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CEB – Ciclo Ensino Básico

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

Codificação dos instrumentos de recolha de dados

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

Instituição x - Nomenclatura para a Instituição de Jardim de Infância

Instituição y - Nomenclatura para a Instituição do 1.ºCEB

NC - Nota de Campo

PES I – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância

PES II – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico



Índice de Apêndices

| | |
|---|-----|
| Apêndice 1- Consentimento Informado para os Coordenadores das Instituições Cooperantes..... | 99 |
| Apêndice 2- Consentimento Informado para os Encarregados de Educação..... | 100 |
| Apêndice 3- Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação..... | 101 |
| Apêndice 4 - Inquérito por questionário para a Professora..... | 108 |
| Apêndice 5 -Inquérito por questionário para a Educadora..... | 113 |
| Apêndice 6 - Nota de campo 1..... | 118 |
| Apêndice 7 - Nota de campo 2..... | 119 |
| Apêndice 8 - Nota de campo 3..... | 120 |
| Apêndice 9 - Nota de campo 4..... | 121 |
| Apêndice 10 - Nota de campo 5..... | 122 |
| Apêndice 11 - Nota de campo 6..... | 123 |
| Apêndice 12 - Nota de campo 7..... | 124 |
| Apêndice 13 - Nota de campo 1..... | 125 |
| Apêndice 14 - Nota de campo 2..... | 126 |
| Apêndice 15 - Nota de campo 3..... | 127 |
| Apêndice 16 - Nota de campo 4 | 128 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – As famílias e a escola: evolução do quadro legal de 1976 a 2021..... | 21 |
| Quadro 2 - Análise categorial questionário educadora de infância..... | 59 |
| Quadro 3- Análise categorial questionário professora 1.º CEB..... | 61 |
| Quadro 4- Análise categorial questionário EE IX..... | 65 |
| Quadro 5-Análise categorial questionário EE IY | 68 |



Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1- Gráfico representativo do grau de parentesco do encarregado de educação da instituição x com o educando..... | 54 |
| Figura 2- Gráfico habilitações literárias encarregados de educação instituição x..... | 55 |
| Figura 3- Gráfico grau de parentesco dos encarregados de educação da instituição y com o educando..... | 55 |
| Figura 4- Gráfico habilitações literárias encarregados de educação da instituição y... | 56 |
| Figura 5- Gráfico - Intenções ao procurarem a educadora, instituição x..... | 74 |
| Figura 6 – Gráfico - intenções ao procurarem a professora, instituição y..... | 75 |
| Figura 7 – Gráfico - Motivos que levam os profissionais de educação a convidar os EE à instituição, instituição x..... | 75 |
| Figura 8 – Gráficos - Motivos que levam os profissionais de educação a convidar os EE à instituição, instituição y..... | 76 |
| Figura 9- Gráfico representativo - “gostaria que houvesse mais atividades propostas pela instituição educativa que promovessem a participação das famílias?”, na instituição x..... | 77 |
| Figura 10 – Gráfico representativo - “gostaria que houvesse mais atividades propostas pela instituição educativa que promovessem a participação das famílias?”, na instituição y..... | 77 |
| Figura 11- Gráfico representativo da resposta à questão: “Já tomou iniciativa de propor atividades que favoreçam a relação escola-famílias?”..... | 78 |
| Figura 12 - Considera que a criança é ouvida e tem um papel ativo nas atividades que são realizadas no âmbito da relação escola-famílias-comunidade?”- instituição x..... | 81 |
| Figura 13 - Considera que a criança é ouvida e tem um papel ativo nas atividades que são realizadas no âmbito da relação escola-famílias-comunidade?”- instituição y..... | 81 |



Introdução

O projeto de investigação patente neste escrito, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como temática a parceria escola-famílias-comunidade e centra-se no estudo da possibilidade de transformar os obstáculos, inerentes à tríade, em oportunidades para estreitar os laços entre as escolas, as famílias e a comunidade e promover o desenvolvimento integral da criança.

Este estudo incide sobre a metodologia de investigação do tipo qualitativa, no estudo de caso, em que os instrumentos utilizados foram os inquéritos por questionário, realizados durante a Prática Educativa Supervisionada na valência de jardim de infância, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, onde participaram quinze encarregados de educação e uma educadora e durante a Prática Educativa Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, de março a junho do ano letivo 2022/2023, numa Instituição de ensino particular, onde participaram onze encarregados de educação e uma professora. Para além de inquéritos por questionário, foram também realizadas notas de campo, resultantes da observação direta por parte da autora/estudante durante a investigação e análise documental.

A parceria entre a escola, as famílias e a comunidade é um elemento fundamental no processo educativo e no progresso escolar das crianças. Diversos estudos, nomeadamente de Davies, et al. (1993), Diogo (1998) e Silva (2008), têm demonstrado que uma colaboração eficaz entre esses três pilares pode melhorar significativamente o rendimento escolar, o comportamento e o bem-estar emocional das crianças e dos jovens. Neste contexto, a presente investigação pretende explorar e analisar a relação entre a escola, as famílias e a comunidade, identificando aspetos que facilitam ou dificultam essa cooperação e sugerindo estratégias que são oportunidades para criar e fortalecer as pontes entre a tríade, garantindo o desenvolvimento integral da criança.

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos que exigem uma abordagem holística e integrada. A escola, enquanto instituição responsável pela formação académica e social dos alunos, não pode atuar isoladamente, daí a participação ativa dos encarregados de educação ser crucial para criar um ambiente de apoio e incentivo que contribua para o sucesso escolar. No entanto, essa interação muitas vezes



enfrenta obstáculos como a falta de comunicação, diferenças culturais e socioeconómicas, e expectativas divergentes entre professores e famílias.

Neste sentido, importa refletir sobre os obstáculos na parceria-escola-famílias-comunidade e definir estratégias que sejam eficientes, ao ponto de se tornarem oportunidades de criação e fortalecimento das pontes entre os diferentes agentes sociais.

Com a realização deste estudo pretende-se responder à questão “Como transformar os obstáculos da parceria escola-famílias-comunidade em oportunidades?”, tendo como objetivos de investigação a identificação dos obstáculos e das estratégias na parceria escola-famílias-comunidade, a análise das perceções dos encarregados de educação, da educadora do Jardim de Infância e da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. sobre a parceria escola-famílias-comunidade.

Este documento está organizado em duas partes: a primeira dedicada ao enquadramento teórico e a segunda ao estudo empírico da investigação, sendo que cada parte é constituída por dois capítulos.

Na primeira parte são apresentados o Capítulo I – A Família na Contemporaneidade, onde é plasmada uma breve contextualização das dinâmicas familiares em transição, provocadas pelas mudanças sociais e é abordado o conceito de família, bem como os tipos de família existentes na sociedade contemporânea.

O Capítulo II – Parceria Escola-Famílias, apresenta a parceria escola-famílias-comunidade na legislação portuguesa desde 1976 a 2021 e os papéis dos diferentes intervenientes, escola, famílias, comunidade e crianças, nesta parceria.

Na segunda parte são apresentados o Capítulo III – Apresentação do projeto de investigação, onde é exibida a pertinência da temática em estudo, as metodologias de investigação, a pergunta de partida e os objetivos, um apreço sobre a ética da investigação, os instrumentos e técnicas de recolha de informação e a apresentação do contexto e dos participantes da investigação. A metodologia adotada centra-se no método qualitativo e incide na investigação por estudo de caso, inclui a aplicação de inquéritos por questionário a encarregados de educação e a profissionais de educação, bem como a recolha de notas de campo através de observações diretas e análise documental.

O Capítulo IV – Análise e discussão dos dados, neste capítulo é apresentada a análise dos dados, obtidos pelos inquéritos por questionário, realizada através da análise categorial e da análise comparativa.

A análise categorial dos dados obtidos pelos inquéritos por questionário é exposta em quatro quadros distintos, representativos das respostas da educadora, da professora e



dos encarregados de educação das instituições x e y. A análise comparativa apresenta a triangulação dos dados obtidos pelos inquéritos por questionário, das notas de campo e do conhecimento teórico já aqui plasmado.

Para além disso, é neste ponto do estudo que se apresentam as conclusões gerais verificadas e o confronto com os objetivos delineados inicialmente para a investigação, de forma a constatar se o estudo deu resposta aos objetivos propostos.

De seguida, estão plasmadas as considerações finais, onde é exposta uma breve análise dos objetivos da investigação face aos resultados alcançados, as limitações da investigação e recomendações para futuras investigações e/ou estudos sobre a temática e é apresentada uma reflexão conclusiva sobre o impacto deste estudo para a autora/estudante desta investigação. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas.

Portanto, com este estudo, espera-se contribuir para uma melhor compreensão da importância da colaboração entre a escola, as famílias e a comunidade e elencar estratégias que promovam oportunidades para a criação e consolidação das pontes entre a parceria escola-famílias-comunidade.



PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A Família na contemporaneidade

A família é o primeiro elemento da sociedade que contacta com a criança e inicia a sua inclusão social, desde logo com a transmissão de valores, hábitos e cultura. Sob essa ótica é fulcral dar continuidade a este processo de socialização e fazer da família um parceiro educativo também na escola, permitindo assim, que exerça as suas funções em plenitude enquanto soberano na educação dos seus educandos. A este respeito, a legislação tem um papel crucial, pois é através desta que ficam determinadas e regulamentadas todas as práticas possíveis de realizar nas e com as escolas.

Neste capítulo, são analisadas as dinâmicas familiares em transição decorrentes das mudanças sociais contemporâneas. Para além disso, é apresentado o conceito de família e os diferentes tipos de estruturas familiares, que paralelamente à sociedade também, tem sofrido transformações.

1. Dinâmicas familiares em transição: impactos das mudanças sociais

A família é desde sempre um elemento fundamental da sociedade, onde assume um papel decisivo no desenvolvimento integral dos indivíduos. Na contemporaneidade, tem se verificado mudanças no desempenho do seu papel a diferentes níveis, de acordo com Patacho (2021), a família na sociedade contemporânea caracteriza-se “pela diversidade, pela mudança, e está a afastar-se cada vez mais do modelo tradicional” (p. 111).

As mudanças sociais têm sido significativas nos últimos cinquenta anos, devido, essencialmente, à mudança do regime político, finda a ditadura e inicia-se a democracia, assim, deixou-se um regime autoritário, repressivo e limitador para se viver num regime político com liberdade e direitos. Desta forma, aquilo que até então era considerado normativa, passa a ser questionável, o que provoca, também, mudanças ideológicas relacionadas com a conceção de família.

Neste seguimento, Dias (2011), aponta novos papéis aos indivíduos na sociedade, principalmente à mulher:

Novos conceitos de família, novas composições e funções, variação nas relações, estabilidade, diferente organização, a saída da mulher de casa para trabalhar fora e ter uma atividade económica, mesmo não sendo uma alternativa ao trabalho de casa,



ou participar noutras ações sociais e políticas, foram consequências herdadas da mudança (p. 141).

Afirma-se, assim, o papel da mulher, enquanto agente social participativo da sociedade, onde adquiriu, para além dos deveres já adquiridos anteriormente, direitos e oportunidades, nomeadamente o direito de entrada no mercado de trabalho, fator social impactante nas estruturas familiares.

Também, outros autores debruçaram-se sobre a ideia de família tradicional, Williams (citado por Patacho, 2021) define-a “como normativa e sustenta que é através das políticas governamentais, da legislação, das práticas profissionais, da pesquisa, dos meios de comunicação social, das novelas e programas cómicos televisivos que a família normativa entra no imaginário público” (p.113).

Por conseguinte, pode afirmar-se que existem muitos fatores que influenciam as famílias e a própria definição do que é considerado aceitável, acrescenta-se assim, a comunicação social, que por vezes, dita modas e influencia os comportamentos e as políticas governamentais, embora estas respeitem um caráter mais rigoroso daquilo que é ou não aceitável.

Por vezes, os membros da família ambicionam progressos profissionais, mudam hábitos e invertem prioridades, aspetos que interferem no quotidiano da criança, no seu ambiente e influenciam a sua construção de identidade, enquanto quebram aquilo que é considerado aceitável e criam outras realidades. A emancipação da mulher, por exemplo, contribuiu para a mudança naquilo que até então era considerado normativa, enquanto estrutura familiar e em particular, enquanto elemento que desempenhava funções para a família, no seu lar.

Paralelamente às mudanças nos contextos familiares, também a forma como a criança é vista pelos adultos, mudou, Diogo (1998), refere que “o estabelecimento de uma relação afetiva positiva é um requisito indispensável para o desenvolvimento harmonioso da criança” (p.46) e reforça a ideia de Bronfenbrenner (1972, citado por Diogo, 1998), “se o atual conhecimento do desenvolvimento da criança nos diz alguma coisa, é o de que esta se desenvolve psicologicamente em função das interações recíprocas com aqueles que a amam” (p.47). Desta forma, é salientada a forma como as crianças passam a ser acolhidas emocionalmente no ceio familiar, contribuindo esse fator, para o seu desenvolvimento psicológico e emocional.

Conforme a perspectiva de Diogo (1998), as mudanças nos contextos familiares são provocadas por diversos fatores:



- 1- O controlo dos nascimentos e a diminuição da taxa de mortalidade infantil estabilizaram a estrutura familiar e alteraram o modo como as famílias encaram os filhos;
- 2- A alteração da estrutura demográfica das sociedades afetou as relações de autoridade entre gerações;
- 3- As transformações no sistema económico e o crescimento do nível de vida têm aumentado a preocupação das famílias com o futuro das crianças;
- 4- A crescente urbanização esteve na origem de numerosas transformações, tanto nas condições de habitação, como nas redes tradicionais de sociabilidade;
- 5- As modificações nos comportamentos dos casais, como a explosão das separações e dos divórcios, do número de famílias monoparentais ou de situação de coabitação tiveram consequências no modo como são percebidas as necessidades de pais e crianças (pp.47-48).

Assim, verifica-se, que efetivamente a estrutura familiar está em mudança constante, para além dos fatores sociais já apontados, acrescentam-se outros, onde se pode destacar a mudança de mentalidades. A visão sobre a família e os filhos modifica-se, provocando redução do número de filhos e conseqüentemente na estrutura demográfica da sociedade. A estas evoluções, junta-se a urbanização e conseqüentemente a qualidade de vida é melhorada. Perante estas transformações comportamentais é inevitável que a conceção de família não seja modificada, havendo um aumento exponencial de divórcios e influenciando, também, a estrutura familiar.

2- Conceito de família

O termo família é desde há muitos anos, estudado e de difícil definição, dadas as mudanças sociais e políticas vividas até então houve a necessidade de analisar este conceito e percebê-lo.

Neste sentido, Dias (2011), aponta razões para a dificuldade de o definir:

Pelo facto de o conceito não ser unívoco para todas as épocas e culturas, tornando-se difícil encontrar valores absolutos, as dificuldades associadas às várias dimensões familiares, relacionadas com a estrutura, com a funcionalidade e com as relações de cada modelo, leva-nos a pensar numa certa relatividade na definição do conceito de família (p.145).

Desta forma, enfatiza-se a ideia de que o termo família não é fixo ou universal, mas sim mutável ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Sendo que, as diferentes estruturas a ele associadas devem ser entendidas, tendo em conta as suas características específicas.

De acordo com o Dicionário Priberam (2021), família é o:



Conjunto de todos os parentes de uma pessoa, e, principalmente, dos que moram com ela; Conjunto formado pelos pais e pelos filhos;
Conjunto formado por duas pessoas ligadas pelo casamento e pelos seus eventuais descendentes; Conjunto de pessoas que têm um ancestral comum;
Conjunto de pessoas que vivem na mesma casa (Dicionário Priberam de Língua Portuguesa).

Esta definição do conceito família enfatiza a ideia acima mencionada, de que o termo não é universal, nem fixo e pode ser considerado em diferentes estruturas.

Para Diogo (1998), “a família revela-se um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado” (p.38), ou seja, o termo família implica relação entre indivíduos, com características individuais que quando partilhadas, com outros é-lhes atribuído um significado comum, revelando-se assim um espaço de construção social.

Já para Gimeno (2003), o conceito de família “é um termo com limites pouco precisos, no qual o critério de parentesco atinge diversos graus, e em cada cultura estabelece-se um pouco de clivagem entre os que pertencem à família e os que não pertencem” (p.43). Neste sentido, importa esclarecer os critérios individuais para cada um no que respeita a conceção de família, considerando que família “(...) nem sempre coincide com os que vivem sob um mesmo teto nem com o primeiro grau de parentesco” (Gimeno, 2003, p.43).

Assim, a família evidencia-se perante critérios definidos pelos indivíduos mediante determinadas características.

A este respeito, Diogo (1998), enumera como sendo as características singulares de família as seguintes:

- a) a relação de parentesco, de afinidade ou afetividade que une entre si várias pessoas;
- b) a coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a consequente condição da sua residência habitual na mesma comunidade;
- c) a unicidade do orçamento, pelo menos em parte das receitas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias da família, como a alimentação e os serviços de habitação (pp.38-39).

Estas são características que podem ser aceites ou repugnadas, pois, como já foi mencionado, o conceito de família não é fixo, nem universal, pode modificar mediante os critérios que cada um define para si como válidos, depende da cultura em que está inserido e outros tantos fatores. No entanto, importa refletir sobre estas características, pois demonstram aquilo que já foi considerado como norma e que eventualmente podem, em algumas estruturas familiares ainda ser o que faz sentido.



Importa ainda considerar o conceito na perspetiva do senso comum, neste sentido, “é uma construção social, uma vez que representa um modo de agir e de pensar coletivo, que evoluiu ao longo do tempo em relação com a organização e o funcionamento da sociedade” (Silva citado por Dias, 2011, p.145).

Por fim, salientar que a família, independentemente da sua configuração, características ou critérios deve ser respeitada e vista sob uma perspetiva de constante evolução, pois a sociedade tem implicações diretas naquilo que é o termo família e essa, está em transformação permanentemente, assim importa beneficiar das mudanças proporcionadas pela sociedade para evoluir enquanto agente social.

2.1- Tipos de família

Dias (2011), apresenta a sua perspetiva sobre as estruturas familiares:

Ao longo do tempo modificou profundamente a estrutura, a dinâmica da família na sua organização interna, como por exemplo: diminuição do número médio de filhos, diminuição da fecundidade, aumento do número de pessoas sós, diminuição das famílias numerosas, aumento das famílias recompostas, em virtude do aumento do número de divórcios, aumento das uniões de facto e uniões livres, e, mais recentemente o aparecimento das famílias homossexuais (p.142).

Perante esta citação, impera analisar as consequências das mudanças políticas e sociais, vividas nos últimos anos, para a organização da família.

Por um lado, terminaram os casamentos arrançados, que aconteciam até à época do regime da ditadura, o que provoca uma diminuição considerável no número de casamentos, por outro, os casamentos são de duração mais reduzida e conseqüentemente o número de filhos por casal é também menor. Para além disso, os divórcios começam a ser mais frequentes, as uniões de facto e os casais homossexuais começam também a ser uma evidência na sociedade.

Perante estas realidades surgem novos tipos de famílias, aponta Dias (2011):

- As uniões de facto: uma realidade semelhante à do casamento, mas não implica a existência de um contrato escrito (p.143);

- As uniões livres: uma conjuntura similar às uniões de facto, no entanto, nestas nunca existe a ideia de formar família com contratos (p.143);

- As famílias recompostas: agregadas por laços conjugais após o divórcio ou separações, de onde podem existir filhos das relações anteriores e/ou das relações atuais, originando meios-irmãos (p.143);



- As famílias monoparentais: constituídas pela mãe ou pelo pai e os filhos e são fruto de divórcio, viuvez ou da própria opção dos progenitores, mães solteiras, adoção por parte de mulheres ou dos homens que vivem sozinhos, ou com recurso a técnicas de reprodução (p. 143);

- As famílias homossexuais: compostas por duas pessoas do mesmo sexo com ou sem filhos (p.143);

- A família nuclear: constituída por dois adultos de sexo oposto e os respetivos filhos biológicos ou adotados, considerada por outros autores como sendo a família tradicional, que embora já não seja a referência de muitos ainda é o modelo de família que está mais presente na sociedade (p.143).

Na perspetiva de Gimeno (2003), “a família nuclear é um termo que estabelece limites mais apertados e definidos, onde se incluem pais e filhos, que convivem no lar familiar sem outros parentes, este é precisamente o modelo predominante na cultura ocidental pós-industrial” (p.43). De acordo, com as características mencionadas pode dizer-se que esta seria a família tradicional, considerada como normativa durante muitos anos.

De acordo com Diogo (1998), quando é abordado o termo família são também incluídas “(...) não só as situações de paternidade biológica, como as situações resultantes de novos matrimónios, adoções e diferentes arranjos familiares não convencionais” (p.39). Por estas razões, a utilização da designação de família deve assumir “uma pertinência qualitativamente diferente relativamente ao conceito de pais” (Diogo, 1998, p.40).

Para Glasman (citado por Diogo, 1998), o conceito de família está conotado com uma função específica, “preencher, face às crianças, um conjunto de tarefas materiais e simbólicas que os preparam, de modo contínuo e renovado para frequentar a escola com sucesso; este papel é o de transformar as crianças em alunos” (p.40). Nesta perspetiva, a família tem a função de contribuir para a preparação das crianças para o momento em que para além de filhos também, passam a ser alunos.

Já Gimeno (2003), faz a distinção de laços biológicos e vínculos familiares psicossociológicos, atribuindo a cada um deles termos de família distintos:

Se nos referirmos aos laços biológicos, diferenciamos os termos de utilização frequente como a família nuclear, família alargada, família de origem, família de procriação... se ligamos aos vínculos familiares psicossociológicos diferenciamos entre família adotiva e família educadora, e atendendo à sua estrutura poderemos falar de estrutura nuclear intata, monoparental ou reconstruída (p.43).



Por outras palavras, e considerando esta ótica, são reorganizados dois grupos distintos, o de laços biológicos e o de vínculos familiares, e cada um destes grupos é formado por diferentes tipos de famílias. O primeiro, será aquele que é inculcido ao indivíduo quando nasce e ao longo do seu crescimento e o segundo, aquele que o indivíduo, a partir de certo momento pode escolher.

Assim, considerando a ideia inicial de que a família é constituída mediante critérios e características específicas de cada indivíduo faz sentido considerar também esta ideologia.

Por vezes, a realidade de muitas crianças, mais do que o esperado, é sinónimo de insegurança e perigo, para apoiar estas crianças e jovens existe um modelo de família distinto de todos os outros, a família de acolhimento.

Delgado (2010), designa-o por “Acolhimento Familiar” e defini-o como sendo,

um serviço especializado que proporciona um contexto familiar alternativo, quando o perigo torna a retirada inevitável (da família biológica). Proporciona à criança a possibilidade de continuar a viver com uma família, no seu lar, um lar novo e inteiramente desconhecido, na companhia de outros adultos e crianças que nunca vira até então, com os seus costumes, as suas regras, os seus valores, os seus afetos, um modo de ser muito provavelmente distinto do padrão a que estava habituado (p.459).

De realçar, que o mais importante é que a família, independentemente da sua configuração, proporcione um ambiente seguro, amoroso e saudável para os seus elementos, principalmente para as crianças, pois estas “necessitam que os adultos lhes proporcionem segurança material (comida, abrigo e segurança) e educação, garantindo, na sua ação educativa, a continuidade, a estimulação e a reciprocidade” (Delgado, 2010, p.461), e estas podem “ser providenciadas por um grupo de pessoas familiares e não estão necessariamente confinados a um indivíduo ou casal” (Triseliotis, 1998, citado por Delgado, 2010, p. 461).

Em suma, resta deixar o repto de que garantir que todos os indivíduos, principalmente as crianças, tenham uma família, é um direito constitucional, para além disso, todas as crianças têm necessidades que devem ser cumpridas, como um ambiente familiar com rotinas que lhes proporcione segurança, conforto mínimo e apoio no estudo.



Capítulo II - Parceria Escola-Famílias-Comunidade

Ao longo deste estudo é utilizado o termo “parceria” em substituição do termo “relação” intencionalmente, importa refletir sobre ambos.

De acordo com o Dicionário Priberam, “parceria” é “uma relação de colaboração entre duas ou mais pessoas, com vista à realização de um objetivo comum”, o que implica preocupação, respeito e compromisso pelo e com o outro, valores fundamentais que devem ser reiterados quando estão implicadas pessoas.

Já o termo “relação”, é definido pelo Dicionário Priberam como sendo um “vínculo ou enlace entre pessoas ou entidades”, apesar de neste estarem também pressupostos valores morais e sociais de muita importância, constatou-se que “parceria” seria o mais adequado para dar resposta aos objetivos delineados para esta investigação.

Os estudos sobre a parceria escola-famílias-comunidade são diversos, tendo-se iniciado por volta dos anos oitenta, sabe-se que Davies, et al. (1993), terão sido dos pioneiros, seguindo-se depois outros, de grande importância, também, como Diogo (1998) e Silva (2008), a centrar-se nesta temática.

De acordo com Davies, et al. (1993):

A abordagem parceria escola-famílias exige uma mudança de atitudes dos professores que terão de encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo. (...) O consenso acerca dos objetivos educacionais é uma condição essencial. Este consenso pode ser expresso da seguinte forma: «sucesso para todos com a colaboração de todos». Com esta abordagem encara-se a cultura da escola de uma forma diferente. A missão de educar é partilhada por todos: professores, pais e instituições da comunidade vocacionadas para o apoio dos jovens (p.36).

A abordagem da parceria escola-famílias-comunidades promove uma visão colaborativa e inclusiva da educação, onde os professores, os pais e a comunidade trabalham juntos em prol do sucesso das crianças. Neste sentido, importa mudar as atitudes, as práticas e as estruturas escolares, e definir o foco em consenso dos objetivos e missão educacionais, de forma a garantir que os objetivos dos professores e pais são comuns e em benefício do processo educativo da criança.

Assim, adotar a postura de colaboração e partilha vai permitir que a comunidade educativa promova inclusão de todos e de cada um e funcione como uma parceria.



1- A importância da parceria escola-famílias-comunidade

A parceria escola-famílias-comunidade pressupõe intervenção de diferentes intervenientes, por parte da escola serão os professores e educadores, por parte das famílias serão os encarregados de educação. De salientar, que sempre que é referenciado o termo “escola” este abrange também a instituição de ensino da valência de jardim de infância.

Segundo a perspectiva de Davies, et al. (1993), a parceria escola-famílias tem sucesso se estiverem asseguradas três condições:

A primeira é que o diretor seja detentor de uma forte capacidade de liderança e capaz de trabalhar em equipa. Segunda, é necessário que essa nova visão da educação e da escola seja partilhada pelos professores (...). A terceira condição exige o controlo local dos recursos financeiros, humanos e materiais do estabelecimento de ensino (p. 38).

Assim, a efetividade da gestão escolar depende de três condições independentes: uma liderança forte e colaborativa, uma visão educativa partilhada e uma gestão local dos recursos. Quando estas condições estão asseguradas, a escola está preparada para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades, e desta forma, promove um ambiente educativo inclusivo. Outro aspeto que também, importa realçar é o papel do diretor da escola, pois este deve adotar uma postura de líder e compromisso com os professores, garantindo a gestão dos recursos.

Após a realização de estudos sobre a importância da parceria escola-famílias, Diogo (1998), afirma que:

(...) A participação das famílias e dos EEs na vida escolar se traduz em benefícios vários para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para as famílias, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática; (...) o modelo tradicional de estabelecimento escolar fechado sobre si próprio e afastado das famílias e do exterior continua a ser uma realidade presente em muitas das nossas escolas (pp. 35-36).

Neste seguimento, importa referenciar que o modelo de escola desejável, atualmente, é aquele que permite a cooperação entre os diferentes agentes educativos, que promove a participação da criança no seu processo de aprendizagem, e assim, contribui para o seu desenvolvimento integral. No entanto, e como se verifica pelos estudos mencionados, ainda não é uma realidade em todas as escolas, impera, por isso, que os diferentes intervenientes sejam audazes para cumprir a sua função enquanto agentes educativos.



A escola e a família incorporam duas instituições sociais centrais na atualidade, com impacto significativo no processo educativo das crianças. Esta é uma relação que se encontra em constante processo de reconfiguração que “(...) tende a delinear uma interface de base local (...), [neste sentido] escolas, famílias e comunidades tecem entre si uma complexa rede de interações cuja resultante é influenciada pelos atores sociais envolvidos em cada processo” (Pedro & Silva, 2022, p.1).

O contributo de cada interveniente na parceria escola-famílias-comunidade é crucial, pois cada um contribui, idealmente, para o fortalecimento das pontes entre eles, com o objetivo central de garantir o desenvolvimento integral da criança. No entanto, ressalva-se que a criança é “o elemento comum nesta relação triangular (...) enquanto, simultaneamente, aluno (a) na escola, filho (a) em casa e membro de uma comunidade” (Pedro & Silva, 2022, p.2).

Neste sentido impera que as visões dos sujeitos da tríade sejam complementares e não divergentes, que possam contribuir de forma a valorizar a parceria e não a individualizar, sempre na perspetiva de que o contributo individual é importante para o enriquecimento coletivo, pois a construção do conhecimento e a aquisição de competências académicas, emocionais e sociais adquirem-se a viver em comunidade.

Neste seguimento, Pedro e Silva (2022) alertam para o seguinte:

Qualquer parceria inclui protagonistas com interesses parcialmente divergentes, a sua construção implica cuidados redobrados de modo que todos possam ganhar algo e não apenas alguns ou uns em detrimento de outros. Estamos perante uma relação complexa, multifacetada e com possíveis efeitos perversos (p.2).

Perante a necessidade e importância desta parceria é indispensável que exista empatia e respeito como valores basilares, em que as compreensões pelos interesses do outro também importam e embora as perspetivas possam ser diferentes considerá-las pode ser uma oportunidade de conhecimento. E este, “envolve a compreensão dos fatores culturais, psicossociais e contextuais que podem influenciar atitudes e práticas mais ou menos próximas entre escolas, famílias e comunidades” (Pedro & Silva, 2022. p.2).

Silva (2008), apresenta a relação escola-família-comunidade como sendo uma relação armadilhada, pois trata-se de uma relação “complexa e multifacetada que envolve uma multiplicidade de atores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, podendo perseguir interesses diferentes, pelo que a resultante - variando local e temporalmente – é sempre incerta” (p.115). Apesar do autor definir a relação como “armadilhada”,



explícita que também a considera “desarmadilhável”, pois “estamos perante uma relação com potencialidades enormes” (Silva, 2008, p.116).

Perante esta perspetiva realça-se a importância de transformar os obstáculos em oportunidades, da mesma forma que Silva (2008) aponta a parceria escola-famílias-comunidade como sendo “armadilhada”, ou seja, difícil e complexa, também a define como sendo “desarmadilhável”, ou seja, torná-la mais fácil e simples. Se, os agentes sociais contribuírem de forma cooperante entre si, é possível criar e fortalecer pontes, isto é, centrarem-se nas oportunidades de evoluir através dos desafios que surgem, ao invés de estarem centrados nos obstáculos e demitirem-se das suas funções, enquanto agentes sociais pertencentes a uma sociedade, onde todos e cada um têm direitos e deveres.

De acordo com a investigação de Silva (2008), “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens (filhos em casa, alunos na escola)” (p.116).

Outra característica que pauta a relação escola-família-comunidade, de acordo com Silva (2008), é esta ser “constituída por uma dupla díade: a das duas vertentes – lar e escola – e a das duas dimensões de atuação – individual e coletiva” (p.119). Sendo que a vertente lar diz respeito à família e às suas estratégias educativas, pois estas têm repercussões efetivas no processo de escolarização das crianças e a vertente escola, onde existem normativos para ser cumpridos e por essa razão é mais fácil produzir efeitos do que na família. No entanto, esta “constitui apenas parte da interface escola-família e que o que normalmente ressalta desta interface constitui-se tão-só a ponta de um iceberg” (Silva, 2008, p.120).

No que diz respeito à dimensão de atuação individual, apresentada por Silva (2008), “corresponde à defesa dos interesses diretos através de ação individual, (...) denota interesses particulares e eventualmente corporativos (mais visíveis no caso dos professores)” (p. 120). Em relação à dimensão de atuação coletiva diz respeito a interesses gerais, “por exemplo, o caso dos dirigentes de uma associação de pais que, enquanto tal, é suposto defenderem o conjunto dos pais e alunos da escola e não os interesses diretos do seu próprio educando ou de um grupo restrito” (Silva, 2008, p. 120).

Portanto, a parceria escola-famílias-comunidade é pautada por diversas características e dimensões, que a tornam única e crucial para todos os intervenientes, e que as atitudes reveladas por cada um deles vai refletir, posteriormente, na consistência da parceria escola-famílias-comunidade e no desenvolvimento integral da criança.



Outro aspeto a considerar é que quando se aborda a parceria escola-famílias-comunidade, os envolvidos, não são apenas a escola, maioritariamente representados pelos professores e educadores, as famílias e as crianças, mas envolve também a comunidade. A escola e a família, são duas instituições responsáveis por garantir a educação das crianças, cada uma com as suas responsabilidades, da mesma forma que também, a comunidade faz o seu contributo, pois os indivíduos vivem em conjunto uns com outros, partilham, o espaço, valores éticos, morais, religiosos e culturais. Desta forma, ao longo do crescimento, o ser humano está em permanente contacto com a diversidade cultural, promovida pela comunidade.

Para Silva (2008), a relação escola-famílias-comunidade é também uma relação entre culturas:

Por um lado, temos a cultura escolar, ou seja, a cultura que caracteriza *grosso modo* a instituição escolar (...). Esta cultura é erigida em cultura padrão, em norma, tornando-se a cultura socialmente dominante, aquela que a escola veicula e, ao mesmo tempo, socialmente legítima. (...) Por outro lado, temos as diferentes culturas das famílias e comunidades que podem estar numa relação de continuidade cultural para com a cultura escolar ou, pelo contrário, de descontinuidade, a qual, quando é significativa, pode levar a processos de aculturação e de violência simbólica ou mesmo, no limite, de choque cultural (p.122).

Desta forma, quando existe uma efetiva parceria entre os diferentes elementos da comunidade educativa a partilha entre culturas é evidente. Não existe a cultura da escola e a cultura da família, existem sim pessoas, com culturas diversas que partilham a mesma comunidade educativa, onde são respeitadas e incluídas, cabe, essencialmente à escola, nomeadamente aos professores, promover a inclusão desses alunos e respetivas famílias na comunidade, sem quebrar a continuidade cultural.

Neste seguimento, estudos patentes na Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (2022), resultantes da ânsia de diversos autores compreenderem a relação entre a escola e a família, as suas mudanças e as influências sociais que se vivem na atualidade são também deveras importantes.

O artigo *Escolas, famílias e práticas digitais em tempo de pandemia*, incide sobre as mudanças e o impacto dessas no ensino durante a pandemia, bem como as alterações no quotidiano dos professores, dos alunos e das famílias. Este estudo concluiu que:

(...) A relação entre as escolas, as famílias e as comunidades (...) [são] complexas e multifacetadas sendo perpassada por uma clivagem sociológica, nomeadamente em termos de classe social, género e etnia (...). [Para além disso] os alunos que provenham de um meio onde (...) [determinados] traços culturais predominem e onde tende a associar-se um domínio (mínimo), estaremos perante uma situação



objetiva de desigualdade social, a qual tende a converter-se em supremacia escolar (Ferreira & Silva, 2022, pp.5-24).

Perante estas conclusões, é crucial que exista reflexão no sentido de mudar comportamentos, alunos provenientes de famílias carenciadas financeira e economicamente ou de habilitações literárias mais baixas ou com traços culturais distintos não podem ser segregadas ou excluídas. Da mesma forma que a desigualdade social não deve ser mote para superioridade de alguns sujeitos educativos.

Sob esta ótica impera citar o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que:

(...) Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (art.1.º, ponto 1).

Com o conhecimento legal, aqui apresentado, verifica-se que a legislação prevê que todas e cada criança têm direito a ser incluída na comunidade educativa, e que compete a esta garantir que a diversidade das necessidades e as potencialidades de cada uma são consideradas no processo de aprendizagem.

Para além disso, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, também:

(...) Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação (art.1.º, ponto 2).

Neste sentido, importa frisar a existência dos planos educativos individuais, desenvolvidos em conjunto com as famílias, para assegurar o sucesso educativo de todos e de cada um.

Acrescentar ainda, a este respeito, que também outros autores referenciam a importância de olhar para a diversidade cultural da comunidade educativa nos dias de hoje, como uma oportunidade de evoluir. Nunes (2004), afirma que “a diversidade é fonte de criatividade e de enriquecimento” (p.61) e enaltece as escolas que promovem um ambiente multicultural. “A multiculturalidade é um desafio irrecusável no nosso tempo. As respostas devem evitar que se caia em atitudes de dogmatismo intransigente, que marginalizam, ou de relativismo cultural, que prescindem de valores aglutinadores da pluralidade cultural” (Nunes, 2004, 73).

Assim, fica o repto de que, aproveitar os desafios para obter e promover conhecimento é crucial para a existência de uma comunidade educativa inclusiva, impera a resiliência de transformar os desafios em oportunidades.



As condições políticas e sociais a nível mundial têm interferido na sociedade, o que provoca os movimentos migratórios e origina as mudanças constantes na sociedade atual. Destas, provêm as consequências também, para as comunidades educativas. Por vezes, a multiculturalidade, existente nas escolas são desafios, essencialmente para os professores e para os alunos, no entanto, o ideal para combater atitudes de segregação e exclusão é adotar uma postura intercultural, não só nas relações estabelecidas entre professores e alunos, mas “também nas relações entre as várias instâncias da escola e as famílias, incluindo assim, a própria postura” (Silva, 2008, p.124).

A este respeito importa também, salientar que os desafios provocados pela multiculturalidade, podem ser transformados em oportunidades de crescimento e evolução humana, pois, “numa sociedade multicultural é fundamental respeitar a diversidade cultural e étnica, conhecer e dialogar com as diferentes culturas, sublinhar os seus aspetos positivos, desfazer preconceitos étnicos e raciais, dissipar estereótipos, e criar iguais oportunidades de integração social (...)” (Nunes, 2004, p.38).

O artigo “Atividades interculturais: uma inovação curricular”, retrata uma experiência pedagógica no Ensino Superior em que os grupos de alunos permaneciam nas comunidades locais por um determinado período, promovendo o desenvolvimento local e beneficiando de aprendizagens. Como conclusão deste estudo destaca-se o projeto como sendo “(...) uma inovação no ensino, onde foi possível consolidar perspetivas locais com uma cidadania territorial ativa”. (Cruz, 2022, pp. 121-134).

Assim, verifica-se a existência de outros estudos, em que é considerada a temática parceria escola-famílias e a sua pertinência contribui para a evolução da sociedade, o que demonstra que a diversidade cultural e social deve ser considerada na comunidade educativa.

A sociedade atual está em constante transformação, o que influencia também a comunidade escolar, logo importa analisar e perceber estas transformações nas relações que se vão estabelecendo. Neste sentido, surgem “investigações e reflexões sobre fatores culturais, psicossociais e contextuais que influenciam os processos de aprendizagem, a transição e o bem-estar das crianças/jovens” (Pedro & Silva, 2022, p.2). Desta forma, existem diversos artigos e investigações, destacam-se:

Em relação ao artigo “Escola, família, comunidade: uma resposta para um desafio”, permite a reflexão sobre o insucesso escolar das crianças cujas famílias têm níveis baixos de habilitações literárias, propõe ainda, estratégias para combater esta realidade, através da mobilização de projetos relacionados com a literacia emergente e



comunitária. Com este estudo, e através dos projetos implementados, verificou-se que após a sua implementação as famílias alteraram a sua postura em relação ao acompanhamento que facultavam aos filhos, pois o interesse pelos estudos dos filhos aumentou. A par disto, também o interesse por parte das famílias em ler e ter práticas de leitura com os filhos também se evidenciou (Salgado, 2022, p.25-34).

No que respeita ao artigo “A família na cooperação com a escola: perceções e expectativas sobre o suporte aos Trabalhos de Casa”, analisa as opiniões dos pais sobre os trabalhos de casa, bem como o que é esperado por parte dos professores a este respeito, para além disso reflete ainda sobre os constrangimentos para as famílias e aponta eventuais possibilidades de negociações entre pais e professores. Os resultados deste estudo confirmam que os pais reconhecem importância nos trabalhos de casa e que deveria haver mais articulação entre a escola e a família, como forma de suporte nesta tarefa (Morgado, et al., 2022, pp. 35-48).

O artigo “Estudante, escola e família: como plantar ilhas no oceano de possibilidades?”, específica o modelo Oportunidade-Propensão, analisando diferentes variáveis do rendimento académico dos alunos e da família. Com este estudo foi possível concluir que as características das crianças influenciam o rendimento escolar, bem como o acompanhamento realizado pelos pais e o ambiente educativo familiar. Por outras palavras, verifica-se que o ambiente educativo familiar, o acompanhamento dos pais e as características individuais interferem no rendimento escolar. (Lemos & Almeida, 2022, pp. 50-69).

O artigo “O envolvimento das famílias em contexto de creche e de jardim de infância: um estudo em tempo de pandemia”, promove a reflexão sobre o envolvimento das famílias e as estratégias colocadas em prática pelas educadoras e pela estagiária no momento da pandemia, identificando os diferentes benefícios para os atores educativos. Com este estudo foi possível concluir que a relação da escola com a família deverá “assentar em valores como o respeito, a confiança, a colaboração e o profissionalismo” e que esta parceria é estabelecida de forma gradual. (Vidal & Pires, 2022, pp.44-101).

Por fim, refletir sobre as oportunidades promovidas na comunidade educativa é importante, incluir um aluno e a sua família é proporcionar-lhes o direito à educação e em simultâneo uma oportunidade de aprendizagem para quem os sabe acolher.

2- A parceria escola-famílias-comunidade na legislação portuguesa de 1976 a 2021

Antes de aprofundar o pretendido neste ponto, importa clarificar o termo “legislação” no sistema de ensino. Este termo, de acordo com Lima (1998), diz respeito à “(...) produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, é realizada fora da escola” (p.170), para além disso o termo engloba “(...) não apenas no sentido de leis, decretos-leis, portarias..., produzidos pelos órgãos com poderes legislativos, mas com um sentido mais amplo que inclui circulares, ordens de serviço, esclarecimentos, etc., produzidos pelos órgãos de administração” (Lima. 1998, p.170). Sob a ótica de Lima (1998), afirma que “a palavra “legislação” tem, nas escolas, um sentido largo que destaca sobretudo o carácter normativo e impositivo de determinadas orientações que lhe são impostas, realçando mais os conteúdos da imposição do que propriamente as formas de que se reveste” (p.170).

A regulamentação, através de disposições legais, da parceria escola-famílias-comunidades tem vindo a ser mais notória desde 1976, nomeadamente, no reconhecimento da importância do envolvimento e participação das famílias na vida escolar dos seus educandos, como afirma Diogo (1998), “no plano legal o envolvimento das famílias na escola remonta a 1976, ano em que através da Constituição da República Portuguesa se consagrou a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias, tendo em vista a educação dos jovens” (p.25).

Diogo (1998), reforça a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n. º46/86, de 14 de outubro, como um marco para a evolução do quadro legal, pois “deu início a um novo protagonismo das famílias na vida escolar” (p.27), e desde 1976 que nada teria sido feito neste sentido, “até aqui poder-se-á dizer que, dez anos após o primeiro sinal do aparelho político, a participação e o envolvimento das famílias nas escolas pouco avançaram tendo-se registado apenas uma relativa consolidação do seu movimento associativo” (Diogo, 1998, p.27).

Após análise da legislação portuguesa que regulamenta a participação das famílias nas escolas e contacto com estudos realizados por diversos autores sobre a temática, nomeadamente, Diogo (1998) e Lima (1998a, 2011b), entre outros, verificou-se a necessidade de apresentar uma síntese em forma de quadro legal de onde constassem as principais disposições legais criadas desde 1976, ano marcante para o efeito, pelo motivo já mencionado, até 2021, ano também importante pelo estabelecimento do Decreto-Lei



n.º70/2021, de 3 de agosto, que aprova o regime jurídico aplicável ao ensino individual e ao ensino doméstico, definindo as regras e os procedimentos relativos à matrícula e à sua frequência.

Neste sentido, surge o Quadro I – “As famílias e a escola: evolução do quadro legal de 1976 a 2011”, onde se apresenta a legislação em vigor de 1976 a 2021 e as respetivas finalidades de cada documento legal, sendo que o período de 1976 a 1998 foi realizado através da consulta de um quadro já realizado por Diogo (1998, p. 26). Com a apresentação deste quadro pretende-se a leitura e compreensão mais simplificada da evolução legal implicada na parceria escola-famílias.

Quadro 1 – A escola, as famílias e a comunidade: evolução do quadro legal de 1976 a 2021¹

| Legislação aplicada | Principais finalidades |
|--|---|
| Diário da República n.º 86/1976, de 10 de abril (Constituição da República Portuguesa 1976) | Os pais têm o direito e o dever de educar as suas crianças; Cooperação entre o estado e as famílias no que se refere à educação (art.67.º). |
| Dec. -Lei n.º 768-A/76, de 23 de outubro | Participação dos EE nos Conselhos de Turma para efeitos disciplinares |
| Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro | Criação e Regulamentação das Associações de Pais. Define a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino. |
| Despacho Normativo 122/79, de 1 de junho | Participação dos EE nos Conselhos de Escola e nos Conselhos Pedagógicos |
| Dec.-Lei n.º 125/82, de 2 de abril | Criação do Conselho Nacional de Educação (órgão consultivo) com a participação das universidades, sindicatos de professores, centros de investigação, |

¹ Adaptado de Diogo (1998, p.26).



| | |
|--|---|
| | associações de juventude e associações de pais |
| Dec.-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro | Criação das Associações de Pais no ensino Pré-escolar e escolas do 1.º CEB. Torna extensivo às associações de pais e encarregados de educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro |
| Lei n.º 46/86, de 14 de outubro | Lei de Bases do Sistema Educativo garante: práticas democráticas e processos participativos na definição das políticas educativas nos planos nacional e escolar |
| Dec.-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro | Participação de todos os interessados no processo educativo e na vida escolar Desenvolvimento de projetos educativos em resposta às solicitações do meio |
| Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90, de 14 de outubro | Publicação de um guia para os EE visando a oportunidade de escolha das escolas sempre que possível |
| Dec.-Lei n.º 172/91, de 10 de maio | Sistema experimental de direção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino: lugares no Conselho de Escola, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma |
| Dec.-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio | Aprova o novo sistema de direção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino: na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e Conselho de Turma |
| Diário da República n.º 87/2004, Série I-B de 13 de abril – Resolução do Conselho de Ministros n.º 50/2004, de 13 de abril | Aprova o plano «100 compromissos para uma política da família»; Reconhece e valoriza a família, enquanto instituição familiar, conferindo-lhe um |



| | |
|--|---|
| | <p>papel nuclear no desenvolvimento da pessoa humana.</p> |
| <p>Decreto Regulamentar n.º 84-A/2007, de 10 de dezembro</p> | <p>Aprovou o enquadramento legal de aplicação ao Fundo Social Europeu (FSE) para o período de programação de 2007-2013, determinando a necessidade de regulamentação complementar específica para disciplinar as várias tipologias de intervenção no âmbito dos programas operacionais, nomeadamente os projetos desenvolvidos nos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP)</p> |
| <p>Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril</p> | <p>Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o que promove um reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>Reforça os princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente:</p> <p>“assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias (...)” (art. 3.º, alínea c).</p> |
| <p>Despacho n.º 3434/2011, de 21 de fevereiro</p> | <p>Define alterações ao regulamento aprovado pelo despacho n.º 18 365/2008, de 9 de julho, onde fica definido serem criados “gabinetes de apoio ao aluno e ou</p> |



| | |
|---|--|
| | <p>à família, atividades de mediação e sensibilização/informação de pais e encarregados de educação (...)” (art.4.º, alínea b) e ainda “atividades de promoção da relação escola, família e comunidade, nomeadamente a realização de encontros e workshops visando a sensibilização (...)” (art.4.º alínea c);</p> <p>Acesso a apoios específicos para associações de pais e encarregados de educação legalmente constituídas (art.7.º, alínea b).</p> |
| Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho | <p>Altera o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, dando maior enfoque na participação ativa dos pais nos processos de tomada de decisão escolar, em que “os representantes dos pais e encarregados de educação são eleitos em assembleia geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (...)” (artigo 14.º, ponto 3).</p> |
| Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro | <p>Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação (...).</p> |
| Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho | <p>Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, que reforça a necessidade de colaboração entre a escola e a família para garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades</p> |



| | |
|---|---|
| | <p>específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade;</p> <p>Frisa a importância de planos educativos individuais, desenvolvidos em conjunto com as famílias, para assegurar o sucesso educativo de todos e de cada um.</p> |
| <p>Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho</p> | <p>Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;</p> <p>Promove a envolvimento das famílias nas principais decisões a nível curricular e pedagógico juntamente com as escolas e com os professores.</p> |
| <p>Resolução do Conselho de Ministros n.º90/2021</p> | <p>Aprova o Plano 21 23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens, no seguimento da emergência de saúde pública de âmbito internacional.</p> |
| <p>Plano 21 23 Escola+ (plano integrado para a recuperação das aprendizagens)</p> | <p>Criação e disponibilização de recursos educativos para os professores e para as famílias, nomeadamente com plataformas digitais;</p> <p>Valorização da relação escola-família através do acesso a instrumentos para a construção de um envolvimento parental mais eficaz, fomentando a cooperação e</p> |



| | |
|--|---|
| | capacitando as famílias através da elevação das suas próprias qualificações. |
| Decreto-Lei n.º70/2021, de 3 de agosto | Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens; Aprova o regime jurídico aplicável ao ensino individual e ao ensino doméstico, definindo as regras e os procedimentos relativos à matrícula e à sua frequência; Visa dar resposta às famílias que, por razões de natureza estritamente pessoal ou de mobilidade profissional, pretendam assumir uma maior responsabilidade na educação dos seus filhos ou educandos, optando por desenvolver o processo educativo fora do contexto escolar, garantindo-se, assim, a liberdade dos pais que optam por estes regimes de ensino, bem como a flexibilidade e adequação ao ritmo de desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e jovem. |

Como se pode constatar pelo Quadro I – As famílias e a escola: evolução do quadro legal de 1976 a 2021 a legislação aplicada de 1976 a 2021 foi diversificada e visa estreitar a parceria entre a escola e as famílias, promovendo a participação e envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar do seu educando.

Neste seguimento, Lima (1998), aponta o seu ponto de vista racional-legal: “nas escolas opera-se por referência a estas orientações normativas: um problema é resolvido a partir do momento em que lhe é conferida solução formal; um órgão existe a partir do momento em que é juridicamente previsto e normativamente criado (...)” (p. 170).

Assim, de acordo com a perspetiva racional-legal, apontada pelo autor, esta permite uma estrutura sólida e previsível para a gestão escolar, essencial para que exista



transparência e responsabilização. No entanto, é crucial haver equilíbrio entre a visão racional-legal, a flexibilidade e a inovação, para garantir que as escolas possam responder de forma eficaz e eficiente às necessidades em constante mudança da comunidade educativa.

Perante a elaboração do Quadro I e de forma a dar continuidade à sua análise, importa realçar alguns documentos legislativos, não por serem mais importantes que os restantes, mas pelo maior impacto significativo que tiveram em relação a temática parceria escola-famílias.

Sob esta ótica realça-se o Dec.-Lei n.º 315/84, promulga a criação das Associações de Pais no ensino Pré-escolar e escolas do 1.º CEB e torna extensivo às associações de pais e encarregados de educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro no sistema nacional de ensino. Embora a criação das associações de pais tivesse sido promulgadas pela Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro, apenas com o Dec.-Lei n.º 315/84 foram incluídas as associações de pais para no ensino Pré-escolar e escolas do 1.º CEB.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, é um documento central da legislação educativa em Portugal, para além de definir os princípios e a estrutura do sistema educativo, visa garantir práticas democráticas e processos participativos na definição das políticas educativas nos planos nacional e escolar.

O Dec.-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o novo sistema de direção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e nos Conselhos de Turma. A partir deste momento os encarregados de educação passam a ser representados nos organismos mencionados, tendo a oportunidade de contribuir e participar no processo educativo dos seus educandos.

Destaca-se ainda, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que homologa o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e reforça os princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), nomeadamente “assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias (...)” (art. 3.º, alínea c). Em relação a este documento legislativo, importa refletir sobre estudos incidentes na administração escolar, realizados nomeadamente por Lima (2011), que tem sido “desde meados da década de 1980, defensor de uma refundação teórica e conceptual dos estudos em Administração Escolar em Portugal” (p.7), neste sentido aponta que



A compreensão das políticas e da administração da educação em Portugal não dispensa a análise da problemática da autonomia das escolas e das suas acentuadas variações e significações, em articulação com uma constelação de conceitos que gravitam em seu redor (descentralização, projeto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas educativas, contrato de autonomia, etc.) (...) (p.13).

Para compreender a administração escolar é crucial conhecer as escolas e as suas problemáticas, pois implica a gestão de diferentes recursos e articulação de diferentes conceitos e documentos específicos.

Sob esta ótica o autor Lima (1998), aponta ainda que “numa administração centralizada, cada organização escolar é afirmada, simultaneamente, como um centro de ação educativa e como uma periferia política-administrativa” (p.582). Assim, importa que a gestão administrativa das escolas seja refletida como um progresso na educação, pois permite gerir recursos de forma mais eficiente.

Em abril de 2004 foi publicado o Diário da República n.º 87/2004, Série I-B, de 13 de abril, onde está plasmada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 50/2004 e foi aprovado o plano «100 compromissos para uma política da família». Este plano tem diversos objetivos que dão destaque e importância ao papel da família na sociedade e na escola, tal como “reconhecer e valorizar a família como unidade social base (...), reconhecer e valorizar a importância da parceria educativa entre a família e a escola, fomentar e consolidar uma cultura de participação das famílias na escola” (Diário da República n.º 87/2004).

Em suma, importa que a legislação seja considerada na prática, por vezes, por um lado são criados entraves na participação das famílias na vida escolar, e por outro são menosprezadas as intervenções destas pelas próprias por desconhecimento a diferentes níveis, quer legais, sociais e/ou humanos.

3- Papel dos diversos intervenientes

A parceria escola-famílias-comunidade conta com diferentes intervenientes, onde cada um tem um papel diferenciador e crucial para a concretização efetiva de uma parceria. Para melhor perceção do papel de cada um dos intervenientes definiu-se que os intervenientes diretos desta parceria são a escola, as famílias e as crianças, sendo que na escola estão incluídos também os professores e os educadores e que a comunidade é também crucial, cada um tem a sua função e contributo, mas devem ser considerados



parceiros e trabalharemos com o mesmo propósito, na mesma direção e em coordenação entre si, de forma cooperativa.

3.1- Papel da escola

A escola é um elemento central da sociedade portuguesa, por essa razão o seu cruzamento com a democracia é inevitável, daí a sua contribuição, enquanto, instituição educativa deve cumprir, de acordo com a perspetiva de Borrego (citado por Cardoso, 2013), “duas funções: a função educativa e a função de cidadania” (p. 261). Sendo que a função educativa “corresponde à capacidade de formar o estudante, informá-lo, fazê-lo despertar para as matérias que estuda e para as outras que não se ser necessárias ao seu percurso académico” (Borrego citado por Cardoso, 2013, p.261). No que respeita à “função de cidadania (também muitas vezes chamada socialização), deve formar indivíduos adaptados à sociedade em que vivem o implica também uma responsabilidade da própria sociedade, onde o professor e a escola ajudam nesta interação” (Borrego citado por Cardoso, 2013, p.261).

Neste sentido, importa que a escola considere o seu papel, enquanto promotor de cidadania e de educação, aliando as duas vertentes em prol da comunidade educativa, sendo que a sua preocupação central deve ser o desenvolvimento integral da criança.

A este respeito Lima (2011), alerta que “a educação para a democracia e a cidadania só parece realizável através de ações educativas e de práticas pedagógicas democráticas (...)” (p.46). Assim, é crucial que a escola adote uma postura com ideologias democráticas, onde sejam incluídos todos os intervenientes da comunidade educativa, quer enquanto seres individuais, quer enquanto representantes de outros intervenientes, no caso dos encarregados de educação, por exemplo, que representam os educandos e os professores, que por vezes, representam a escola.

De forma a promover uma escola mais inclusiva e democrática, há autores apologistas da prática de cultura de escola, ou seja, cada escola desenvolve a sua própria cultura e forma de estar na sociedade, em que para isso, os documentos estruturantes que caracterizam a identidade da instituição, assentem em valores democráticos e centrados no desenvolvimento integral da criança. Para tal, é necessário promover o “saber-fazer, saber-estar e o SER” (Cardoso, 2013, p.263).



Por outras palavras, o desenvolvimento da criança deve ser promovido de forma a garantir que esta é preparada para ser um cidadão equilibrado emocional e intelectualmente e para exercer a cidadania em pleno. De ressaltar que a criança é considerada cidadão desde o momento do seu nascimento, apenas vai estar limitada a alguns direitos, durante a infância, como o direito ao voto que é adquirido aquando da maioridade.

Por vezes, associa-se a escola ao ato de educar, neste sentido, importa refletir sobre este conceito. Educar é, na visão de Nunes (2004), “passar da consciência de ser indivíduo, membro da espécie humana, à consciência de ser pessoa, com tudo o que isso implica de empenho na formação permanente, na estruturação da personalidade e no amadurecimento humano” (p.30).

Nunes (2004), remete-nos para o seu significado etimológico e o seu “duplo dinamismo: o protagonismo do educando, educere = extrair, conduzir para fora de si, e a ação do educador, educare = criar, alimentar” (p. 30). De acordo com esta perspetiva, pode afirmar-se que o educador é o responsável por criar, ou seja, promover a aprendizagem e a criança será o responsável por apropriar-se dessa mesma aprendizagem, ou pelo menos apropriar-se do que lhe fizer mais sentido naquele momento.

Neste enquadramento, também Cardoso (2013), define a tarefa de educar como algo que “está hoje excessivamente espartilhada por uma miríade de objetivos minudentes e (...) conflituais. [Na sua perspetiva é expectável que] (...) a educação escolar se saiba centrar no essencial: cultivar a humanidade” (p.31).

Portanto, resta lançar o repto de que a escola é efetivamente uma instituição educativa, mas o ato de educar não é da sua única responsabilidade, para além disso devem também, ser consideradas outras características e funções desta Instituição.

Quando referenciamos a escola é crucial refletir sobre a sua posição legal no sistema educativo, considerando a sua autonomia na própria administração e gestão. Neste sentido, importa realçar a perspetiva de um dos investigadores e defensores da reorganização da administração escolar em Portugal nas últimas quatro décadas, sensivelmente.

Para Lima (2014), as escolas devem ser autoras de uma gestão democrática, definindo-a como “(...) uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre (...)” (p.1069).



Assim, a gestão democrática das escolas deve advir de cooperação entre diversas categorias e características, ou seja, os contextos envolventes e a categoria político-educativa devem visar os mesmos objetivos e centrarem-se nas mesmas ideologias.

Lima (2014) à gestão democrática associa “três dimensões básicas: a eleição, a colegialidade e a participação na decisão” (p.1071).

No que respeita à eleição devem ser considerados os ideários ou os projetos político-pedagógicos da escola, sendo que estão também em causa outros fatores, nomeadamente políticos, como os critérios de elegibilidade e os processos eleitorais, entre outros (Lima, 2014, p.1071).

Em relação à colegialidade, associada aos órgãos de governo escolar, é valorizada a participação e a representação dos diversos intervenientes dentro da comunidade escolar, nomeadamente representantes dos pais, dos docentes e dos funcionários. O autor realça ainda a evolução histórica, desde as comissões de gestão aos conselhos gerais, pois demonstra um compromisso contínuo de participação nos processos de decisão (Lima, 2014, p.1071).

A participação na decisão, “emerge como uma dimensão central da gestão democrática das escolas” (Lima, 2014, p.1072). Na perspetiva de Lima (2014), as escolas devem ter autonomia para “construir as suas próprias regras (auto+nomos), certamente em coautoria com outras instâncias governativas superiores, mas definitivamente de forma não inteiramente subordinada às regras dos outros (heteronomia)” (p.1072), pois, só desta forma todas as dimensões mencionadas fazem sentido.

Na perspetiva de Lima (2014) a construção sociocomunitária da autonomia da escola implica também a envolvimento indispensável de vários intervenientes, “não apenas por parte dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias e da comunidade (...)” (p.107) e, assim, é garantido o “direito à educação e à democratização das suas organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa” (p.1070).

A escola desempenha uma função crucial na parceria escola-famílias-comunidade, sendo um dos intervenientes unificais dado o seu contato direto com as crianças, que são o agente central da existência da própria parceria e pelo qual esta deve existir.

De acordo com Silva (2008), “a relação entre escolas e famílias constitui sempre uma relação entre uma instituição socialmente dominante e os diferentes grupos e culturas



locais, que apresentam diferentes capacidades de interagirem com aquela instituição” (p. 125).

Neste sentido, Silva (2008) é apologista da necessidade de:

(re)pensar o papel da escola no seu relacionamento com as famílias e comunidades (...), a sua atividade nunca é neutra - quer por ação, quer por omissão - nos efeitos sociais e escolares que pode induzir, em particular junto dos alunos e suas famílias (p.125).

Assim, a liderança da escola tem um contributo fundamental, pois são os seus ideais e iniciativas que vão repercutir na comunidade escolar, embora devam cumprir a legislação imposta pelos órgãos superiores, a liderança de uma escola é composta por diferentes “instâncias ligadas à sua estrutura formal onde podem debater e definir tal política – Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho de Docentes, Conselho de Diretores de Turma, etc.- e vários instrumentos legais de a exprimir: Projeto Educativo.” (Silva, 2008, p.127).

Silva (2008), aponta a escola como sendo o elemento estruturalmente mais forte da parceria escola-família-comunidades, indicando que é “a) representante da cultura socialmente dominante; b) representante local do Estado e c) organização que historicamente se tem imposto às famílias, é aquela que tem capacidade para tentar estabelecer pontes com as culturas locais” (p.128).

No que respeita ao papel da escola são incluídos, também, os professores, que devem “encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (Davies, et al., 1993, p. 36).

Por conseguinte, refletir na função do professor, embora a escola seja uma instituição educativa com diversas especificidades, a sua função na formação dos cidadãos é imprescindível, mas não é a única responsável pelo contributo no desenvolvimento integral do aluno. Realça-se ainda, o contributo do professor, associado à escola, “mais do que formarem bons alunos, [os professores] devem querer formar excelentes seres humanos. Assim, este sentimento de (boa) cidadania deve ser prévio aos resultados escolares” (Cardoso, 2013, p. 365).

Em suma, o professor deve privilegiar a formação enquanto ser individual e cidadão, pertencente à sociedade, face à formação centrada na obtenção de resultados quantitativos.



3.2- Papel da família

O papel das famílias na parceria escola-famílias-comunidade tem vindo a ser modificado, essencialmente provocado pela mudança da sociedade, da escola e das próprias famílias, que ao longo do tempo têm sofrido adaptações. Apesar das famílias não serem um elemento estranho nesta parceria, a verdade é que é cada vez mais implícito a necessidade destas na vida escolar das crianças, pois têm um contributo crucial para o envolvimento nas atividades e dinâmicas promovidas pela escola e conseqüentemente no desenvolvimento e aquisição de aprendizagens e competências das crianças.

Com o propósito principal de estreitar os laços entre a escola e as famílias surgem as Associações de Pais, que têm um papel significativo nesse sentido e daí a sua criação e disseminação ser promovida. Para além disso, este organismo tem ainda um contributo de ordem cívica, que “é o de contribuir para a generalização do envolvimento de todos os pais independentemente da sua condição de classe, etnia ou género” (Silva, 2008, p.129). Assim, o papel da Associação de Pais visa ser educativo e não apenas corporativo ou destinado a um grupo específico de alunos e das suas famílias. Para além disso, importa salientar que o trabalho desenvolvido deve ser realizado em conjunto com a escola de forma a haver colaboração entre as duas instituições, culturas, etnias e corresponder a uma prática de cidadania.

Segundo Maia (2012), “os pais, cuidadores ou tutores (...) são as pessoas indicadas para promover a relação entre os primeiros anos de vida no berço caloroso e seguro da casa familiar, e a transição para as primeiras experiências na escola” (p.68). Assim, é fulcral existir disponibilidade por parte das famílias, mas também por parte das escolas, para que este processo de transição seja o mais tranquilo possível.

Mata et al., (2022), realizou o estudo “Transição para a escolaridade obrigatória: um olhar sobre as famílias” onde reflete sobre a transição da Educação Pré-escolar para o 1.ºCEB, bem como a perceção das famílias a este respeito. Desta investigação são verificadas algumas conclusões, nomeadamente, a transição do jardim de infância para o 1.º CEB é um processo e não um momento de transição, a criança durante o processo deixa de ser o foco em virtude da inclusão da família como agente educativo importante, sendo que todos os intervenientes no processo educativo são importantes e considerados no mesmo, a participação das famílias deve ser considerada do ponto de vista “multifacetado, considerando as famílias em várias perspetivas (...), é essencial o



envolvimento das famílias no processo de transição e que este deve ser enquadrado numa lógica de parceria” (Mata, et al., 2022, pp.70-83).

Stoer e Silva (2005) afirmam haver por parte dos pais um novo posicionamento face à escola, “nunca os pais foram tão reivindicativos (...) reclamam não tanto na base da igualdade e de representatividade, mas mais na base da diferença e da identidade” (p.22). Os encarregados de educação demonstram, cada vez mais, estarem disponíveis para colaborar com a escola no processo educativo dos educandos, embora esta colaboração nem sempre é a expectável por parte da escola. Os encarregados de educação sentem-se no direito de reclamar sempre que não concordam com algum aspeto, no entanto, nem sempre as oposições são no sentido de zelar pela igualdade, mas sim pela diferença, dando a ideia de que priorizam o menos positivo e desvalorizam o positivo da parceria.

A este respeito urge referenciar “a reconfiguração da relação escola-família – processo de mudança na relação escola-família, sobretudo a partir da relação que a própria escola, oficial, adota para com as famílias, para com os pais” (Stoer & Silva, 2005, p.21). De acordo com Stoer e Silva (2005), existe uma mudança na relação da escola com as famílias, mas existem também, diferentes modelos de pais, havendo uma “passagem do modelo do pai-colaborador para o modelo do pai-parceiro” (p.22). Enquanto o modelo pai-colaborador está focado em cumprir as exigências da escola e cumpre os deveres institucionais, o modelo do pai-parceiro adota uma postura proativa e exige que a escola também considere as particularidades locais.

À semelhança destes autores, outros investigadores da temática, como Maccoby e Martin (citado por Cardoso, 2013), criaram “estilos de educação parental, distinguindo quatro estilos: o negligente, o autoritário, o permissivo e o persuasivo. [O estilo negligente] caracteriza-se pelo baixo envolvimento e uma baixa exigência por parte dos pais” (Maccoby & Martin, citados por Cardoso, 2013, p.320). As crianças educadas com base no estilo negligente, de acordo com a perspetiva apresentada, tendem a sentir dificuldades de relacionamento interpessoal e social, nomeadamente a serem empáticos.

O estilo autoritário é considerado como “o que exige muito, mas não tem uma grande envolvimento” ((Maccoby & Martin, citados por Cardoso, 2013, p.320). As características que imperam neste estilo parental, de acordo com a mesma perspetiva, são a obediência e o respeito, o que nas crianças vai provocar baixa autoestima, isolamento social e falta de iniciativa.



O estilo permissivo identifica-se “por se envolver muito, mas tem uma baixa exigência. Os pais evitam exercer autoridade, impor controlos, restrições ou regras e raramente punem” (Maccoby & Martin, citados por Cardoso, 2013, p.320). Estes, referem ainda, que as crianças com educação provenientes deste estilo tendem a “ser imaturos, inseguros, com dificuldades de autocontrolo, dependentes e menos responsáveis” (p.321).

Por fim, o estilo persuasivo é focado na exigência e no envolvimento. “Aqui as normas impostas pelos pais são claras e há firmeza na imposição de regras, recorrendo a sanções se necessário, comunicação aberta, reconhecimento dos direitos de ambos (pais e filhos) e incentivo à autonomia e individualidade” (Maccoby & Martin, citados por Cardoso, 2013, p.321).

Perante a análise comparativa dos modelos de pais, apontados por Stoer e Silva (2005) o de pai-parceiro será o mais benéfico para a parceria, pois implica a participação da família, mas também da comunidade, em relação aos estilos parentais apontados por Maccoby e Martin (citados por Cardoso, 2013) e considerando a parceria escola-famílias pode verificar-se que o estilo persuasivo é o mais vantajoso para estreitar esta parceria, pois os benefícios que transmitem para o desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade, são mais evidentes.

Também Oliveira (2022), realizou um estudo de caso onde pretende identificar e compreender as implicações e os desafios consequentes da pandemia Covid-19 na relação Escola-Criança-Famílias, prioriza a criança enquanto ser competente e principal mediador desta relação. É consensual entre encarregados de educação e educadoras que a atualidade digital é benéfica para a comunicação entre as partes, assim como é um meio facilitador desta relação, principalmente no que respeita à participação e envolvimento parental no percurso educativo da criança.

Para concluir, “a família é o elemento mais firme, mais seguro e mais estruturante da personalidade dos seus membros” (Dias, 2011, p.154). Pois, são os adultos da família que têm um papel decisivo em todo o processo educativo da criança e que incutem atitudes e valores determinantes na formação da sua personalidade desde a primeira infância, no entanto, a cooperação com os restantes elementos da parceria é crucial.

Villas-Boas (2008), de entre vários estudos, realizou diversos sobre a relação escola-família-comunidade, onde demonstrou que o papel dos pais é crucial e tem interferência significativa no desempenho das crianças, “nomeadamente em áreas fundamentais como a Leitura, a Escrita e a Matemática” (Villas-Boas, 2008, p.57). No Seminário “Escola, Família, Comunidade” é referida a importância da parceria escola-



famílias-comunidade, “tem de garantir que haja confiança entre os parceiros e que haja a manifestação de uma abertura ao diálogo” (Villas-Boas, 2008, p.61). Acrescenta ainda, a importância de alertar os professores para o diálogo, pois “estão mais centrados naquilo que eu chamo os seus limites temporais e espaciais, quer dizer, o seu horário e a sala de aula e esquecem-se um pouco que, de facto, poderão ter uma ajuda preciosa se ultrapassarem esses limites” (Villas-Boas, 2008, p.61).

Assim, é referenciada a importância do papel da família, é valorizado e considerado como útil, no entanto, nem sempre a perspectiva dos professores é essa, perdendo oportunidades de estreitar a parceria escola-famílias-comunidade e promover um ambiente inclusivo na comunidade educativa.

3.3- Papel da criança

As crianças são os intervenientes centrais da parceria escola-famílias, todas as intervenções na comunidade educativa decorrem, ou deveriam decorrer, com o objetivo centrado nas crianças e no seu bem-estar e desenvolvimento holístico. Estes intervenientes são considerados, por diferentes investigadores sobre a temática, nomeadamente Sarmiento e Silva (2009), como sendo atores sociais, pois “as crianças assumem um papel ativo enquanto cidadãos, questionando assim algumas perspetivas que encaram a infância como uma mera etapa preparatória para a vida ativa e para uma cidadania a ser exercida apenas na idade adulta” (p.123).

Neste sentido, importa reforçar a importância do adulto em permitir que a criança exerça o seu direito de participação ativa no seu processo de desenvolvimento, de forma a ser preparada para a vida adulta, enquanto cidadão pertencente a uma sociedade, com valores, regras, ideais e culturas

Ferreira, et al., (2009), realizou um estudo entre 1999 e 2002 no âmbito de uma investigação etnográfica que decorreu no Alto Minho, onde pretendia analisar a realidade social de uma localidade da região, onde foi possível contactar com projetos relacionados com a participação da criança na comunidade, nomeadamente, o OUSAM, realizado em



2000 e o Encontro de Projetos do Programa Ser Criança, realizado em 2002. Com estes projetos foi possível constatar que existiam práticas onde “as crianças foram implicadas como atores sociais e parceiros no seu processo de socialização e nas ações de animação comunitária, assumindo assim, um papel de mediação no envolvimento das famílias, das escolas e das comunidades” (Ferreira et al., 2009, p.92).

Com isso, pode verificar-se que envolver as crianças nas dinâmicas da comunidade são benéficas para a sociedade, mas também para estreitar a parceria entre os diferentes intervenientes das relações, neste caso, da parceria escola-famílias.

Na perspetiva de Sousa e Sarmento (2010), “o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p.148), neste seguimento reforçam a importância da promoção da colaboração entre a escola e as famílias, pois defendem que “a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho” (p.148).

Portanto, motivar a criança é fundamental para que esta seja bem-sucedida, por vezes, há a tendência a desvalorizar o papel da criança no seu processo de aprendizagem e na vida em sociedade, para interromper esta visão importa refletir sobre a criança enquanto ser individual que cumpre diferentes papéis, o de aluno na escola, o de filho em casa e o de cidadão na comunidade, todos importam para a sua formação pessoal e académica e conseqüentemente para o seu desenvolvimento holístico.

Em relação ao papel das crianças, Trevisan (2018), realça a sua participação na sociedade enquanto cidadãos:

A consideração das crianças como cidadãos prende-se com aspetos de reconhecimento, de direitos e de responsabilidades que possam enfrentar perspetivas adultocêntricas de cidadania que alimentem as imagens de criança (...) e possibilitem sustentar a ideia de que, enquanto parte integrante da sociedade, as crianças necessitam de tempos, modos e espaços propiciadores e potencializadores da sua participação (p.122).

Neste sentido, os adultos têm a função essencial de promover e potencializar a participação da criança, considerando o ambiente em que está integrada e as condições de envolvimento que lhe são proporcionadas. Importa considerar a criança enquanto cidadã desde o seu nascimento e proporcionar-lhe oportunidades de participação no seu processo de desenvolvimento é essencial, sem descorar que a criança tem direitos, mas também tem deveres.



Trevisan (2018), referencia também, a participação da criança em estudos de investigação, realizados por si, dos quais afirma que “a ideia de dar “voz” às crianças não significa descurar os contextos de ação e pesquisa, e muito menos as relações éticas que os adultos estabelecem com as crianças, devendo ser considerados processos dialógicos entre ambos” (p.127), desta forma garante-se o respeito pela participação dos intervenientes e pelo processo de investigação.

Na Convenção dos Direitos da Criança (2019), é explícito o direito de opinião da criança: “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (art.12.º, p.13), para além disso é também um direito da criança a liberdade de expressão “a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras” (art.13.º, p.13).

Sarmiento (2008), desenvolveu e participou em diferentes estudos relacionados com a temática relação escola-família-comunidade, mais especificamente sobre o papel da criança nesta relação, nomeadamente em estudos no âmbito da Sociologia da Infância na Universidade do Minho, dos quais salienta a importância do papel da criança nesta relação e cita a sua colega Fernandes (2008), que define a participação da criança “como uma atividade espontânea que se caracteriza como a ação de fazer parte, de tomar parte em, ou seja, a participação é sinónimo de voz, de ação e de construção de autonomia” (p.146). Logo, a criança participar no seu processo de desenvolvimento deve ser algo natural e recorrente.

Sarmiento (2008), no Seminário “Escola, Família, Comunidade” salientou aspetos fundamentais a serem considerados na parceria escola-famílias-comunidade, relacionados com a participação da criança, nomeadamente: “o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel ativo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída numa co-construção entre crianças e adultos (...)” (p.147).

Apesar da criança ter um papel crucial na parceria escola-famílias-comunidade, é o adulto que tem a função de garantir que essa oportunidade lhe é proporcionada. Nesse sentido, cabe-lhe a ele preparar o ambiente de forma a promover o seu envolvimento, o adulto na escola, da mesma forma que o ambiente e as rotinas familiares também devem ser promotores dessa participação. Pois a parceria escola-famílias-comunidade para ser efetiva é necessário que exista cooperação entre os diversos agentes sociais.

Sarmiento (2008) acrescenta ainda que:



As crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical, promovidos pelos adultos, mas têm de ser entendidas como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem (p.147).

Neste sentido, importa que os adultos modifiquem as suas perspetivas e conceções pré-definidas de forma a proporcionar à criança a efetiva participação no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem que terá impacto ao longo da sua vida, nas relações sociais e pessoais que vai criando e na forma como as constrói e as visualiza.

Assim, a educação é um esforço colaborativo, onde a participação ativa e contínua da família, em conjunto com o trabalho da escola, é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos/educandos.

Portanto, políticas e estratégias que promovam a participação ativa das crianças no seu processo de desenvolvimento devem ser uma prioridade para as instituições educativas e para a comunidade.

4- Obstáculos à parceria Escola-Famílias-Comunidade

A parceria escola-famílias-comunidade é apontada por vários autores, que se debruçam no seu estudo, como uma parceria complexa, ainda assim, importa salientar que a cooperação entre a escola e as famílias é fundamental para o sucesso educativo das crianças.

Ao longo deste estudo, foi possível constatar que esta parceria enfrenta diversos obstáculos, de origem díspar e por vezes não são identificados facilmente. Neste sentido, importa salientar alguns obstáculos elencados por investigadores desta temática.

Diogo (1998), identifica quatro dos possíveis obstáculos desta parceria:

- 1- “A tradição e separação entre a escola e a família;
- 2- A tradição da culpabilização das famílias;
- 3- A persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino;
- 4- O perfil do corpo docente” (p.162).

Para além de identificar os obstáculos, é crucial analisá-los de forma a perceber a sua origem, pois só dessa forma se conseguirá evitar que em relações futuras são ultrapassados ou evitados. Embora os obstáculos apontados por Diogo (1998), sejam representativos de dados com trinta anos, sensivelmente, ao compará-los com dados mais recentes, verifica-se que não estão enviesados.



No seguimento da análise dos obstáculos apontados por Digo (1998), entende-se que a escola e a família são duas instituições educativas com funções sociais e com formas de estar perante e na sociedade díspares, logo as suas perspetivas educacionais podem também ser distintas, no entanto, importa realçar que o pretendido não é partilharem as mesmas posturas enquanto instituições díspares, mas sim cooperarem enquanto instituições com as mesmas ideologias e valores educacionais, daí ser crucial que as famílias quando selecionam a escola dos educandos tenham conhecimento dos documentos estruturantes que caracterizam a identidade da escola.

A culpabilização de atos deve ser evitada, para além de provocar mal-estar na parceria, não acrescenta valor a nenhum dos intervenientes.

A organização estrutural das escolas pode afastar as famílias do seu papel enquanto agente educativo, relacionados a este obstáculo podem ser considerados outros, por exemplo os horários incompatíveis entre as escolas e as famílias, as regras impostas pela escola considerando-se agente educativo superior e as dinâmicas proporcionadas pela escola que envolvam os pais, seguindo as regras da escola.

O corpo docente por vezes, pode ser a causa da ausência das famílias na escola, por diferentes razões, porque o perfil não corresponde ao idealizado pelas famílias, porque não adota estratégias com as quais as famílias se identificam, entre outras. Importa refletir que, por vezes, o diálogo inicial é fundamental para quebrar barreiras ou ideias pré-concebidas a este respeito.

Assim, importa que famílias e professores, em representação das escolas, estabeleçam regras na parceria, para que aquilo que são considerados os limites de ambos não sejam ultrapassados e dessa forma evitam-se, pelo menos, alguns entraves à parceria escola-famílias-comunidade.

Outro autor, que se debruçou sobre o estudo da parceria escola-famílias-comunidade foi Canário (2008) e apresenta a sua perspetiva:

(...) o problema da relação entre a escola e a família possa ser entendido de dois pontos de vista distintos. Por um lado, as famílias passaram a criar problemas à escola, a partir da transformação da escola de elites em escola de massas, e esses problemas são diferentes consoante a origem social das famílias. (...) De outro ponto de vista, a escola cria muitos problemas às famílias. Há uma literatura muito vasta, inclusive de observação etnográfica nas escolas e de reconstituição das relações que as classes populares têm com as escolas, que mostra como a escola pode ser, muitas vezes, um pesadelo para muitas famílias populares (p.109).

Canário (2008), centra a sua perspetiva essencialmente na transformação da escola de elites em escola de massas, o que efetivamente condiciona a parceria escola-famílias-



comunidades. No entanto, importa analisar as diferentes perspetivas, para as famílias de um estrato social mais elevado, as mudanças de escola promovem um ambiente escolar menos atrativo, para as famílias de estrato social mais baixo torna-se mais apelativo, ainda assim são sempre desafios novos para a parceria. A par destes aspetos existe ainda a relação, ou ausência dela, que é estabelecida com as famílias populares, pois são criadas barreiras sociais que afastam estas famílias da escola.

Para solucionar este obstáculo da parceria escola-famílias-comunidade, Canário (2008) aponta a “mudança de paradigma” (p.109), como caminho a seguir, pois na sua perspetiva, é necessário que a família não seja vista como elemento exterior à escola e que os alunos sejam vistos e tratados como comunidade e assim incluí-los, a ambos, parte integrante da escola.

A este respeito, Canário (2008), centrou-se de forma mais intensiva no estudo da relação escola-família entre 1987 e 1992, período em que desenvolveu o Projeto ECO, projeto de pesquisa, ação e formação no concelho de Arronches, integrado numa equipa da Escola Superior de Educação de Portalegre.

Deste projeto resultam reflexões e conclusões como:

(...) a existência de um problema de relação entre a escola e a família não se coloca desde que a escola foi criada. A razão é relativamente simples: a escola, que é uma invenção histórica recente, foi criada em rutura com o local, com a família, com as comunidades (...). A escola na sua aceção moderna (...) estabelece, sobretudo, dissociações: dissocia o tempo de aprender do tempo de fazer, dissocia o lugar de aprender do lugar de fazer e dissocia a educação das várias gerações (p.106).

Para além disso, o mesmo autor, refere ainda que “a massificação da escola coincidiu com o início de processos muito intensos de mudança da instituição familiar” (p.108), ou seja, as famílias da atualidade diferem das famílias das épocas passadas, nomeadamente ao nível do trabalho, em que se verifica uma afirmação das mulheres no mercado de trabalho e conseqüentemente na sociedade.

Em suma, importa realçar que a escola é o agente educativo cuja responsabilidade em promover a cidadania e a inclusão é maior do que a dos outros intervenientes da parceria, assim, urge educar os diferentes agentes educativos com perspetiva de estes interferirem no sentido de adquirem competências que lhes facilitem o acesso a serem cooperantes na comunidade educativa.

De acordo com Mata e Pedro (2021), os obstáculos apontados, utilizando a terminologia de constrangimentos, são:

- 1- A falta de reflexão da escola sobre a temática;



- 2- As diferenças de valores, objetivos e expectativas de educação dos pais e dos profissionais;
- 3- A comunicação entre os pais e os profissionais de educação;
- 4- Distanciamento social;
- 5- Pressão do mundo laboral;
- 6- Ausência de debate sobre as memórias dos pais sobre a vivência escolar (p.14).

Apesar do distanciamento temporal, pode verificar-se a identificação comum de obstáculos na parceria escola-famílias, apontados por Diogo (1998), Mata e Pedro (2021), nomeadamente, as diferenças educacionais entre a escola e a família e de certa forma incompatibilidades entre os dois agentes educativos. Desta forma, verifica-se, que por mais transformações na escola e na educação que existam, ainda se mantém alguns dos obstáculos.

Os obstáculos acima mencionados revelam haver novas preocupações, provavelmente provocadas pelas mudanças de mentalidades da sociedade e das transformações do ensino, como a falta de reflexão sobre a temática.

A comunicação é também um obstáculo apontado à parceria, importa refletir sobre a sua importância, esta será a base de qualquer relação. Por vezes, são criados mal-entendidos provenientes da ausência ou ineficiência da comunicação, o que pode eventualmente provocar outros obstáculos à parceria, ou conduzir ao afastamento dos agentes educativos do contexto escolar.

Assim, impera considerar a comunicação como o aliado mais forte desta parceria, daí ser importante, estabelecer desde o início da relação, os meios de comunicação mais convenientes para todos e definir os parâmetros essenciais da parceria para garantir o objetivo comum de todos os intervenientes: o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, refletir sobre os obstáculos e criar alternativas para os ultrapassar poderá ser uma possibilidade para não quebrar laços na parceria, ou idealmente conseguir antever os obstáculos estabelecendo limites e regras na parceria que sejam adequadas a todos os intervenientes da parceria escola-famílias.

5- Estratégias de envolvimento parental

O envolvimento parental no processo educativo das crianças é imprescindível para o seu desenvolvimento integral. Apesar da parceria entre a escola e as famílias ser



complexa e alvo de obstáculos, impera criar estratégias para minimizar essas barreiras ou transformá-las em prol da parceria.

O autor Silva (2008), aponta como estratégias de envolvimento parental que se têm revelado promissoras as seguintes:

- (i) Uma maior informalização das relações (momentos de convívio, mesmo que inseridos em reuniões formais);
- (ii) Uma descentração da escola (atividades conjuntas que ocorrem em lugares significativos da comunidade);
- (iii) Atividades realizadas pelas próprias crianças/jovens (um espetáculo por si preparado, uma feira de livros por si criados a partir de papel por si reciclado, etc.);
- (iv) Uma sala ou um centro de convívio para pais dentro da escola, etc. (p.127).

Para que estas estratégias sejam eficazes e façam sentido, é necessário que sejam integradas nos diversos documentos estruturantes, que caracterizam a identidade da escola, como sendo esta uma instituição aberta às famílias, ou seja, que pratique efetivamente uma política em que a família é considerada elemento participativo da comunidade escolar e no processo educativo do seu educando e não apenas nos planos de sala ou nos planos anuais de atividade e dessa forma a escola seja também uma instituição inclusiva de todas as famílias.

As estratégias mencionadas implicam efetivamente que a família seja agente educativo, não só no ambiente familiar, mas também no escolar. Neste sentido, impera estreitar os laços, criando ambientes partilhados pelos dois intervenientes, que sejam significativos para todos, pois só dessa forma se tornam cativantes para promover a sua utilização. A par disso, tornar a escola mais próxima das famílias também é imperioso, por vezes, as famílias afastam-se das escolas por não se sentirem acolhidos ou num ambiente próximo daquilo que é a sua realidade social. Para tal é importante que a escola e as famílias estabeleçam pontes que permitam conhecerem as duas realidades e encontrar aspetos comuns que fortaleçam a parceria, para além da criança.

O envolvimento parental é tema de vários estudos, dos quais os de Joyce Epstein (citado por Cardoso, 2013), em que são apontados seis elementos reflexivos como forma de estratégias para promover a parceria escola-famílias:

- 1- Ajudar os pais a cumprirem as suas obrigações educacionais;
- 2- Promover a comunicação eficaz com a família;
- 3- Participação da família nas atividades da escola;
- 4- Sugerir formas de envolvimento da família na aprendizagem em casa;
- 5- Promover a participação da família na escola, nomeadamente nos aspetos decisórios;
- 6- Promoção do intercâmbio com a comunidade (p.326).



Por vezes, é necessário que a escola, contribua não só para o conhecimento dos alunos, mas também das famílias, nomeadamente, contribuir para o cumprimento da sua função enquanto agente educativo do seu educando. Nem sempre as famílias têm o conhecimento académico ou legal suficiente que o permita ser participativo na comunidade educativa, desconhecem por exemplo, o direito de participar no processo educativo em ambiente escolar e em aspetos decisórios.

Outro aspeto crucial a considerar é a promoção de intercâmbio com a comunidade, quanto mais estreitos forem os laços estabelecidos, mais próximos ficam os intervenientes e mais significado ganha a parceria, pois quando esta é envolvida na comunidade tem mais impacto para o desenvolvimento integral das crianças.

A comunicação foi também mencionada por Cardoso (2013), como estratégia de envolvimento parental, de realçar, que também tinha sido referenciada como obstáculo. Assim, pode concluir-se que quando a comunicação é eficiente torna-se um ponto forte da parceria e quando é ausente ou ineficiente, torna-se um ponto fraco. Neste sentido, é fundamental seguir diretrizes que a tornem numa possibilidade de cooperação para a parceria.

Assim, de forma a garantir que os intervenientes são cooperantes e cumprem os seus papéis na parceria escola-famílias, importa refletir sobre o contexto e os seus intervenientes e adaptar as estratégias que mais se adequem e fazem sentido a todos, pois, “os programas para melhorar o desempenho dos alunos através do envolvimento parental podem revestir diversas tipologias, devendo cada escola promover as estratégias que melhor se adequem à sua realidade” (Sousa & Sarmento, 2010, p.154).

Por fim, cada interveniente tem a sua função na parceria escola-famílias-comunidade, da mesma forma que cada indivíduo tem um contributo na sociedade, daí importa que cada um contribua com a sua parte, seja empático e cooperante, para que todos possam ser beneficiários da parceria escola-famílias-comunidade.



PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III - Apresentação do projeto de investigação

O projeto de investigação aqui apresentado é realizado na área da Educação, neste sentido, importa começar por refletir sobre a investigação em Educação.

De acordo com Brezinka (citado por Amado, 2014):

A educação é uma capacidade de prevenir o erro e o mal: trata-se de ações pelas quais as pessoas tentam melhorar de um modo duradouro, em algum aspeto, o conjunto das disposições psíquicas de outras pessoas, ou manter os seus elementos considerados valiosos, ou evitar que surjam nelas disposições tidas por más. Em poucas palavras, estamos diante de tentativas sociais que visam influir noutros indivíduos com o propósito de que se tornem melhores (p. 21).

Por outras palavras, pode afirmar-se que a educação é uma capacidade que promove a evolução do indivíduo, neste sentido, quando é realizada a investigação em educação deve ser considerada essa perspetiva, o desenvolvimento do indivíduo.

Assim, na investigação em educação impera a visão pelo ser humano e pelo seu desenvolvimento, isto é, a investigação em educação faz sentido quando é para proporcionar o desenvolvimento do indivíduo, ou contribuir para o mesmo.

Esta investigação incide na metodologia de estudo de caso, realizado em duas instituições de ensino distintas, uma em Jardim de Infância e a outra em 1.ºCEB.

Neste capítulo é abordada a pertinência da temática em estudo, a metodologia utilizada, a pergunta de partida e os objetivos, as técnicas e os instrumentos utilizados, a caracterização do contexto e dos participantes e por fim a análise dos dados recolhidos da investigação através de inquéritos por questionários, notas de campo, produzidas durante as PES e análise documental.

1- Pertinência da temática em estudo

A temática em estudo centra-se na parceria escola-famílias-comunidade, apesar dos diversos estudos já existentes sobre a mesma, este é um estudo centrado na transformação dos obstáculos em benefícios para a própria parceria.

Por vezes, os obstáculos são o foco, o que contribui para a sua ampliação e consequentemente afeta a parceria. Enquanto os diferentes intervenientes não se olharem



como aliados, esta parceria vai ser limitada à perspetiva individual sobre aquilo que o outro deve fazer e quais as suas competências, como se tratasse de uma competição.

Com este estudo pretende-se encontrar estratégias que mostrem aos diferentes intervenientes que devem ser uma equipa, que todas as intervenções devem ser centradas no mesmo objetivo. Ao invés de cada um olhar para o outro como concorrente, idealizando o que esse deve fazer e quais as suas funções, de forma pejorativa, devem aliar-se como uma equipa e implementar as estratégias mais adequadas e significativas para todos, principalmente para as crianças. Assim, importa ter um olhar crítico aos obstáculos e encará-los como oportunidades de evolução individual e social para um bem comum.

Assim, refletir sobre o contributo de cada um é essencial, da mesma forma que também, é urgente repensar sobre o que cada um pode conceder ao outro em prol do funcionamento da parceria, pois o interesse da escola, das famílias e da comunidade é o mesmo, a criança e o seu desenvolvimento integral.

1- Metodologia de investigação

A metodologia mobilizada centra-se no método qualitativo e incide na investigação por estudo de caso.

Como afirmam Denzin & Lincoln (citados por Amado (2014), o termo “qualitativo” “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (p.40).

Neste sentido, são valorizadas as instituições participantes neste estudo, bem como os acontecimentos a elas inerentes.

De acordo com Gautier (citado por Hébert, Goyette e Boutin, 1990), o mesmo conceito “sublinha o carácter de proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa centrada na construção de sentido. Esta proximidade manifesta-se tanto no plano físico (o terreno) como no simbólico (a linguagem)” (p. 47).

Assim, e considerando a temática da investigação o método qualitativo revelou-se o mais adequado.



2- A pergunta de partida e objetivos

Com a realização desta investigação pretende-se responder à questão “Como transformar os obstáculos da parceria escola-famílias-comunidade em oportunidades?”, tendo como objetivos:

- 1- identificar os obstáculos e estratégias na parceria escola-famílias;
- 2- analisar as perceções dos encarregados de educação sobre a parceria escola-famílias;
- 3- analisar as perceções da professora do 1.º CEB e da educadora do jardim de infância sobre a parceria escola-famílias-comunidade.

Neste sentido, com a realização desta investigação pretende-se que a parceria escola-famílias-comunidade seja efetivamente potencializadora de aprendizagens para os intervenientes, principalmente para as crianças, bem como estreitar laços que dignifiquem o contributo de cada um enquanto agentes sociais, pois tornar os desafios em oportunidades é imperioso e fundamental para a evolução humana e para a inclusão social.

4- Ética da investigação

De forma a garantir a ética da investigação ao longo de todo o processo, foram respeitados os procedimentos que respeitam os princípios éticos e conseqüentemente todos os sujeitos de participação.

De acordo com os autores Bogdan & Birklen (1994) “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (p.75).

Sob esta ótica e de forma a garantir a viabilidade do estudo foram realizados consentimentos informados para entrega aos coordenadores das duas instituições cooperantes (cfr. com apêndice 1) e aos encarregados de educação (cfr. com apêndice 2). Todos os sujeitos participantes foram informados de forma direta e objetiva sobre a origem e os objetivos da investigação, sendo-lhes garantida a confidencialidade e anonimato dos dados e da sua identidade, fornecidos durante o processo de investigação.

5- Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados desempenham um papel crucial no processo de investigação, pois permitem a obtenção de informações detalhadas e relevantes sobre a temática em estudo, neste em particular, sobre a parceria escola-famílias-comunidade. Este processo envolve a seleção criteriosa de métodos que são apropriados para a natureza da pesquisa, os objetivos do estudo e o contexto onde decorre a investigação.

Para a realização desta investigação a observação, durante o período da Prática Educativa Supervisionada (PES) em Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tornou-se crucial, pois permitiu a recolha de informações importantes para a investigação, quer junto dos profissionais de educação, quer junto dos Encarregados de Educação (EE) do grupo de Jardim de Infância.

Neste seguimento, e de forma a responder à pergunta de partida: “Como transformar os obstáculos da parceria escola-famílias-comunidade em oportunidades?” e dar resposta os objetivos da investigação foram definidos como instrumentos de recolha de dados inquiridos por questionário, realizados durante a Prática Educativa Supervisionada na valência de jardim de infância (PES I), que decorreu de outubro a janeiro do ano letivo 2022/2023, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, onde participaram quinze encarregados de educação e uma educadora e durante a Prática Educativa Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES II), de março a junho do ano letivo 2022/2023, numa Instituição de Ensino Particular, onde participaram onze encarregados de educação e uma professora. Para além dos inquiridos por questionário foram também consideradas notas de campo concebidas, pela autora/estudante deste estudo, durante a PES I e a PES II (cfr. Apêndice 5) e a análise documental. Estes registos vão ser considerados na análise de dados, aquando da triangulação dos dados obtidos pelos questionários.

5.1- Inquérito por questionário

Para a recolha de dados as técnicas utilizadas foram os inquiridos por questionário, mais especificamente os questionários de resposta aberta e fechada. Esta técnica, de



acordo com Amado (2014), “permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados” (p.271).

Neste sentido, pretendia-se que os intervenientes do estudo respondessem aos questionários de forma colaborativa para a recolha de dados da investigação sobre a parceria escola-famílias-comunidade, para que no final deste estudo sejam cumpridos os seus objetivos, principalmente que seja possível elencar estratégias que promovam uma parceria entre a escola e as famílias, para que o futuro da parceria seja de cooperação entre os intervenientes e não de competição e rivalidade. Pois, “a partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (Amado, 2014, p.271).

Os inquéritos por questionário foram aplicados através do envio de um link da plataforma *Google Forms* a todos os inqueridos, em junho e julho de 2023, na instituição x e na instituição y, respetivamente, dos quais constam vinte questões, agrupadas por categorias, de forma a simplificar a sua organização, a recolha e tratamento dos dados obtidos, para que fossem obtidas as conclusões da investigação. Importa ainda referir, que na instituição x foram considerados quinze inquéritos por questionários dos EE e um da educadora, na instituição y foram considerados onze inquéritos por questionário dos EE e um da professora.

Para o processamento da análise dos dados recolhidos, através dos inquéritos por questionário, foi realizada, através da ferramenta Microsoft Excel, uma grelha onde são apresentadas as diferentes categorias do questionário, as questões e as respetivas respostas e posteriormente foram criados gráficos de barras e circulares, para a respetiva análise dos dados e obtenção das respetivas conclusões.

Para além disso, foi também realizada a análise categorial, que permite “a identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno que queremos explicar” (Guerra, 2008, p.80).

5.2- Registos de observação

As notas de campo são um instrumento de recolha de dados que proporciona um registo detalhado de evidencias observadas num determinado contexto, permitem a compreensão mais profunda do tema da investigação e facilitam a análise e interpretação dos dados mais significativos.

Nesta investigação, as notas de campo provêm dos registos de observação realizados durante a PES I e a PES II. Estes registos foram realizados no decorrer de atividades pedagógicas distintas e de conversas informais realizadas com as profissionais de educação e com uma EE, sendo que, na instituição x foram realizadas sete notas de campo (cfr. apêndice 6 a 12), e na instituição y foram realizadas quatro (cfr. apêndice 13 a 16).

5.3- Análise documental

No que diz respeito à análise documental foi realizada aos documentos estruturantes que caracterizam a identidade das instituições onde decorreu a investigação, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

A instituição x, define a sua missão como o compromisso de “promover a inclusão social das famílias e da comunidade envolvente, priorizando a educação e o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens”

No PAA (2022-2023), estão plasmadas as atividades a decorrer em comunidade educativa, sendo que a instituição x, privilegia a participação das famílias, de acordo com este documento.

O PE (2020), demonstra preocupação social, pois tem um papel predominante nas diretrizes da instituição x, tal como existem quatro pilares orientadores para a sua evolução: sustentabilidade, inovação, referencia e qualidade.

Do RI, são de salientar alguns objetivos da instituição x centrados na tríade escola-famílias-comunidade, educação para a cidadania e promover a colaboração da família no processo educativo dos seus educandos e criar envolvimento do meio familiar com o meio escolar.

Em relação ao PE (2021-2022), da instituição y, define como missão promover uma educação integral aos seus alunos, envolvendo o desenvolvimento académico, pessoal e social, refere ainda que é fundada na cultura do mundo atual e engloba as famílias como sendo agentes educativos. Para além disso, são apresentadas “exigências” (termo utilizado pela instituição y) aos pais/encarregados de educação, nomeadamente, estarem atentos ao percurso escolar do educando e às diferentes propostas educativas por parte da Instituição.



No que respeita ao PAA este define as atividades planeadas para serem concretizadas em comunidade e valorizando a partição das famílias.

Quanto ao RI, é o documento onde constam os direitos e deveres dos alunos e as regras de convivência dentro da Instituição. De salientar os pontos referentes à parceria escola-famílias-comunidade, note-se que a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos é incentivada e promovida pela instituição y, considerando-a fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Este documento define ainda, como objetivo central a promoção de um ambiente educativo seguro e harmonioso.

6- Contexto de investigação

O estudo de investigação aqui patente foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, daí o contexto de investigação serem as duas instituições educativas onde sucederam as PES I e II. Sendo que o primeiro momento ocorreu em contexto de Jardim de Infância, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), aqui designada como Instituição x e o segundo em 1.ºCEB, numa Instituição de cariz privado, aqui designada como Instituição y.

No que respeita à instituição x, localiza-se no distrito do Porto e tem como “missão primordial promover a educação e o desenvolvimento integral a crianças e jovens, visando assumir-se como uma organização de referência e tendo como compromisso permanente a melhoria de desempenho na prestação dos seus serviços de ação educativa e social” (instituição x, 2019). Esta Instituição concede resposta social nas valências de creche, de educação pré-escolar, de Atividades de Tempos Livres (ATL) nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e de Rendimento de Inserção Social.

No que diz respeito ao espaço físico, a instituição x é constituída por uma área bastante extensa e com diferentes zonas, no interior e no exterior.

Como forma de comunicação com os encarregados de educação é utilizada a plataforma “Educabiz”, uma aplicação online pensada para responder a necessidades específicas de todas as valências da Instituição e facilitar a relação entre a escola e as famílias.

Os documentos estruturantes que caracterizam a identidade da instituição x e pelos quais se rege, à data de realização deste estudo de investigação, são o Projeto Educativo (PE) (2020-2023), o Regulamento Interno (RI) (2021-2022), e o Plano Anual de



Atividades (PAA) (2022-2023), sendo que apenas o Regulamento Interno se encontra disponível para consulta pública no site da Instituição, os restantes são de consulta restrita.

O PE tem “como fundamento as linhas orientadoras da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde há pensamento, discussão, reflexão, observação, decisões e caminhos traçados” (Projeto Educativo instituição x, 2020, p.4).

De acordo com Costa (2004), um PE,

(...) é um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela Instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa (p.103).

A instituição x, acrescenta ainda à sua missão o compromisso de “promover a inclusão social das famílias e da comunidade envolvente, priorizando a educação e o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens” (Projeto Educativo Instituição x, 2020, p.14).

De acordo com o PE (2020), a instituição x,

(...) pauta-se por valores de compromisso, de forma a perpetuar o legado da vida do Fundador, (...) como educador e humanista; de ética e transparência, tentando sempre agir com probidade com os seus clientes, colaboradores, parceiros e comunidade em geral; de justiça e cidadania, promovendo condições de igualdade humana e de responsabilidade social, através da participação em iniciativas comunitárias que promovam o desenvolvimento local e a integração social (p.14).

Assim, verifica-se que a preocupação social tem um papel predominante nas diretrizes da Instituição, tal como existem quatro pilares orientadores para a sua evolução: sustentabilidade, inovação, referencia e qualidade.

Em relação ao RI, a Instituição educativa está provida de diferentes regulamentos mediante as diferentes respostas sociais que detém, neste caso o abordado será em específico o RI 2022-2023, para a resposta social de pré-escolar, uma vez que foi nesta valência que decorreu a investigação.

Do RI são de salientar alguns objetivos da instituição educativa no que respeita à intervenção educativa e à visão sobre a parceria escola-famílias-comunidade, como potenciar o desenvolvimento pessoal e social da criança perspetivando as intervenções para uma educação para a cidadania e promover a colaboração da família no processo educativo dos seus educandos e criar envolvimento do meio familiar com o meio escolar.

O PAA é realizado pela equipa pedagógica da valência do jardim de infância, no final de cada ano letivo, dele fazem parte as atividades planeadas para serem



concretizadas em comunidade. A cada atividade é atribuída uma data, o grupo etário a que se destina, as estratégias a implementar, os objetivos de aprendizagem e a educadora responsável pela sua concretização.

Este documento tem por base os princípios e valores defendidos pela instituição x,, aliados aos interesses das crianças, sendo que as atividades são planeadas para todos os grupos da valência do jardim de infância e envolvem toda a comunidade educativa.

Por fim, realçasse o facto de por vezes, ser necessário reajustar o desenvolvimento de algumas atividades, devido a diversos fatores, mas essa gestão é realizada por toda a equipa pedagógica de forma a respeitar o desenvolvimento das crianças.

Em relação à instituição y, localiza-se no distrito do Porto e incorpora duas valências: jardim de infância e o 1.º CEB, enquanto estabelecimento de Ensino Particular, acompanha, as orientações definidas pelo Ministério de Educação, Ciência e Inovação, nomeadamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Currículo Nacional para os alunos do 4.º ano do Ensino Básico e as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (para os alunos do 1.º ao 3.º ano de escolaridade).

Esta Instituição educativa define educação utilizando a terminologia dos 5 “I’s”: Instruir, Incluir, Inovar, Investigar e Interiorizar, a esta pretensão alia-se o acompanhamento aos alunos na vertente emocional, facultando-lhes as ferramentas necessárias para o seu crescimento e desenvolvimento integral.

No que respeita ao espaço físico, a instituição educativa, está provida de amplos espaços ao ar livre, preenchidos com extensas zonas verdes, inclusive de cultivo e parques de recreio e campos de jogos.

Em relação ao PE (2021-2022), ainda em vigor na data da realização da investigação, pode afirmar-se que é um documento estruturante do qual constam a missão, a visão e os objetivos pedagógicos da Instituição. Neste sentido, a instituição y tem como missão promover uma educação integral aos seus alunos, envolvendo o desenvolvimento académico, pessoal e social dos mesmos e como visão a formação de cidadãos responsáveis, solidários e preparados para os desafios futuros, em concordância com a natureza e com a comunidade.

No que concerne ao papel das famílias, o documento mencionado realça o facto de a instituição y desejar contribuir para a construção de uma comunidade educativa aberta e fundada na cultura do mundo atual e engloba as famílias como sendo agentes educativos, o que por si só implica envolvimento e união para que em função dos objetivos



comuns possam participar nas decisões da escola no âmbito das suas responsabilidades. No mesmo documento são apresentadas exigências (termo utilizado pela instituição y) aos pais/encarregados de educação, nomeadamente estarem atentos ao percurso escolar do educando e às diferentes propostas educativas por parte da Instituição.

Acerca do PAA de 2022-2023, pode verificar-se a promoção do desenvolvimento integral dos alunos através de várias iniciativas educacionais e extracurriculares. Estas dinâmicas são planeadas de forma a complementarem o currículo escolar e estimular o crescimento pessoal e incentivar a participação dos alunos em diferentes áreas. De destacar, os projetos pedagógicos realizados ao longo do ano letivo, as atividades de colaboração com a comunidade, projetos comunitários, atividades de campanhas de solidariedade e há ainda, atividades mais específicas realizadas em equipa, apenas, com as famílias, sendo que todas as mencionadas envolvem também as famílias.

Quanto ao RI, estabelece as normas e orientações para o funcionamento da instituição y, com o objetivo central de promover um ambiente educativo seguro e harmonioso. Do RI, são partes constituintes as diretrizes sobre a organização e gestão escolar, os direitos e deveres dos alunos e as regras de convivência dentro da Instituição. De salientar os pontos referentes à parceria escola-famílias-comunidade, note-se que a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos é incentivada e promovida pela instituição y, considerando-a fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

7- Participantes da investigação

A investigação aqui apresentada realizou-se durante a Prática Educativa Supervisionada na valência de jardim de infância (PES I) e em 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES II). A PES I foi realizada com um grupo de vinte e quatro crianças com três anos de idade. Desta instituição educativa participaram quinze encarregados de educação e a educadora cooperante. A PES II foi realizada numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, com vinte e um alunos. Desta instituição educativa participaram onze encarregados de educação e a professora cooperante.

De forma a organizar e apresentar os dados referentes à identificação dos sujeitos de participação, garantindo a proteção e sigilo dos dados, foram criadas siglas referentes a cada instituição e a cada interveniente. A nomenclatura atribuída à instituição educativa

do jardim de infância foi “instituição x” e a instituição educativa do 1.º CEB foi “instituição y”. Em relação aos profissionais de educação, a educadora é representada por “EX” e a professora por “PY”, já para os encarregados de educação agregaram-se as iniciais da terminologia «encarregado de educação», com a letra representativa da instituição pertencente, acrescentando um número, e assim obter a nomenclatura de EEX1 ou EY1, respetivamente, repetindo o processo para os vinte e seis encarregados de educação (totalidade de encarregados de educação participantes na investigação).

Em relação aos participantes da investigação da instituição x foram a educadora e quinze encarregados de educação. Mediante as respostas ao inquérito por questionário pode verificar-se que a educadora é do sexo feminino, tem cinquenta e cinco anos de idade e o seu tempo de serviço como educadora de infância está entre o intervalo de vinte cinco a trinta e cinco anos de experiência, as suas habilitações literárias estão ao nível da licenciatura e ao longo da sua formação académica e profissional nunca realizou nenhuma formação no âmbito da relação escola-famílias-comunidade.

Perante a análise das respostas aos inquéritos por questionário dos encarregados de educação da instituição x, verifica-se que o grau de parentesco com o educando são a mãe, a avó ou outra opção que não as mencionadas e o pai, sendo que o grau de parentesco com maior percentagem é o de “mãe”, com 80%, a outra opção representa 13,3% dos encarregados de educação e o grau de parentesco “avó” corresponde a 6,7%, como se verifica pelo gráfico da figura 1.

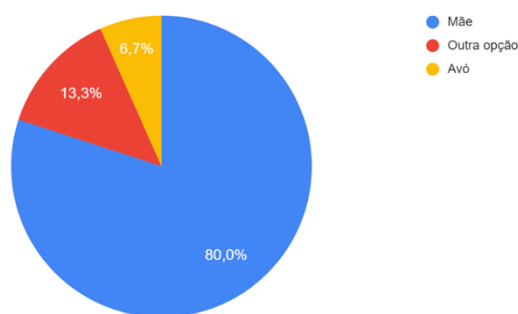


Figura 1- Gráfico representativo do grau de parentesco do encarregado de educação da instituição x com o educando.

A idade dos encarregados de educação da instituição x varia entre os vinte e três e os sessenta e oito anos e as habilitações literárias variam desde o nível do 3.º Ciclo (9.º ano) ao ensino superior, sendo que 14,3% têm formação ao nível do 3.º Ciclo (9.º ano), 28,6% concluíram a sua formação ao nível do ensino secundário, 35,7% são detentores

do grau de licenciatura, 14,3% de mestrado e 7,1% de doutoramento, como se verifica pelo gráfico da figura 2.

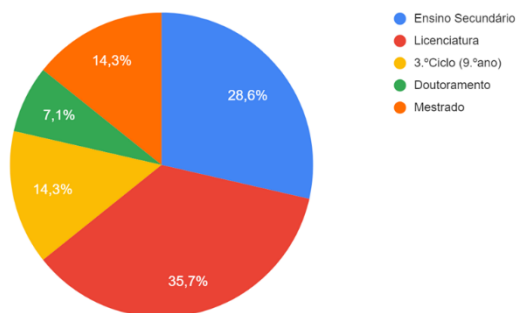


Figura 2- Gráfico habilitações literárias encarregados de educação instituição x.

Em relação aos participantes da investigação da instituição y foram a professora do 1.º CEB e onze encarregados de educação. Mediante as respostas ao inquérito por questionário pode verificar-se que a professora é do sexo feminino, tem trinta e nove anos de idade e o seu tempo de serviço como professora do 1.º CEB é inferior a cinco anos de experiência, as suas habilitações literárias estão ao nível do mestrado e ao longo da sua formação académica e profissional nunca realizou nenhuma formação no âmbito da relação escola-famílias.

Perante a análise das respostas aos inquéritos por questionário dos encarregados de educação da instituição y, verifica-se que estes são de grau de parentesco com o educando a mãe ou o pai, sendo que a opção “mãe” corresponde a 90,9% dos dados e o grau de parentesco “pai” corresponde a 9,1%, como se verifica pelo gráfico da figura 3.

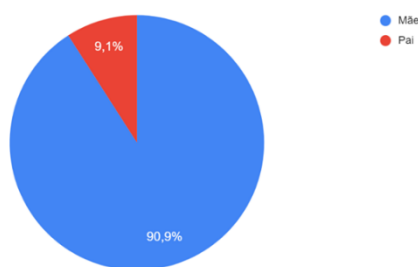


Figura 3- Gráfico grau de parentesco dos encarregados de educação da instituição y com o educando.

A idade dos encarregados de educação varia entre os trinta e oito e os cinquenta e dois anos e as habilitações literárias correspondem ao nível do ensino superior, sendo que

63,6% são detentores do grau de licenciatura, 27,3% de mestrado e 9,1% de doutoramento, como se verifica pelo gráfico da figura 4.

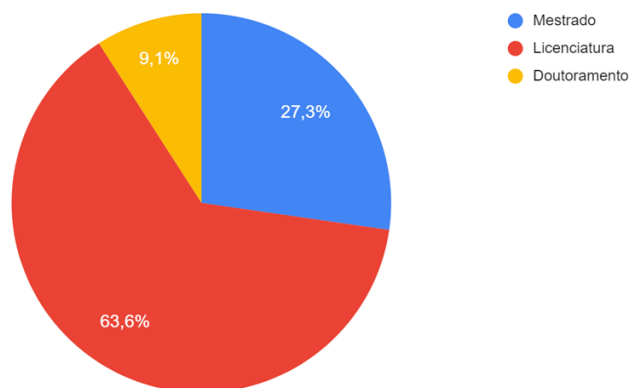


Figura 4- Gráficos habilitações literárias encarregados de educação da instituição y.

Diante dos resultados apresentados e confrontando com os das duas instituições pode concluir-se que o grau de parentesco representado, com maior percentagem, pelos encarregados de educação são em ambas as instituições a “mãe”, no entanto, a diversidade do grau de parentesco dos encarregados de educação é maior na instituição x, não havendo nenhum “pai” a assumir o cargo de encarregado de educação, mas em contrapartida existem “avós” e “outros familiares” a fazê-lo, enquanto que na instituição y, os encarregados de educação são o “pai” ou a “mãe”. Na instituição x, a percentagem do nível de formação dos encarregados de educação é inferior aos da instituição y, visto que na instituição x 42,9% dos encarregados de educação detêm formação académica ao nível do 3.º ciclo e do secundário e 57,1% são formados ao nível superior e na instituição y, os encarregados de educação representam 100% de formação ao nível superior.



Capítulo IV – Análise e discussão dos dados

Neste capítulo esta consagrada a análise dos dados, obtidos pelos inquiridos por questionário, realizada através da análise categorial e da análise comparativa.

A análise categorial dos dados obtidos pelos inquiridos por questionário é exposta em quatro quadros distintos, representativos das respostas da educadora, da professora e dos encarregados de educação das instituições x e y. A análise comparativa apresenta a triangulação dos dados obtidos pelos inquiridos por questionário, das notas de campo e do conhecimento teórico plasmado ao longo deste escrito.

Para além disso, é neste ponto do estudo que se apresentam as conclusões gerais verificadas e o confronto com os objetivos delineados inicialmente para a investigação, de forma a constatar se o estudo deu resposta aos objetivos propostos.

De acordo com Weber (citado por Lima (2013), “a análise de conteúdo é uma técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos” (p.9).

Neste sentido, pretende-se com a análise de conteúdo que os dados obtidos durante a investigação sejam apresentados de forma clara e objetiva para compreensão dos mesmos.

Amado (2017), realça a importância da análise de conteúdo:

(...) o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (...), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (p.306).

Assim, são realçados o rigor e a objetividade da apresentação dos dados obtidos da investigação, importa ainda garantir que essa exposição seja clara e de fácil compreensão, para que seja possível refletir e identificar as conclusões do estudo.



1- Análise Categorical

A análise categorial permite a organização dos dados obtidos por categorias, de forma a simplificar a sua análise e compreensão, sendo que a categoria “é uma rúbrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso” (Guerra, 2008, p.80).

Neste sentido, para proceder à análise do conteúdo foram construídos quadros categoriais, com quatro categorias, onde estão plasmados os resultados obtidos pelas respostas aos questionários dos sujeitos participantes da investigação.

A categoria 1- importância da relação escola-criança-famílias, a categoria 2 - atividades com a participação das famílias, a categoria 3- obstáculos à relação escola-família e a categoria 4 - estratégias para promover a participação dos encarregados de educação na instituição educativa. Paralelamente, foram criadas subcategorias para facilitar a compreensão das respostas obtidas pelos inquiridos por questionário. Esta análise categorial contém também as unidades de contexto, que exibem as respostas dos inquiridos.

A análise categorial foi organizada em quatro quadros distintos e correspondem aos dados obtidos através dos inquiridos por questionário. Assim, um corresponde às respostas obtidas pela educadora, outro às respostas obtidas pela professora, outro às respostas obtidas pelos EE da instituição x e por fim, o correspondente às respostas obtidas pelos EE da instituição y. Estes quadros de análise categorial são apresentados e analisados de seguida, seguindo-se uma análise síntese dos quadros das profissionais de educação e dos EE.

1.1- Análise categorial inquérito por questionário educadora Jardim de Infância

Quadro 2 - Análise categorial inquérito por questionário educadora

| Categoria | Subcategoria | Unidades de contexto |
|---|---|---|
| 1- Importância da Relação Escola-Criança-Famílias | Maior desenvolvimento das crianças | “É importante haver relação escola-família porque todos juntos podemos contribuir para um maior desenvolvimento das crianças, o trabalho feito em parceria tem melhores resultados” (EIX) |
| 2- Atividades com a participação das famílias | Participação pontual das famílias | Os pais participam “algumas vezes” nas atividades propostas pela educadora, o que acontece “uma vez por período letivo” (EIX) |
| 3- Obstáculos à relação escola-famílias | Intromissão exagerada das famílias nas atividades | “Nunca aconteceu comigo, mas há alguns pais que se intrometem demais nas atividades” (EIX) |
| 4- Estratégias para promover a participação dos encarregados de educação na instituição educativa | Diálogo aberto com os pais | “Existir um diálogo aberto com os pais e explicar a importância da participação deles em certas aprendizagens” (EIX) |

Mediante os dados obtidos pelas respostas ao inquérito por questionário da educadora, verifica-se que em relação à categoria 1 - importância da relação escola-criança-famílias é valorizada a presença dos EE na instituição, é destacada a importância da parceria para o desenvolvimento das crianças: “É importante haver relação escola-



família porque todos juntos podemos contribuir para um maior desenvolvimento das crianças, o trabalho feito em parceria tem melhores resultados” (EIX).

No que respeita à “categoria 2 - atividades com a participação das famílias”, a participação das famílias é também evidenciada como “participam algumas vezes”.

Em relação à “categoria 3- Obstáculos à relação escola-famílias”, é apontado apenas um obstáculo, relacionado com a participação exagerada dos EE: “Nunca aconteceu comigo, mas há alguns pais que se intrometem demais nas atividades” (EIX).

Sobre a “categoria 4 - Estratégias para promover a participação dos encarregados de educação na instituição educativa”, foram consideradas importantes para estreitar a parceria, nomeadamente, relacionada com a comunicação: “Existir um diálogo aberto com os pais e explicar a importância da participação deles em certas aprendizagens” (EIX).

Em relação à participação dos EE da instituição x, nas atividades, também nas notas de campo se constata que nem todos têm disponibilidade para colaborar e verbalizam que “é difícil participar nas atividades, principalmente nas que implicam deslocação à instituição”, ao contrário de outros EE, que demonstram interesse em participar nas atividades propostas pela educadora e para além disso, apontam sugestões: “duas mães demonstraram o seu interesse em participar em atividades na instituição, propondo a realização do conto de histórias na sala do grupo por parte das famílias” (cfr. apêndice 6 – Nota de campo 1).

Perante os dados obtidos pelo inquérito por questionário da educadora e pelas notas de campo referenciadas, importa refletir em três perspetivas diferentes apontadas: a educadora indica como obstáculo à parceria escola-famílias-comunidade a excessiva participação dos EE, embora tenha referenciado que não foi um exemplo próprio, e nos dados das notas de campo, um pai refere não ter disponibilidade para realizar atividades e uma mãe aponta várias sugestões de atividades e disponibiliza-se a deslocar-se à instituição educativa.

Logo, nestes três exemplos podemos verificar que é possível transformar os obstáculos em oportunidades, de estreitar laços entre os diferentes agentes educativos e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.



1.2- Análise categorial inquérito por questionário professora 1.ºCEB

Quadro 3- Análise categorial inquérito por questionário professora 1.º CEB

| Categoria | Subcategoria | Unidades de contexto |
|---|---|--|
| 1- Importância da Relação Escola-Criança-Famílias | Promove um ambiente de apoio e cooperação | “A relação escola-famílias é fundamental. A colaboração entre a escola e as famílias promove um ambiente de apoio e cooperação para o desenvolvimento integral do aluno. Essa “parceria” fortalece a educação, contribuindo para o sucesso académico, social e emocional das crianças” (PIY) |
| 2- Atividades com a participação das famílias | Reuniões de pais | “Reuniões de pais” (PIY) |
| | Atividades | “Colaboração em atividades” |
| 3- Obstáculos à relação escola-famílias | Falta de comunicação | “Existem vários obstáculos que podem interferir na relação escola-famílias, como a falta de comunicação efetiva” |



| | | |
|---|--|--|
| | Barreiras socioeconómicas | “Barreiras socioeconómicas que dificultam a participação ativa dos pais nas atividades escolares” (PIY) |
| 4- Estratégias para promover a participação dos encarregados de educação na instituição educativa | Canais de comunicação mais abertos; Reuniões regulares; | “(…) é essencial estabelecer canais de comunicação claros, como emails e reuniões regulares (…)” (PIY) |
| | Participação ativa dos pais em eventos escolares; | “(…) incentivar a participação ativa dos pais em atividades como eventos escolares, projetos pedagógicos e atividades extracurriculares (…)” (PIY) |



| | | |
|--|--|---|
| | Implementação de Recursos online: Workshops e programas de orientação ao acompanhamento académico. | “Para facilitar ainda mais a colaboração, a implementação de recursos online, workshops e programas de orientação ajuda no acompanhamento do progresso académico” (PIY) |
|--|--|---|

Mediante os dados obtidos pelas respostas ao inquérito por questionário da professora, constata-se que em relação à “categoria 1 - importância da relação escola-criança-famílias”, é considerado que “a colaboração entre a escola e as famílias promove um ambiente de apoio e cooperação para o desenvolvimento integral do aluno. Essa “parceria” fortalece a educação, contribuindo para o sucesso académico, social e emocional das crianças” (PIY).

No que respeita à “categoria 2 - atividades com a participação das famílias”, a participação é referenciada como “participam muitas vezes”.

Em relação à “categoria 3- Obstáculos à relação escola-famílias”, a falta de comunicação, as barreiras socioeconómicas são apontados como obstáculos: “Existem vários obstáculos que podem interferir na relação escola-famílias, como a falta de comunicação efetiva e barreiras socioeconómicas que dificultam a participação ativa dos pais nas atividades escolares” (PIY).

Sobre a “categoria 4 - Estratégias para promover a participação dos encarregados de educação na instituição educativa”, canais de comunicação mais abertos; reuniões regulares; participação em eventos escolares; incentivar a participação ativa dos pais em atividades como eventos escolares; implementação de recursos online; Workshops e programas de orientação ao acompanhamento académico. São apresentadas várias estratégias, destacando-se a comunicação e meios facilitadores da mesma (...), é essencial estabelecer canais de comunicação claros” (PIY).



Perante as respostas obtidas pelo inquérito por questionário por parte da professora verifica-se que a parceria escola-famílias-comunidade é uma preocupação e procura estreitar laços com os EE.

A comunicação é apontada pela professora como sendo um obstáculo e uma estratégia à parceria escola-famílias-comunidade, o que demonstra capacidade em tornar-se beneficiária do próprio desafio, ou seja, está consciente de que efetivamente a comunicação pode ser um desafio na relação com as famílias, mas também enumera estratégias que podem ser oportunidades para a comunidade educativa.

A respeito da comunicação, entre a escola e as famílias Schorr, (citado por Davies, et al., 1993) aponta que:

As escolas eficazes comunicam com a família, esperam que os pais reforcem as atitudes facilitadoras do sucesso educativo e exigem que eles apoiem os filhos no estudo (...) conseguem a colaboração dos serviços e procuram fontes alternativas de financiamento para a criação de programas específicos ou de enriquecimento curricular (p. 37).

Esta citação representa a postura evidenciada pela professora nas suas respostas ao inquérito por questionário, comunica com as famílias, embora a comunicação nem sempre seja eficiente, encontra meios que a facilite.

Ainda sobre os dados obtidos pelo inquérito por questionário da professora, importa salientar o outro obstáculo identificado: “barreiras socioeconómicas”. A professora ao enumerar este obstáculo demonstra que está sensível à importância da de uma escola democrática e inclusiva, tal como defende Lima (2011), em que é fundamental que a escola tenha uma visão da escola direcionada para a democracia e inclusão para que todos tenham as mesmas oportunidades, independentemente do seu estatuto social ou postura cultural.

Ao analisar e confrontar os dados obtidos pelas respostas das duas profissionais de educação verifica-se que a parceria escola-famílias é valorizada, de uma forma geral, e existe preocupação em definir canais de comunicação viáveis para os diferentes agentes educativos.

Importa salientar que foi possível constatar que as profissionais de educação têm posturas distintas em perspetivar as oportunidades perante os desafios, enquanto a educadora cooperante deu ênfase à comunicação como estratégia a professora apontou-a como obstáculo e como estratégia, identificando oportunidades para a comunidade educativa. Em relação aos obstáculos apontados, a educadora centrou-se na “participação

excessiva por parte das famílias e não perspetivou a participação da mãe quando sugeriu atividades. Impera refletir na importância da postura dos agentes educativos em relação uns aos outros, pois se houver um objetivo coletivo e cooperação no sentido de lhe dar resposta em conjunto a parceria será mais eficiente.

Assim, é perceptível a importância de que tornar a escola mais próxima das famílias é urgente. Por um lado, as famílias precisam sentir que são acolhidas e incluídas, por outro, sentem necessidade da escola ser um ambiente que promova aprendizagens em relação à diversidade cultural e social existente nas escolas. E desta forma, tornar a escola numa comunidade educativa, onde todos são valorizados e incluídos.

1.3- Análise categorial inquérito por questionário EE instituição x

Quadro 4- Análise categorial inquérito por questionário EE instituição x

| Categoria | Subcategoria | Unidades de contexto |
|---|-----------------------------|--|
| 1- Importância da Relação Escola-Criança-Famílias | Trabalhar em conjunto | “É fundamental que a relação entre a escola e a família seja consistente, uma vez que são dois ambientes em que a criança passa mais tempo, sendo essencial que tanto educadores como a família trabalhem em conjunto para o objetivo comum que é o bem-estar e o desenvolvimento das crianças” (EEX2) |
| | Formação de cidadãos plenos | “Acredito que a educação diz respeito a um conjunto de aprendizagens socioeducativas adquiridas em vários contextos e que é importante para a formação de cidadãos plenos que estes contextos se cruzem e nutram mutuamente” (EEB6) |
| | | |



| | | |
|---|---|---|
| | Criar laços entre a família e a instituição | “Cria laços entre a família e a instituição, além de transmitir mais segurança nas crianças” (EEX3) “Para que os nossos filhos sintam que estamos por perto e que tem sempre o nosso apoio” (EEB8) |
| | Articulação do trabalho em casa e na escola | “Porque a educação da criança é constante e depende do trabalho desenvolvido no período em que está na escola e em casa” (EEX12) |
| 2- Atividades com a participação das famílias | Reuniões com encarregados de educação | “Reuniões com encarregados de educação” (EEX4) |
| | Festas em dias comemorativos | “Festas/ convívios em dias comemorativos” (EEX7) |
| 3- Obstáculos à relação escola-famílias | Pouco contacto com a educadora | “Contacto reduzido com a Educadora” (EEX2) “Pouca aproximação” (EEX10) |
| | Comunicação preferencial por escrita; | “O facto de a comunicação preferencial ser escrita” (EEX12) |
| | Falta de acesso à escola | “Os pais não terem acesso à escola” (EEX13) |



| | | |
|---|--|--|
| | Falta de Comunicação. | “Poder falar com a educadora aquando da chegada/saída da escola, possibilitando momentos presenciais e diários” (EEX3) “Mais iniciativa e comunicação” (EEX15) |
| 4- Estratégias de envolvimento parental | Mais atividades com os pais | “Mais atividades com os pais” (EEX1) “Os pais apresentarem a sua profissão ou poderem realizar outra dinâmica na sala” (EEX2) “Os pais serem “chamados” para passarem algum tempo até perceberem a dinâmica dos filhos na escola” (EEX4) |
| | Atividades festivas: Dia da Família; Dia do Pai | “Serem criadas atividades no Dia do Pai, da mãe e da família. Promoverem o dia da leitura, em que os pais seriam convidados a escolher uma história a ler na sala do educando” (EEX5) |
| | Acesso dos pais aos espaços interiores da escola | A instituição vedou o acesso dos pais ao interior do espaço, após a pandemia, voltar a abrir seria interessante para acompanhamento mais próximo da escola” (EEA6) “Os pais poderem entrar na escola” (EEX14) |

De acordo com os dados obtidos pelas respostas ao inquérito por questionário dos EE da instituição x, verifica-se que em relação à “categoria 1 - importância da relação escola-criança-famílias”, são diversas as razões apontadas que evidenciam a importância da parceria para os EE, nomeadamente, “acredito que a educação diz respeito a um



conjunto de aprendizagens socioeducativas adquiridas em vários contextos e que é importante para a formação de cidadãos plenos que estes contextos se cruzem e nutram mutuamente” (EEB6), esta perspetiva do EE reflete um dos aspetos cruciais já mencionados ao longo deste estudo, que é a importância da escola ser um espaço educativo que inclua e que os dois ambientes, o familiar e o escolar se complementem.

Assim, a participação das famílias no processo de aprendizagem e na vida escolar dos seus educandos é crucial para o seu desenvolvimento integral, sob esta ótica Sousa & Sarmiento (2010) afirmam:

A criança (aluno na escola, filho em casa e cidadão na comunidade) sente-se mais motivada e posiciona-se mais positivamente em relação à escola e à sua aprendizagem, o que potencia o seu sucesso, sendo as crianças em risco as que mais podem beneficiar com esse envolvimento (p.149).

No que respeita à “categoria 2 - atividades com a participação das famílias”, os EE revelam que participam nas atividades quando são convidados a fazê-lo e que as atividades em que participam mais são as reuniões com encarregados de educação e profissionais de educação.

Em relação à “categoria 3- Obstáculos à relação escola-famílias”, houve apenas a menção de um obstáculo, a comunicação: “contacto reduzido com a educadora” (EEX2), “o facto de a comunicação preferencial ser escrita” (EEX12), “pouca aproximação” (EEX10), “os pais não terem acesso à escola” (EEX13).

Sobre a “categoria 4 - Estratégias para promover a participação dos encarregados de educação na instituição educativa”, foram apontadas diferentes subcategorias no parâmetro das estratégias, nomeadamente a comunicação, sugestões de dinâmicas e atividades e foi também sugerido o acesso à instituição.

Perante estes dados, confirma-se que os EE estão sensibilizados para serem recebidos na escola e cooperarem com a educadora de forma a serem parceiros no processo educativo das crianças.

Para além destes dados, também nas notas de campo se verifica a importância que os EE apontam à parceria escola-famílias-comunidade, envolvendo-se nas propostas realizadas, numa atividade sugerida pela instituição educativa em que os EE teriam que confeccionar um produto alimentar, o envolvimento foi significativo, houve partilhas verbais de que os educandos pediram para confeccionar um bolo em conjunto com os pais para levarem para a escola (cfr. apêndice 8).



Assim, verifica-se que o envolvimento entre os agentes educativos é efetivamente benéfico para o desenvolvimento das crianças, pois o ambiente escolar promoveu partilha de momentos familiares que marcaram positivamente a criança e proporcionou o envolvimento da comunidade educativa.

1.4- Análise categorial inquérito por questionário EE instituição y

Quadro 5- Análise categorial inquérito por questionário EE instituição y

| Categoria | Subcategoria | Unidades de contexto |
|--|--|--|
| 1- Importância da Relação Escola- Famílias | Estar presente na vida dos filhos | “O papel família/escola é muito importante para o desenvolvimento da criança” (EEY2) |
| | Participação no processo de aprendizagem dos filhos | “Estar presente na vida dos filhos e perceber as atividades que são dinamizadas, permitir que eles mostrem o que aprendem na escola” (EEY4) “Para que a família se sinta integrada e participe do processo de ensino aprendizagem” (EEY7) |
| | Permitir conhecer os amigos e familiares para criação de laços | “Para nós conhecermos melhor o meio onde eles estão todos os dias e assim perceber melhor as suas necessidades e a informação que vão partilhando connosco. Mas também conhecer os seus amigos e respetivos familiares de forma a criar laços mais fortes nas relações pessoais deles” (EEY10) |



| | | |
|---|--|--|
| | | “Podermos interagir com eles e com todos na escola” (EEY11) |
| 2- Atividades com a participação das famílias | Reuniões com os encarregados de educação | “Reuniões com encarregados de educação” (EEY2) |
| | Festas e convívios em dias comemorativos | “festas e convívios em dias comemorativos” (EEY7) |
| 3- Obstáculos à relação escola-famílias | Falta de contacto com a direção | “Insuficiência de contacto direto com a direção” (EEY3) |
| | Falta de Comunicação | “Comunicação” (EEY5) |
| | Incompatibilidade de horários de reuniões e atividades | “Horários das atividades” (EEY6) |
| | Pouca abertura às propostas dos pais | “Pouca abertura às propostas dos pais” (EEY8) |
| 4- Estratégias de envolvimento parental | Flexibilização de horários | “Nem todos têm horários que permitem uma maior proximidade da instituição, pelo que seria importante organizar as atividades, festas e reuniões noutros horários” (EEY4) |
| | Mais partilha | “Mais partilha” (EEY3) |
| | | |

| | |
|---|---|
| Mais atividades e mais reuniões | “Mais atividades e reuniões com os encarregados de educação” (EEY9) |
| Mais abertura da direção | “Maior abertura da direção para ouvir e dar respostas concretas aos encarregados de educação” (EEY10) |
| Realização de questionários de satisfação | “Questionários de satisfação” (EEY8) |
| Apresentação pessoal dos programas e atividades | “Questionários de satisfação; apresentação pessoal dos programas e atividades” (EEY6) |

Mediante os dados obtidos pelas respostas ao inquérito por questionário dos EE da instituição y, verifica-se que em relação à “categoria 1 - importância da relação escola-criança-famílias”, verifica-se que existe conhecimento por parte dos EE no que respeita aos benefícios da parceria escola-famílias-comunidade, nomeadamente para os educandos: “o papel família/escola é muito importante para o desenvolvimento da criança” (EEY2), “estar presente na vida dos filhos e perceber as atividades que são dinamizadas, permitir que eles mostrem o que aprendem na escola” (EEY4).

No que respeita à “categoria 2 - atividades com a participação das famílias”, os encarregados de educação participam nas atividades quando são convidados a fazê-lo, normalmente estas atividades são as reuniões com encarregados de educação e as festas/convívios em dias comemorativos.

Em relação à “categoria 3 - Obstáculos à relação escola-famílias”, são apontados a comunicação, a incompatibilidades de horários e a aceitação da participação dos EE na escola: insuficiência de contacto direto com a direção” (EEY3), “comunicação” (EEY5), horários das atividades” (EEY6), “pouca abertura às propostas dos pais” (EEY8).

Sobre a “categoria 4 - Estratégias para promover a participação dos encarregados de educação na instituição educativa”, são apontadas como estratégias a comunicação,



dinâmicas e controle de qualidade do serviço prestado pela escola, e a flexibilização de horários: “questionários de satisfação; apresentação pessoal dos programas e atividades” (EEY6), “mais atividades e reuniões com os encarregados de educação” (EEY9), “maior abertura da direção para ouvir e dar respostas concretas aos encarregados de educação” (EEY10).

Após análise dos dados obtidos pelos inquiridos por questionário dos EE das instituições x e y, e confronto dos mesmos, importa referir que os sujeitos participantes apresentaram obstáculos díspares, ainda assim houve obstáculos coincidentes nas respostas, daí merecerem destaque, nomeadamente a comunicação, que foi partilhada por todos os intervenientes da investigação, à exceção da educadora. Mediante esta constatação impera refletir sobre a importância da comunicação e o quanto esta pode ser impactante na parceria escola-famílias.

Ao longo deste estudo a comunicação já foi apontada como obstáculo noutros estudos realizados por outros autores, assim deixa-se o repto sobre a perspetiva de Cardoso (2013) “deve haver a preocupação de comunicar de acordo com o público-alvo. Para pais menos instruídos, será uma; para pais mais instruídos, será outra. Deve-se perceber, de acordo com cada família, a forma de contacto que se deve privilegiar” (p.328).

Em relação às estratégias de envolvimento parental, a comunicação surge como uma indicação para o estreitamento da parceria escola-famílias-comunidade, sugerida por todos os participantes da investigação, como se pode verificar pelos quadros de análise categorial, o que permite concluir que a comunicação mais que existente, deve ser cuidada e eficiente.

Reis (2022), realizou um estudo sobre a relação escola-família, cujo objetivo principal era centrado na importância dada pelos pais, mães e encarregados de educação à relação com a instituição que os seus filhos frequentavam e em que medida incentivavam esta relação. Neste trabalho a relação escola-família foi considerada como algo complexo e exigiu que para a sua análise fossem consideradas diferentes vertentes e dimensões. Apesar desta ser uma relação benéfica e de muita importância, conta com diversos obstáculos, nomeadamente a falta de comunicação e compreensão por parte dos envolvidos.

Assim, pode verificar-se que paralelamente a outros estudos já apresentados, a relação entre a escola e as famílias foi considerada complexa, mas apesar disso é-lhe



reconhecido benefício para a compreensão dos intervenientes e a sua inclusão na comunidade educativa.

2- Análise comparativa dos dados obtidos pelos inquéritos por questionário

Após a análise dos dados dos inquéritos por questionário verificou-se que a comunicação foi o obstáculo apontado por mais sujeitos intervenientes. Neste sentido, importa refletir sobre esses dados.

Os obstáculos na parceria escola-famílias-comunidade, por vezes, podem surgir após situações menos agradáveis entre os intervenientes da parceria, daí ser importante evitar a ausência de comunicação ou comunicação pouco clara, como já foi referido, e situações que possam originar mal-entendidos.

Numa análise mais pormenorizada identifica-se que nos inquéritos por questionários respondidos pelos EE, na questão em que era solicitado que fossem apontados obstáculos houve respostas que podem induzir à existência de uma situação menos agradável, pois foram referidos obstáculos como a desvalorização de determinados assuntos por parte da direção e pouca disponibilidade por parte da direção para contactar e esclarecer os EE. Esta conclusão surge também, no seguimento dos EE serem questionados com a existência de situações menos agradáveis com a instituição de ensino do educando, e as respostas revelam já ter existido duas situações desagradáveis, mas que já foram resolvidas e no momento deste estudo não existem represálias, contudo são apontadas críticas à direção que podem induzir a essas mesmas situações.

Em síntese, após análise dos dados provenientes dos inquéritos por questionário por parte dos EE, podem numerar-se os seguintes obstáculos à parceria escola-famílias-comunidade:

- Comunicação;
- Incompatibilidade de horários com a instituição de ensino para participar nas atividades;
- Pouca abertura às propostas dos pais;
- Contacto reduzido por parte da educadora;
- Os pais não terem acesso à escola.

Em relação aos dados obtidos pelas respostas da educadora ao questionário, os obstáculos identificados foram:

- Intromissão por parte dos pais em algumas atividades.

Perante a identificação destes obstáculos importa, também, referir aspetos evidenciados durante a PES I, na reunião de pais assistida pela estagiária, em que uma das encarregadas de educação sugeriu uma atividade para concretização em sala com a participação das famílias (cfr. apêndice 5, nota de campo 1): “no aniversário de cada criança os pais visitarem a Instituição e participarem no momento de cantar os parabéns”.

Após confronto das respostas obtidas pelos questionários direcionados aos EE, à educadora e pelas notas de campo realizadas durante a PES I, verifica-se que nem sempre as intenções das sugestões efetuadas são compreendidas de parte a parte, o que interfere na comunicação entre a escola e as famílias, beliscando a parceria escola-famílias-comunidade.

Através das notas de campo realizadas durante a PES I (cfr. apêndice 5) verifica-se que existe preocupação por parte da instituição educativa e da própria educadora em fomentar a parceria escola-famílias-comunidade, nomeadamente em atividades realizadas durante o ano letivo, em que a participação dos EE é evidente (cfr. apêndice 5).

No que respeita aos dados obtidos pelos inquiridos por questionário que foram enviados aos EE da instituição y, os obstáculos identificados foram:

- Pouca disponibilidade por parte da direção para contactar e esclarecer os pais;
- Pouca aproximação;
- O meio de comunicação preferencial ser por escrito;
- Os pais não terem acesso à escola.

Em relação aos dados obtidos pelas respostas da professora ao questionário, os obstáculos identificados foram:

- Falta de comunicação;
- Barreiras socioeconómicas que dificultam a participação ativa dos pais nas atividades escolares.

Ao considerar os dados adquiridos pelas respostas aos questionários dos EE e da professora, pode verificar-se que ambos consideram a comunicação como um obstáculo na parceria escola-famílias-comunidade, realçar ainda, que neste contexto educativo é salientada a importância da função da direção da escola por dois encarregados de

educação, o que revela efetiva preocupação na existência do estreitamento de laços por parte das famílias.

Pela análise realizada às NC constata-se que as famílias se envolvem na dinâmica escolar por sugestão da instituição, mas também por iniciativa própria, verifica-se pelo empenho e dedicação aquando da realização e comemoração do Dia da Família, por exemplo (cfr. apêndice 5, nota de campo 3, instituição y).

À questão: “habitualmente tem a iniciativa de procurar o educador/professor ou só vai à instituição quando é chamado?” em que as respostas dos EE são unânimes nas duas valências: “procuro sempre que necessário”, esta resposta levar-nos-ia para outras questões, “quais são as intenções dos EE quando procuram a educadora e a professora?”, e “os profissionais de educação quando os convidam para ir à instituição quais são os motivos?”.

Neste campo as respostas são díspares, para os EE da instituição x, as intenções ao procurarem a educadora são em 33,3% a partilha de comportamentos do seu educando em casa, 26,7% informações transmitidas por outros profissionais que acompanham a criança, nomeadamente médicos, terapeutas e psicólogos, com a mesma percentagem as ansiedades e medos em relação ao sucesso do seu educando, com 6,7% apontam situações problemáticas na dinâmica da família, também com esta percentagem são apontados os medos advindos á inclusão da criança na instituição, como se verifica pelo gráfico da figura 5.

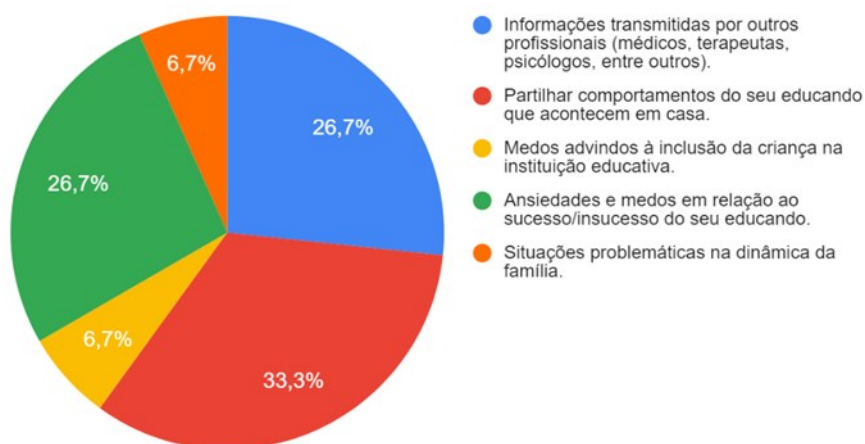


Figura 5- Gráfico - Intenções ao procurarem a educadora, instituição x.

Em relação à instituição y, as intenções ao procurar a professora são relacionadas em 45,5% com ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso do educando, 18,2% com medos advindos à inclusão da criança na instituição educativa, com a mesma percentagem nomeiam as informações transmitidas por outros profissionais que acompanham o educando, nomeadamente médicos, terapeutas e psicólogos, 9,1% com situações problemáticas na dinâmica da família e com a mesma percentagem é selecionada a partilha de comportamentos do educando em casa, como se verifica pelo gráfico representado na figura 6.

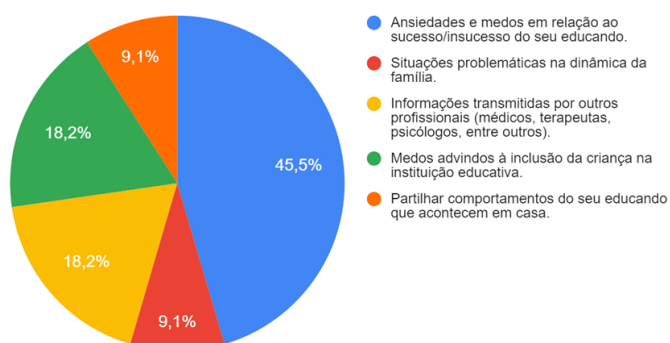


Figura 6 – Gráfico - intenções ao procurarem a professora, instituição y.

Quando questionados com os motivos que levam os profissionais de educação a convidá-los à instituição, os EE da instituição x, apontam 66,7% para o *feedback* da evolução do desenvolvimento da criança, 13,3% para as dificuldades na alimentação, a mesma percentagem para a partilha de problemas de saúde e 6,7% para problemas de comportamento, como se verifica pelo gráfico da figura 7.

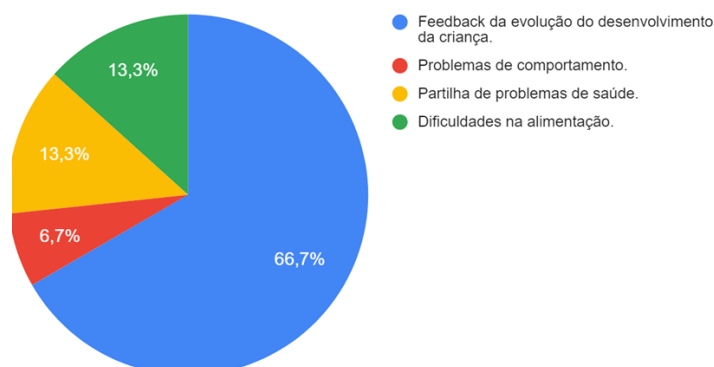


Figura 7 – Gráfico - Motivos que levam os profissionais de educação a convidar os EE à instituição, instituição x.

Em relação à perspetiva dos EE da instituição y, apontam com 81,8% o *feedback* da evolução do desenvolvimento do educando, 9,1% para a partilha de problemas de saúde e a mesma percentagem para pedir a colaboração em atividades, como se verifica pelo gráfico da figura 8.

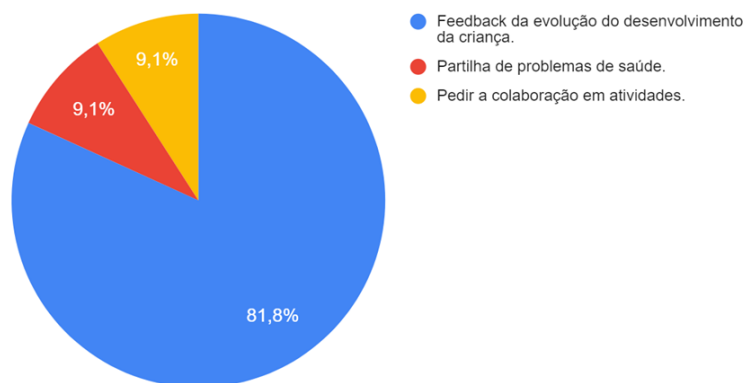


Figura 8 – Gráficos - Motivos que levam os profissionais de educação a convidar os EE à instituição, instituição y.

Para a educadora, os EE são convidados à instituição para “ajuda em atividades pedagógicas”. Em relação ao tipo de informação que comunica frequentemente com os EE, a educadora refere serem os “sucessos das aprendizagens das crianças”.

Para a professora os EE devem ser convidados à instituição para “ajuda em atividades pedagógicas” e o tipo de informação que comunica frequentemente são as “orientações para a ajuda das atividades pedagógicas”.

Por vezes, o tipo de informação que é transmitida aos encarregados de educação e os momentos em que a sua participação é solicitada influenciam na relação escola-famílias, afastando-os ou aproximando-os, influenciando a inclusão da vida familiar, na vida escolar ou vice-versa, o que também vai ter impacto no desenvolvimento das crianças e conseqüentemente na formação de uma sociedade estruturada, como refere Stoer & Silva (2005), “o envolvimento dos pais na escola é uma forma de investimento na qualidade da educação, no sucesso escolar, na completa integração de todos os alunos, numa sociedade mais articulada e mais solidária” (p.80).

Da mesma forma, importa também, aferir sobre o que é questionado por parte dos EE aos profissionais de educação. No inquérito por questionário, os EE, de ambas as instituições, responderam afirmativamente à questão “procura saber como correu o dia

do/a seu educando/a na instituição educativa?”, no entanto, quando questionados sobre a forma como o fazem e mediante as possibilidades de perguntarem ao educando ou ao educador/professor a resposta com maior percentagem foi “perguntar diretamente ao educando”, o que pode ser uma oportunidade de contacto com a escola perdida ou condicionada, o momento de saída da escola é um dos momentos de contacto direto entre as duas instituições, logo devem ser aproveitados para estreitar a parceria.

Na questão em que foi solicitado aos EE para identificarem as vantagens que reconheciam na relação escola-famílias, num leque de cinco sugestões, aquela que obteve maior número de respostas, sendo dessa forma a apontada como sendo a vantagem mais significativa foi “conhecer a evolução do desenvolvimento do meu educando”, de seguida a mais apontada foi “acompanhar as dinâmicas educativas que são desenvolvidas na instituição educativa”, seguindo-se a “maior motivação do meu educando”, depois a “mais confiança e segurança à instituição educativa” e por fim “colaborar nas atividades que são desenvolvidas na instituição”. Com estes resultados e comparando com dados anteriormente verificados em relação ao tipo de atividades em que os EE participam na escola, podemos concluir que aquela que é apontada como a vantagem menos significativa é aquela que mais acontece na dinâmica entre a escola e as famílias, que é a “colaboração nas atividades que são desenvolvidas pela instituição educativa”.

Ainda assim, quando os EE são questionados “gostaria que houvesse mais atividades propostas pela instituição educativa que promovessem a participação das famílias?”, na instituição x 73,3% respondem “sim” e 26,7% respondem “não”, já na instituição y 90,9% respondem “sim” e 9,1% respondem “não”, como se pode verificar pelo gráfico da figura 9 e 10, respetivamente.

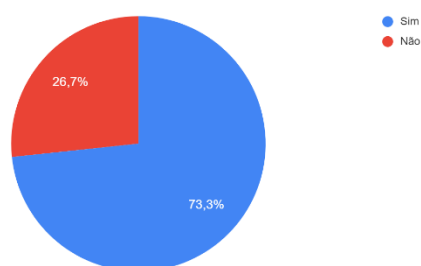


Figura 9- Gráfico representativo - “gostaria que houvesse mais atividades propostas pela instituição educativa que promovessem a participação das famílias?”, na instituição x

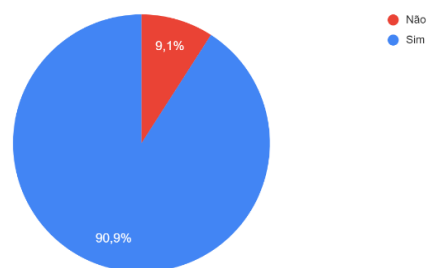


Figura 10 – Gráfico representativo - “gostaria que houvesse mais atividades propostas pela instituição educativa que promovessem a participação das famílias?”, na instituição y.

Quando questionados “já tomou iniciativa de propor atividades que favoreçam a relação escola-famílias?”, 64,5% dos EE respondem “nunca”, 29% respondem “poucas vezes” e 6,5% respondem algumas vezes, como se pode verificar pelo gráfico da figura 11.

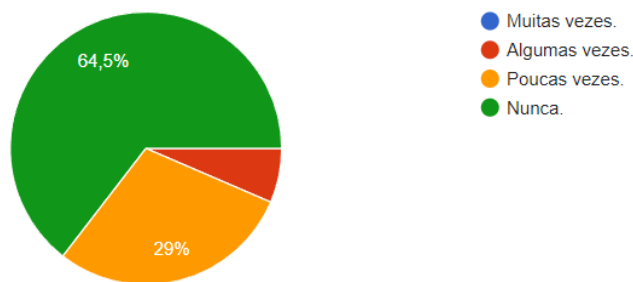


Figura 11- Gráfico representativo da resposta à questão: “Já tomou iniciativa de propor atividades que favoreçam a relação escola-famílias?”

Perante estes dados, pode constatar-se, que por um lado, os EE afirmam concordar com a possibilidade de haver mais atividades onde fossem incluídos, mas por outro apontam a sua colaboração como a menos significativa para a promoção da relação escola-famílias. Da mesma forma, que afirmam, maioritariamente, que nunca tomaram iniciativa de propor atividades no sentido de promover a relação. Dos 35,5% que responderam que já sugeriram atividades, apontam as seguintes propostas como já sugeridas: “convívios pais-crianças-educador/professor”, “convívios temáticos”, “piqueniques na instituição”, “preparação de um bolo”, “atividades para conhecimento e desenvolvimento de algum assunto específico”, “festas de animação (dança, karaoke, etc.)” e “jogos tradicionais”.

Portanto, impera refletir sobre o papel da família na parceria escola-famílias, por vezes o desconhecimento conduz à falta de envolvimento e distanciamento das partes.

Neste seguimento, é fundamental referenciar a Lei n. °51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, onde consta, entre outras diretrizes, a responsabilidade dos pais ou encarregados de educação: “aos pais ou encarregados de educação incumbe uma especial



responsabilidade, inerente ao seu poder -dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos” (Lei n.º51/2012, art. 43.º).

Mata & Pedro (2021), apontam diferentes princípios orientadores para promover o envolvimento das famílias, destaca-se: “partilhar responsabilidades, com objetivos comuns, atribuindo a profissionais e a famílias papéis diferentes, mas complementares e igualmente importantes” (p.85), assim cada interveniente pode cumprir com a sua função sem descuidar do que lhe compete e em parceria contribuírem para o desenvolvimento integral das crianças.

Ainda sob esta ótica, Cardoso (2013), realça a

promoção da participação da família na escola, nomeadamente nos aspetos decisórios (...) [afirmando que] a participação dos pais deve ser ativa e não uma mera atividade simbólica. Assim, o relacionamento com as estruturas representativas dos pais (associações de pais, por exemplo) deve ser encarada com seriedade, não se limitando a ouvi-la, mas também dar-lhe poder de decisão em certas áreas (p.332).

O aspeto aqui apontado pelo autor, o relacionamento com as estruturas representativas dos pais, nomeadamente, as associações de pais, foi também uma preocupação nesta investigação. Sabe-se que as associações de pais têm um papel fundamental na comunidade educativa e nesse sentido, os envolvidos devem ter uma participação responsável e consciente. No sentido de percebermos o conhecimento dos EE sobre os órgãos de gestão da instituição educativa e sobre as associações de pais, foram realizadas questões no inquérito por questionário sobre este assunto.

Aos EE foi questionado “faz parte de algum órgão de gestão da instituição educativa que o seu educando frequenta?” a resposta foi 100% “não”. A questão seguinte foi “na instituição que o seu educando frequenta existe associação de pais?” e as respostas variaram entre o “não” com dezasseis respostas e o “não sei” com dez, o que revela que grande parte dos EE não está informado sobre a existência de um organismo que pode facilitar a parceria escola-famílias-comunidade e consequentemente o desenvolvimento do seu educando. A outra questão realizada sobre as associações de pais foi: “que importância atribui à associação de pais?”, em que as respostas dos EE da instituição x foram as seguintes: “é importante para a “defesa” dos direitos das crianças e dos seus interesses”, “sempre positivo”, “propor mais atividades ou ver o que se pode melhorar”, “penso que a associação de pais pode ter um papel importante na dinamização de atividades que estreitem a relação entre a escola e a família e também na promoção de



um maior contacto entre educadores”, “nesta valência penso que não seja importante esse papel, visto que os pais gostam de ser contactados diretamente pelos educadores/auxiliares”, “depende do plano e se é uma associação ativa” e por fim, “nenhuma, penso que serve para gerar conflitos”. No que respeita à instituição y as respostas dos EE foram as seguintes: “para mim nenhuma”, “fazer valer os direitos das crianças e uma maior aproximação dos pais com a escola”, “poderia ter outra força junto da comunidade escolar na resolução de alguns problemas” e “importância alta, assim podíamos partilhar os problemas e sucessos. E quando tiver algum problema podemos ajudar a resolver”.

Em síntese, de uma forma geral, verifica-se que não existe um conhecimento efetivo sobre o papel e as competências das associações de pais, embora algumas respostas apontem aspetos cruciais, como “defesa dos direitos das crianças”.

Em relação a este ponto, importa salientar a Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro, responsável pela Criação e Regulamentação das Associações de Pais para o ensino preparatório e secundário e define a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino. Embora tenha sido com este documento legislativo que as associações de pais tenham sido criadas, só com o Dec.-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro é que existe a Criação das Associações de Pais no ensino Pré-escolar e escolas do 1.º CEB, que torna extensivo às associações de pais e encarregados de educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro.

Neste documento legislativo (1977) são definidas as funções das associações de pais:

Às associações de pais e encarregados de educação referidas no número precedente, quando legal e democraticamente constituídas, é reconhecido o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino, obrigatoriamente quanto às iniciativas legislativas relativas àqueles graus de ensino (art.1.º, ponto 1).

Nesta perspetiva, pode concluir-se que as associações de pais são mais do que promotoras de atividades ou apenas intermediárias na comunicação entre a escola e as famílias, tendo também direito à participação na gestão dos estabelecimentos de ensino e “colabora com a escola, ajudando a criar redes de apoio com outras entidades, no sentido de melhorar as condições de funcionamento e um atendimento condigno a todas as crianças” (Nunes, 2004, p.65).

No inquérito por questionário houve a preocupação em aferir a perspetiva dos EE em relação ao papel ativo da criança nas atividades realizadas em contexto escolar:

“Considera que a criança é ouvida e tem um papel ativo nas atividades que são realizadas no âmbito da relação escola-famílias-comunidade?”. Na instituição x verifica-se que 71,4% responde afirmativamente e 28,6% respondeu negativamente, como se verifica pelo gráfico representado pela figura 12, enquanto na instituição y, verifica-se que 63,6% responde afirmativamente e 36,4% respondeu negativamente, como se verifica pelo gráfico representado pela figura 13.

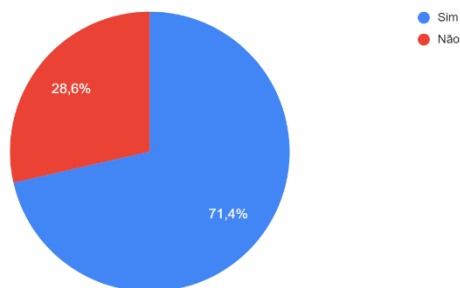


Figura 12 - Considera que a criança é ouvida e tem um papel ativo nas atividades que são realizadas no âmbito da relação escola-famílias-comunidade?”- instituição x.

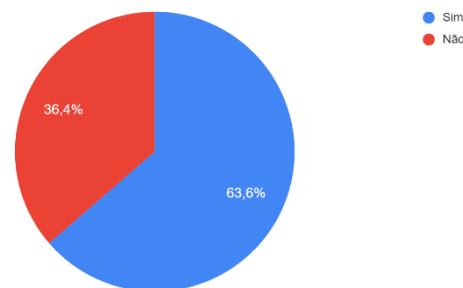


Figura 13 - Considera que a criança é ouvida e tem um papel ativo nas atividades que são realizadas no âmbito da relação escola-famílias-comunidade?”- instituição y

Seguida desta questão, foi solicitado aos EE que enumerassem pelo menos um exemplo de atividades ou momentos onde verificaram a participação ativa das crianças e as respostas foram diversificadas. Na instituição x, foram nomeados os seguintes exemplos: “o cortejo de Carnaval”, “momento onde nos relacionamos numa atividade extracurricular, onde estivemos presentes para perceber a dinâmica”, “escolher a atividade a realizar, o jogo a jogar ou o livro a ler”, “nos trabalhos executados em casa para a escola”. Na instituição y, os exemplos apontados foram: “assembleias entre os alunos na escola”, “de um modo geral, sinto o meu filho envolvido nas atividades programadas em família, por exemplo o Dia da Família, e ansioso por participarmos”, “eles ajudam e participam nas atividades de preparação dos dias festivos”, “festa de Natal e festa de final do ano”. Perante estes dados urge refletir sobre algumas questões, nomeadamente, o que significa a criança ter uma participação ativa nas atividades escolares? E porque é que é importante a criança ser agente ativo no seu processo de aprendizagem?

Como forma de resposta a estas questões importa citar Sarmiento (2016), que realça “(...) a agência da criança, entendendo-a como ator social pensante e competente



para fazer escolhas e expressar ideias, cuja educação se realiza na base das interações entre si e com os adultos” (p.83).

Para além disso, é crucial referenciar que o desenvolvimento integral e a visão de que pertence a uma sociedade livre são direitos legais da criança, como está plasmado na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019),

“os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades (...) preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre (...) (art.29.º, alínea a) e d)).

Ainda a este respeito, a Lei n. º51/2012, de 5 de setembro aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

Assim, são direitos do aluno, patentes na Lei n. º51/2012, de 5 de setembro (2012):

(...) participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respetivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno; (...) participar nas demais atividades da escola, nos termos da lei e do respetivo regulamento interno (...) (art.7.º, ponto 1, alíneas m) e r)).

Por outras palavras, a legislação concede aos alunos o direito de serem agentes ativos no seu processo de aprendizagem e isso não é só estar implicado em atividades na sala, nem fazer parte integrante de atividades selecionadas pelos adultos, mas sim, para além de contribuir nas e para as atividades da escola de forma autónoma e participativa, ter voz nos diferentes órgãos de administração e gestão na escola.

Um dos exemplos de atividades, nomeados por um EE, onde as crianças têm um papel ativo foram as assembleias, em relação a este ponto é de referir que efetivamente são um momento que incluem a criança como agente ativo no seu processo de aprendizagem, no entanto, importa referir que estes momentos devem respeitar todas as crianças, uma vez que são dinâmicas que envolvem comunicação em grande grupo, podem por vezes, provocar reações indesejadas por parte de algumas crianças. Sob esta ótica, Trevisan (2011) alerta que “(...) para algumas crianças estar perante grandes grupos causa vergonha e provoca relutância em participar. Para outros, formar opinião e tomar decisões torna-se um processo difícil, pela necessidade que sentem em assegurar terem tomado uma “boa decisão”” (p.360).



Neste sentido, é apontada como alternativa a prática de outras abordagens para promover a cidadania e a participação das crianças, como “(...) as ideias de interdependência (Cockburn, 1998) e da infância como fenómeno híbrido e complexo (Prout, 2005)” (Trevisan, 2011, p.360). Enquanto as assembleias estão centradas no espaço da sala de aula, estas abordagens têm uma visão mais ampla e holística das relações e das responsabilidades no contexto educacional, assim funcionam como “(...) uma ideia de cidadania em micro espaços e contextos específicos, tais como as escolas, o recreio e os pares” (Trevisan, 2011, p.361).

Desta forma, as crianças que teriam mais dificuldades em expressar a sua opinião e participar no processo de decisão ficariam mais acolhidas e num ambiente mais propício à sua participação.

A este respeito, importa citar Amado (2017), que reitera:

a educação promove intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias) (...) que o prepara para exercer sobre esse património tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento (p.24).

Assim, é reiterada a importância de o desenvolvimento individual, social e cultural ser promovido na comunidade educativa, todos são competentes, cabe aos agentes educativos promover oportunidades que dignifiquem as competências de cada um.

Por fim, é importante referir que os dados obtidos pelos inquéritos por questionário e pelas notas de campo deram resposta aos objetivos da investigação definidos no início deste estudo. Neste sentido, pode afirmar-se que transformar os obstáculos em oportunidades é possível e é o mais benéfico para todos os agentes sociais, pois tornar os desafios em oportunidades permite que os intervenientes da parceria escola-famílias-comunidade colaborem em conjunto e fortaleçam as pontes entre eles e assim contribuam para o desenvolvimento individual e da sociedade.

A parceria escola-famílias-comunidade está em constante mudança e para que os desafios sejam transformados em oportunidades é necessário que cada agente social cumpra a sua função e para tal é urgente que a educação seja o caminho da humanidade, como refere Sousa e Sarmento (2010):

(...) Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade, pelo seu papel essencial no desenvolvimento contínuo das sociedades, constituindo a educação escolar, uma necessidade e uma exigência à qual não é possível nem desejável escapar (p.142).



Em suma, é a educação que promove o desenvolvimento contínuo das sociedades, para tal é necessário que cada agente social procure evoluir com os desafios, em cada um deles está uma oportunidade para crescer e contribuir para o fortalecimento da comunidade.



Considerações Finais

A presente investigação sobre a parceria escola-famílias-comunidade revelou-se crucial para compreender as dinâmicas e os desafios inerentes à colaboração entre estes três importantes pilares no processo educativo das crianças. Neste sentido, e considerando a transformação social da atualidade, que provoca mais desafios aos indivíduos, é essencial pensar na educação, de acordo com Sousa e Sarmiento (2010), “(...) como um trunfo indispensável à humanidade, pelo seu papel essencial no desenvolvimento contínuo das sociedades, constituindo a educação escolar, uma necessidade e uma exigência à qual não é possível nem desejável escapar” (2010, p.142).

Com a realização desta investigação pretendia-se responder à questão “Como transformar os obstáculos da parceria escola-famílias-comunidade em oportunidades?”, tendo como objetivos identificar os obstáculos e estratégias na parceria escola-famílias-comunidade, analisar as perceções dos encarregados de educação, da educadora do Jardim de Infância e da professora do 1.º CEB sobre a parceria escola-famílias-comunidade.

Primeiramente, pode afirma-se que a questão central que se impunha à investigação foi suprida. Confirma-se que é possível transformar os obstáculos da tríade em oportunidades de aproximação dos respetivos intervenientes, no entanto, esta mudança requer investimento por parte de todos, principalmente a nível de consciencialização das responsabilidades e papéis de cada um enquanto elemento da comunidade educativa, onde a criança e o seu desenvolvimento integral são a prioridade.

Neste seguimento, os dados obtidos através dos inquéritos por questionário aplicados aos encarregados de educação e aos profissionais de educação, complementados pelas notas de campo, proporcionaram uma visão abrangente e detalhada das perceções e experiências dos sujeitos participantes envolvidos.

Em relação ao objetivo identificar os obstáculos e estratégias na parceria escola-famílias-comunidade, identificaram-se como obstáculos os seguintes: a falta de tempo dos pais, as diferenças culturais e socioeconómicas, as expectativas e ideais diferentes entre os profissionais de educação e as famílias, participação exagerada dos pais, pouca aceitação das propostas das famílias e a falta de comunicação, este foi o mais evidenciado por todos os sujeitos participantes.



Ao longo desta investigação a multiculturalidade presente na sociedade atual, mas particularmente, nas escolas foi evidenciada, promovida essencialmente pelas mudanças sociais, assim, importa refletir a forma como é experienciada pela comunidade educativa, principalmente no meio escolar. Nos inquéritos por questionário um dos obstáculos apontados, como referido, está relacionado com as diferenças culturais e socioeconómicas, aspeto preocupante e que merece reflexão especial, pois vive-se numa sociedade em constante mudança, onde são partilhados, entre outros, valores morais, éticos e religiosos e onde são educadas crianças. Neste sentido, “a multiculturalidade é um desafio irrecusável no nosso tempo. As respostas devem evitar que se caia em atitudes de dogmatismo intransigente, que marginalizam, ou de relativismo cultural, que prescindem de valores aglutinadores da pluralidade cultural” (Nunes, 2004, p.73). Por mais desafiante que seja, é imperioso que o respeito e a inclusão prevaleçam como valores essenciais na educação de todos os indivíduos.

Portanto, a multiculturalidade na parceria escola-famílias-comunidade apresenta desafios e oportunidades, cabe aos intervenientes da parceria reconhecer as oportunidades e valorizá-las. A este respeito a postura do profissional de educação é fundamental, pois deve acolher, respeitar e incluir, para tal é indispensável que reconheça e valorize a diversidade cultural, considerando sempre que deve promover um ambiente de respeito e inclusão e assim contribuir para o desenvolvimento integral de todas e de cada criança.

Mediante os obstáculos apontados, impera refletir sobre as estratégias que possam contrariar estas evidências e torná-las oportunidades de fortalecer os laços entre a escola, as famílias e a comunidade. Neste sentido, e considerando as mencionadas pelos sujeitos participantes da investigação, destacam-se as seguintes estratégias: horários flexíveis para reuniões e/ou atividades promovidas, acesso a materiais educativos e ao espaço da instituição escolar; promoção de momentos informais na instituição escolar; utilização das plataformas digitais, questionários de satisfação que visem estreitar a relação entre a escola, as famílias e a comunidade e a comunicação.

Sendo a comunicação, o pilar basilar da parceria escola-famílias-comunidade importa refletir com o objetivo de a tornar clara e eficiente. De notar que a comunicação foi apontada, pelos dados dos inquéritos por questionário, como sendo um obstáculo e uma estratégia na parceria escola-famílias-comunidade, o que indica que é efetivamente a base da parceria e que pode ser considerada um elemento a favor ou contra a criação e estreitamento de laços.



Para tal é fundamental definir, em comum acordo, um meio de comunicação que seja eficaz, prático e que agrade a ambas as partes, importa também, considerar as características dos diversos intervenientes, pois dificilmente um meio de comunicação vai agradar a todos, mas considerar a diversidade na tipologia do meio a utilizar será fundamental, pois pode existir a preferência pelo digital e/ou escrito e/ou presencial e nestes casos ficam claras as possibilidades existentes, caso contrário a comunicação na parceria inicia desde logo com um entrave. Com isto não se pretende que cada interveniente decida a forma como quer estabelecer a comunicação, mas sim, existirem pelo menos duas possibilidades e cada um ter opção de escolha, sendo sempre garantido que a seleção efetuada é efetivamente um meio de comunicação viável e preferencial.

Outro aspeto, a considerar a este respeito, são os horários mais viáveis para o efeito, por vezes a incompatibilidade de horários de trabalho não permitem contactos em determinados períodos do dia, o que deve ser salvaguardado desde o início. Todos os contactos realizados, presenciais ou não, devem garantir a transparência da mensagem que está a ser passada, para evitar mal-entendidos, da mesma forma que todos os acontecimentos decorridos no espaço da escola devem ser transmitidos aos encarregados de educação, para evitar criar possíveis perspetivas, erradas ou díspares.

Assim, é crucial “pugnar pela maior transparência e pelo direito de os pais serem informados, de forma clara e oportuna, sobre tudo o que se passa. Nada pior do que histórias mal contadas que se prestem a interpretações dúbias” (Cardoso, 2013, p. 330).

Os dados, dos inquéritos por questionário, indicam que a colaboração efetiva entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar e para o desenvolvimento integral dos alunos. Verificou-se que a comunicação aberta e regular, entre os profissionais de educação, na qualidade de educadora do jardim de infância e professora do 1.ºCEB, e os encarregados de educação, contribui significativamente para um ambiente escolar mais acolhedor e motivador de aprendizagens.

No que respeita ao objetivo analisar as perceções dos encarregados de educação sobre a parceria escola-famílias, verifica-se, pelos dados obtidos, que todos os EE consideram a parceria importante e reconhecem-lhe vantagens, nomeadamente em conhecer a evolução do desenvolvimento do educando, permite maior acompanhamento das diversas dinâmicas educativas, maior motivação dos educandos e promove o sentimento de maior confiança e segurança em relação à instituição educativa. Para além disso, admitiram a existência de obstáculos, como já mencionados, e sugeriram estratégias de forma a haver efetiva parceria.



Em relação ao objetivo analisar as percepções dos professores cooperantes do 1.º CEB e do jardim de infância sobre a parceria escola-famílias-comunidade, constatou-se quer pelos inquéritos por questionário, quer pelas NC e pela análise documental, haver interesse por parte dos profissionais de educação, intervenientes da investigação, que a relação com as famílias é um fator que interfere no desenvolvimento integral das crianças e por isso deve ser valorizada e considerada no meio escolar. Em concordância com os EE, também as profissionais de educação, consideram a parceria importante e reconhecem-lhe vantagens, nomeadamente a melhoria no desenvolvimento e aprendizagem da criança e colaboração nas atividades propostas pela instituição. Apontam obstáculos à parceria escola-famílias-comunidade, destacando a comunicação e as barreiras socioeconómicas, e elencam estratégias que podem contribuir de forma positiva para a parceria, como a existência de um diálogo aberto com os EE, estabelecer canais de comunicação claros e explicar a importância da sua participação nas aprendizagens dos educandos. Desta forma, verifica-se que as profissionais de educação são sensíveis para a importância da parceria.

Assim, analisando os objetivos delineados inicialmente e confrontando-os com os dados conseguidos pode afirmar-se que os objetivos da investigação, face aos resultados obtidos foram alcançados.

Este estudo contribui para uma melhor compreensão das complexas interações entre a escola e as famílias, pois elenca estratégias que podem ser implementadas na comunidade educativa e permite a reflexão sobre os papéis dos diferentes intervenientes da parceria escola-famílias, o que pode promover posturas mais colaborativas e inclusivas.

No entanto, é importante reconhecer algumas limitações da investigação, como o tempo limitado, uma vez que o estudo foi realizado durante o período das PES I e II e a sua duração obedece a critérios previamente estabelecidos a esse respeito, foram sentidas dificuldades em obter respostas aos inquéritos por questionário por parte dos encarregados de educação, condicionando a amostra da investigação.

Após reflexão e análise da investigação realizada urge definir linhas de investigação futura. A metodologia de investigação utilizada recai sob o estudo de caso, em que os instrumentos utilizados foram os inquéritos por questionário e as notas de campo, seria interessante ter considerado outros instrumentos de investigação, como as entrevistas, pois através destas recolhia os dados presencialmente e promovia o contacto direto com o entrevistado, e dessa forma garantia que todas as perguntas eram respondidas



e a amostra era mais significativa. Para além disso, ter incluído nos sujeitos participantes da investigação as direções das instituições seria benéfico para a investigação, pois, dessa forma, iria perceber a perspetiva destas sobre a temática parceria escola-famílias-comunidade e a sua envolvência na promoção da mesma, o que permitia também, verificar se existe preocupação na atualização das diretrizes a este respeito.

Para uma investigação futura também, seria interessante recorrer à metodologia de investigação-ação e implementar atividades e dinâmicas onde promovesse a reflexão sobre a temática, por parte dos profissionais de educação e dos EE, nomeadamente *workshops*, programas de formação para professores e encarregados de educação, focados nas competências de comunicação e compreensão intercultural e desta forma sensibilizar para a importância de estreitar laços entre a escola, a família e a comunidade e capacitar os intervenientes da parceria do seu papel, enquanto interveniente central no processo educativo das crianças.

Ao longo deste projeto os avanços e recuos foram uma constante, no entanto, a perseverança e resiliência da autora foram mais persistentes e foi possível concretizar a investigação e cumprir os objetivos delineados inicialmente.

A investigação sobre a parceria escola-famílias-comunidade teve um impacto profundo na autora/estudante, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Desde o início deste percurso, que o tema despertava interesse, motivando uma procura contínua pela compreensão e aperfeiçoamento, o que proporcionou uma oportunidade única de refletir de forma crítica e aprofundada sobre a importância da colaboração entre a escola, as famílias e a comunidade no processo educativo das crianças.

A nível pessoal, a autora/estudante desenvolveu uma maior sensibilidade e empatia em relação às diversas realidades e desafios enfrentados pelas famílias no contexto educativo. A nível profissional, o estudo permitiu refletir e aprimorar as práticas pedagógicas, assim como, valorizar ainda mais a formação contínua e o desenvolvimento de competências interculturais e relacionadas com a comunicação, essenciais para a construção de uma parceria sólida e eficaz entre a escola, as famílias e a comunidade.

Assim, o estudo não só enriqueceu o conhecimento teórico da autora/estudante sobre a temática abordada, como também contribuiu para a sua futura prática pedagógica, fortalecendo o compromisso com uma educação mais inclusiva e colaborativa.

Em conclusão, a parceria entre a escola, a família e a comunidade é um fator determinante para o sucesso educativo das crianças. Promover uma colaboração eficaz entre estes três intervenientes requer um esforço conjunto para ultrapassar os obstáculos



e implementar estratégias que incentivem o envolvimento ativo dos pais e a comunicação aberta e contínua. Espera-se que as estratégias aqui elencadas possam ser oportunidades para os intervenientes da parceria escola-famílias-comunidade, principalmente para os profissionais de educação, pois são os principais responsáveis por criar um ambiente escolar mais inclusivo, colaborativo e propício ao desenvolvimento integral das crianças.



Referências Bibliográficas

Amado, J. (coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (coord.). (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Cardoso, J. 2013. *O Professor do Futuro*. Autor e Guerra e Paz, Editores, S.A.

Carneiro, I., Neves, I., Trevisan, G. (2019). *O Contexto sociocultural dos alunos e as práticas pedagógicas do professor de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico em Portugal*. Revista Liberato, 20, 33, (7-16).

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2767/1/584-1375-1-PB.pdf>

Conselho Nacional de Educação. (2008). *Escola/Família/Comunidade*. Editorial do Ministério da Educação.

Creswell, J., Clark, V. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. Penso.

Cruz, C. (2022). *Atividades Interculturais: uma inovação curricular ao serviço da comunidade*. Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 10, (2), 121-134.

<https://mediacoes.es.e.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/365/317>

Davies, D., Marques, R., Silva, P. (1989). *Os Professores e as Famílias em Portugal: realidade e perspetivas*. Livros Horizonte.

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



Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas ... M., Vilhena. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Livros Horizonte.

Delgado, P. (2010). *A experiência da Vinculação e o Acolhimento Familiar: reflexões, mitos e desafios*. *Temas em Psicologia*, 18, 457-467.

https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6361/1/ART_DelgadoPaulo_2010.pdf

Delgado, C., Matos, M., Pinto, M. (2022). *Perceções sobre a relação escola-família na educação de infância – um estudo na formação inicial de educadores e professores*. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 10, (2), 103-120.

<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/364/316>

Dias, M. (2011). *Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica – o processo de comunicação no sistema familiar*. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156.

<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2011.140>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2021). *Família*.

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

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família – A caminho de uma Educação Participada*. Porto Editora.

Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença.

Formosinho, J.O. J. (2013). *Pedagogia-em Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

<https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Gervilla, Á. (2008). *Familia Y Educación Familiar – Conceptos clave, situación actual y valores*. Gráficas San Pancraccio, S.L.

Gimeno, A. (2001). *A Família: o Desafio da Diversidade*. Instituto Piaget.



Guerra, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Princípia.

Hebert, L. M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.

Hill, A. M. (2012). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo, LDA.

Jesus, H., Neves, A. *Relação Escola – Aluno – Família: Educação Intercultural – Uma Perspetiva Sistémica*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).

Lemos, G., Almeida, L. (2022). *Estudante, escola e família: Como plantar ilhas no oceano de possibilidades?*. Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 10, (2), 50-69.

<https://mediacoes.es.e.se.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/356/313>

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1998)* (2.ªed.). Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.

Lima, J. (2013). *Por uma análise de conteúdo mais fiável*. Revista portuguesa de pedagogia, 47-I, 7-29.

https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_1/1143

Lima, L. (2014). *A Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?* Educação Social, Campinas, v.35, n.º 129, 1067-1083.

<https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?format=pdf&lang=pt>

Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>



Mata, L., Brito, A., Pereira, M. (2022). *Transição para a escolaridade obrigatória – um olhar sobre as famílias*. Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 10, (2), 70-83.

<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/358/314>

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). *Plano 21|23 Escola+*

<https://escolamais.dge.mec.pt/>

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

Morgado, M., Pedro, I., Nunes, S. (2022). *A Família na cooperação com a Escola: perceções e expectativas sobre o suporte aos trabalhos de Casa*. Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 10, (2), pp.35-49.

<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/361/312>

Neves, I. (2016). *Supervisão e Formação de Profissionais de Educação Reflexivos: Estudo de Caso num Estágio de um Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância*. (Tese de Doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Tecnologias – Instituto de Educação, Lisboa.

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2560/1/tese%20de%20doutoramento%20ivone%20neves%20com%20j%20C3%BAri.pdf>

Nunes, T. *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).

Oliveira, I. (2022). *Parceria Escola-Criança-Famílias: Desafios resultantes da situação pandémica da Covid-19- Estudo de Caso* (Relatório de Estágio para obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar publicada). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3173/1/Relat%20de%20Est%20Final-%20a%20LTIMA%20VERS%20%20830%21%21.pdf>



Patacho, P. (2021). *Pensar a Educação – Escola, Justiça Social e Participação*. Porto Editora.

Pedro, I., Silva, P. (2022). *A escola, a família e a comunidade na construção de parcerias*. Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 10, (2), 1-4.
<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/368/309>

Reis, C. (2022). *A Relação Escola-Família* (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico publicada). Escola Superior de Educação – Politécnico de Coimbra, Coimbra.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/42079/1/CATARINA_REIS.pdf

Ribeiro, C. (2009). *A Relação Escola-Família* (Dissertação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade de Coimbra, Coimbra.
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12162/1/Tese-Final.pdf>

Salgado, L. (2022). *Escola, família, comunidade: uma resposta para um desafio!* Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 10, (2), pp.25-34.
<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/360/311>

Sarmiento, T., Marques, J. (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. Interações, 2, 59-86.
<http://www.eses.pt/interaccoes>

Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como atores sociais*. Porto Editora.

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



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

Silva, P., Winther, I., Ferreira, M., Sarmiento, T., Marques, J., Diogo, A. ... Faria, S. (2007). *Escolas, Famílias e Lares – Um caleidoscópio de olhares*. Profedições.

Silva, P. et al. (2008). *Atas do Seminário Escola, Família, Comunidade*. Conselho Nacional de Educação.

Silva, M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância* (Dissertação para obtenção de grau de mestre em Ciências da educação publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>

Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). *Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>

Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 1, 59-81.
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13919/10507>

Trevisan, G. Fernandes, N. (2018). *Cidadania Ativa na Infância*. 121-139.
https://www.researchgate.net/publication/339077388_Cidadania_Ativa_na_Infancia

Trevisan, G. (2011). *Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola*. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade*. 351-362.
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2361/1/Cidadania%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>



Vidal, B., Pires, A. (2022). *O envolvimento das famílias em contexto de creche e de jardim de infância: um estudo em tempo de pandemia*. Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 10, (2), 84-101.

<https://mediacoes.es.e.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/355/315>

Wong, B. (2013). *O meu filho fez o quê? Guia de relacionamento dos pais com a escola*. Porto Editora.

Yin, Robert. (2010). *Estudo de caso: Planeamento e Métodos*. Bookman Companhia Editora.

Legislação

Constituição da República Portuguesa. Diário da República n.º 86/1976 – I Série de 10 de abril. Presidência da República.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Convenção sobre os direitos da Criança e Protocolos Facultativos. (2019). UNICEF – Comité Português.

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Despacho n.º 3434/2011, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 36/2011 – II Série. Ministério da Economia e do Emprego – Gabinete do Secretário de Estado do Emprego.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/3434-2011-1673427>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Ministério da Educação.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação e Ciência – Programa do XXI Governo Constitucional.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476>



Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série.
Ministério da Educação e Ciência – Programa do XXI Governo Constitucional.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – I Série.
Ministério da Educação e Ciência.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto. Diário da República n.º 149/2021 – I Série.
Presidência do Conselho de Ministros.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/70-2021-168903099>

Decreto Regulamentar n.º 84-A/2007 de 10 de dezembro. Diário da República n.º
237/2007, 1º Suplemento – I Série. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/84-a-2007-426483>

Diário da República n.º 87/2004 de 13 de abril de 2004. Resolução do Conselho de
Ministros n.º 50/2004 Série I-B. Presidência do Conselho de Ministros.

<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/50-2004-219087>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. Assembleia
da República.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/2012 – I Série. Ministério
da Educação e Ciência.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2012-203677048>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021. Diário da República n.º 130/2021 – I
Série. Presidência do Conselho de Ministros.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/resolucao-conselho-ministros/2021-186492029>



Documentos estruturantes das Instituições

Instituição x

Plano Anual de atividades 2022/2023

Regulamento Interno 2021-2022

Projeto Educativo 2020-2023

Instituição y

Plano Anual de atividades 2022/2023

Regulamento Interno 2014

Projeto Educativo 2021-2022



Apêndices

Apêndice 1- Consentimento Informado para os Coordenadores das Instituições Cooperantes

Consentimento Informado

Exmo./a. Sr./a Coordenador/a

Assunto: Pedido de autorização para a realização de questionários a professores e pais/encarregados de educação, para efeitos de investigação a desenvolver no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Eu, Cármen Isabel Monteiro Pinto Ferreira Saraiva, estagiária, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, encontro-me a desenvolver uma investigação no âmbito da Relação Escola-Famílias, sob a orientação da Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves. Neste sentido, venho por este meio solicitar a V^a. Ex^a. autorização para realizar questionários aos educadores de infância, bem como aos encarregados de educação dessas crianças. Os dados obtidos serão confidenciais e destinados apenas para a realização desta pesquisa.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos

Pede deferimento,

junho de 2023

(Cármen Ferreira Saraiva)



Apêndice 2- Consentimento Informado para os Encarregados de Educação

Consentimento informado

Eu, Cármen Isabel Monteiro Pinto Ferreira Saraiva, estagiária, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, encontro-me a desenvolver um relatório de investigação cujo tema é Relação Escola-Famílias, sob a orientação da Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves. Neste sentido, venho solicitar a vossa colaboração preenchendo um questionário. Este questionário é anónimo e confidencial servindo apenas para efeitos desta investigação. Se por alguma razão não quiser participar, tem todo o direito de o fazer, sendo a participação voluntária poderá interrompê-la a qualquer momento. Agradecia que se possível respondesse ao questionário até dia 26 de junho.

Com os melhores cumprimentos,

(Cármen Ferreira Saraiva)

Face ao exposto eu, _____ encarregado de
educação do educando _____ concordo em
participar neste estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti,
pela aluna Cármen Isabel Monteiro Pinto Ferreira Saraiva.

Data ___/___/___

Assinatura do(a) Encarregado de Educação

Apêndice 3- Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação



A – Dados de Identificação das famílias

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

Esta informação será tida em consideração no Relatório Final de investigação, cuja temática é a Relação Escola-Famílias, que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

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

Grata pela colaboração.

5- Grau de parentesco com o educando

- Pai
- Mãe
- Avó
- Avô
- Outra opção

6- Idade _____

7- Habilitações literárias

- 1.º Ciclo (4.ºano)
- 2.ºCiclo (6.º ano)
- 3.ºCiclo (9.ºano)
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

B- Importância da Relação Escola-Criança-Famílias



8- Considera importante a instituição educativa realizar atividades que envolvam as famílias?

Sim

Não

Justifique a sua resposta.

9- Considera que a criança é ouvida e tem um papel ativo nas atividades que são realizadas no âmbito da relação escola-famílias?

Sim

Não

5.1 Em Caso afirmativo, quer dar algum exemplo?

C- Estratégias de envolvimento parental

10- Que estratégias identifica para melhorar a relação escola-família?

O educador/professor comunicar com mais frequência.

O encarregado de educação comunicar com mais frequência.

O/A educando/a ser recebido e entregue pelo educador/professor na instituição.

Mudança do meio de comunicação.

Formação especializada sobre parentalidade.

Realização de mais atividades que promovam a relação escola-família.

Outra estratégia, indique qual: _____

11- Assinale as vantagens que identifica na parceria escola-famílias?

Maior motivação do meu educando.

Mais confiança e segurança em relação à instituição educativa.

Conhecer a evolução do desenvolvimento do meu educando.



- Acompanhar as dinâmicas educativas que são desenvolvidas na instituição educativa.
- Colaborar nas atividades que são desenvolvidas na instituição educativa.
- Outra vantagem, indique qual: _____

D- Estratégias comunicacionais

12- Assinale as estratégias de comunicação que utiliza para comunicar com a instituição educativa do seu educando?

- Momentos informais na instituição.
- Reuniões de pais.
- Reuniões de pais com outros profissionais (equipa de Educação Especial, médicos, terapeutas).
- Atendimento individual com o educador.
- Contacto telefónico.
- Notas escritas.
- Plataformas digitais.
- Outro/s, por favor especifique: _____

13- Habitualmente tem a iniciativa de procurar o educador/professor ou só vai à instituição educativa quando é chamado?

14- Quais as suas intenções quando procura o educador/professor?

- Partilhar comportamentos do seu educando que acontecem em casa.
- Ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso do seu educando.
- Informações transmitidas por outros profissionais (médicos, terapeutas, psicólogos, professor de apoio).
- Medos advindos à inclusão da criança na instituição educativa.
- Situações problemáticas na dinâmica da família.
- Outro/s, por favor especifique: _____



15- Quando é contactado pelo educador/professor para ir à instituição educativa, habitualmente quais são os motivos dessa convocatória?

- Problemas de Comportamento.
- Feedback da evolução do desenvolvimento da criança.
- Dificuldades na alimentação.
- Pedir a colaboração em atividades.
- Partilha de problemas de saúde.

16- Procura saber como correu o dia do/a seu/a educando/a na instituição educativa?

Sim

Não

12.1 Se respondeu “Sim” na resposta anterior, de que forma o faz?

Pergunta diretamente ao seu educando.

Pergunta ao professor/educador.

Outra opção, por favor especifique: _____

E- Atividades com a participação das famílias

17- A instituição educativa proporciona atividades que incentivem a participação da família?

Sim

Não

18- Costuma participar nas atividades propostas pela instituição educativa?

Sim

Não

14.1- Caso tenha respondido “Não”, justifique a resposta.

14.2 Se respondeu “Sim”, assinale as atividades promovidas pela instituição educativa em que costuma participar:

Reuniões com Encarregados de Educação.



- Festas/Dias comemorativos.
- Colaboração em atividades letivas.
- Colaboração em atividades extracurriculares.
- Horário de atendimento individual.
- Outra opção, especifique por favor: _____

19- Com que frequência costuma participar nas atividades proposta pela instituição educativa?

- 1 vez por mês.
- Semanalmente.
- 1 vez por período letivo.
- 1 vez por ano.
- Apenas quando solicitado.

20- Gostaria que houvesse mais atividades propostas pela instituição educativa que promovessem a participação das Famílias?

- Sim
- Não

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

- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Poucas vezes
- Nunca

17.1 Em caso afirmativo identifique que tipo de atividades gostaria de propor.

22- Faz parte de algum órgão de gestão da instituição educativa que o seu educando frequenta?

- Sim
- Não



18.1- Se sim, identifique qual: _____

23- Na instituição educativa que o seu educando frequenta existe associação de pais?

Sim

Não

Não sei

24- Que importância atribui à associação de pais?

E- Obstáculos à relação escola-famílias

25- Identifique os obstáculos na instituição educativa do seu educando que interferem na relação escola-famílias?

26- Teve alguma situação em que não obteve resolução por parte da instituição educativa relacionada com o seu educando?

Sim

Não

22.1- Se respondeu “Sim”, indique as razões:

Questões culturais.

Questões relacionadas com a alimentação.

Questões relacionadas com apoio especializado.

Outra situação, indique qual: _____

27- O que lhe agrada mais na instituição educativa do seu educando?



Sugestões

28- Que estratégias gostaria que fossem implementadas para promover a participação dos encarregados de educação na instituição educativa?

Muito obrigada,

Cármén Saraiva.



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

Esta informação será tida em consideração no Relatório Final de investigação, cuja temática é a Relação Escola-Famílias, que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

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

Grata pela colaboração.

A – Caracterização sócio profissional dos inquiridos

1- Género:

Masculino

Feminino

Idade: _____

2- Tempo de serviço na docência:

Menos de 5 anos

De 5 a 15 anos

De 15 a 25 anos

25 a 35 anos

Mais de 35 anos

3- Habilitações literárias

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra, por favor especifique: _____

4- Ao longo da sua formação académica e profissional já realizou alguma formação no âmbito da relação escola-famílias?

Sim



Não

4.1- Se sim, qual?

B- Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5- Na sua opinião a relação escola-famílias é importante? Porquê?

6- Que vantagens identifica na parceria escola-famílias?

Maior motivação do meu aluno.

Melhoria no desenvolvimento e aprendizagem do meu aluno.

Melhoria nas práticas educativas.

Outra vantagem, indique qual: _____

7- Na sua opinião, a criança deve ter participação nas estratégias de promoção da relação escola-famílias?

Sim

Não

7.1- Se respondeu “sim”, de que forma?

C- Estratégias comunicacionais

8- Que estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com as famílias?

Momentos informais na escola.

Reuniões de pais.

Reuniões de pais com outros profissionais (equipa de Educação Especial, médicos, terapeutas).

Reuniões individuais com pais.



Contactos telefónicos.

- Notas escritas.
- Plataformas digitais.
- Outro/s, por favor especifique: _____

9- Em que momentos costuma solicitar a participação dos encarregados de educação?

- Organização de festas, visitas de estudo.
- Ajuda nos trabalhos de casa.
- Participação em reuniões.
- Comparticipações para festividades comemorativas.
- Participação em adaptações curriculares.
- Outro/s, por favor especifique _____

10- Que tipo de informação costuma comunicar aos encarregados de educação?

- Atitudes da turma em relação ao seu educando.
- Atitudes do seu educando em relação a outras crianças.
- Comportamentos do seu educando em relação ao professor/a.
- Orientações para a ajuda dos trabalhos de casa.
- Informações que obteve de outros profissionais (médicos, psicólogos,

professor de Educação Especial).

- Insucessos na aprendizagem escolar.
- Sucessos de aprendizagem escolar.
- Tipo de método que está a desenvolver em relação à criança.
- Tipos de apoio especiais que a criança necessita.
- Outro/s, por favor especifique: _____

11- Enumere por ordem de importância as razões que levam as famílias a comunicar com o professor:

- Atitudes da criança em casa.
- Ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso da criança.
- Informações transmitidas por outros profissionais (médicos, terapeutas, psicólogos, professor de apoio)
- Medos advindos à inclusão da criança na turma.
- Situações problemáticas na dinâmica da família.



- Problemas de acompanhamento escolar.
- Outro/s, por favor especifique: _____

D- Atividades com a participação das famílias

12- É importante, para si, haver atividades na escola que envolvam as famílias?

- Sim
 Não

13- Costuma promover atividades que envolvam as famílias?

- Sim
 Não

13.1- Caso tenha respondido “Sim”, com que frequência?

- 1 vez por mês
 Semanalmente
 1 vez por período letivo
 1 vez por ano
 Quando sugerido pelos encarregados de educação

13.2 - Caso tenha respondido “Não”, justifique a resposta.

14- As famílias costumam participar nas atividades da escola?

- Muitas vezes
 Algumas vezes
 Poucas vezes
 Nunca

15- Quando não participam, quais são os motivos?

16- Considera importante a participação dos encarregados de educação na planificação das atividades?



Sim

Não

E- Obstáculos à relação escola-família

17- Identifique os obstáculos que interferem na relação escola-famílias?

18- Teve alguma situação de constrangimento com encarregados de educação?

Sim

Não

18.1 – Se sim, qual?

Sugestões

19- Que sugestões daria para melhorar a relação escola-famílias?

Muito obrigada,
Cármén Saraiva.



Apêndice 5 -Inquérito por questionário para os Educadores de Infância

A – Caraterização sócio profissional dos inquiridos

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

Esta informação será tida em consideração no Relatório Final de investigação, cuja temática é a Relação Escola-Famílias, que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

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

Grata pela colaboração.

1- Género:

Masculino

Feminino

Idade: _____

2- Tempo de serviço como educador de infância:

Menos de 5 anos

De 5 a 15 anos

De 15 a 25 anos

25 a 35 anos

Mais de 35 anos

3- Habilitações literárias

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra, por favor especifique: _____

4- Ao longo da sua formação académica e profissional já realizou alguma formação no âmbito da relação escola-famílias?



Sim

Não

4.1- Se sim, qual?

B- Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5- Na sua opinião a relação escola-famílias é importante? Porquê?

6- Que vantagens identifica na parceria escola-famílias?

Maior motivação do meu aluno.

Melhoria no desenvolvimento e aprendizagem do meu aluno.

Melhoria nas práticas educativas.

Outra vantagem, indique qual: _____

7- Na sua opinião, a criança deve ter participação nas estratégias de promoção da relação escola-famílias?

Sim

Não

7.1- Se respondeu “sim”, de que forma?

C- Estratégias comunicacionais

8- Que estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com as famílias?

Momentos informais na instituição.

Reuniões de pais.

Reuniões de pais com outros profissionais (equipa de Educação Especial, médicos, terapeutas).



Reuniões individuais com pais.

- Contactos telefónicos.
- Notas escritas.
- Plataformas digitais.
- Outro/s, por favor especifique: _____

9- Em que momentos costuma solicitar a participação dos encarregados de educação?

- Organização de festas, visitas de estudo.
- Ajuda em atividades pedagógicas.
- Participação em reuniões.
- Comparticipações para festividades comemorativas.
- Participação em adaptações curriculares.
- Outro/s, por favor especifique _____

10- Que tipo de informação comunica frequentemente aos encarregados de educação?

- Atitudes da turma em relação ao seu educando.
- Atitudes do seu educando em relação a outras crianças.
- Comportamentos do seu educando em relação ao educador/a.
- Orientações para a ajuda das atividades pedagógicas.
- Informações que obteve de outros profissionais (médicos, psicólogos,

professor de Educação Especial).

- Insucessos das aprendizagens da criança.
- Sucessos das aprendizagens da criança.
- Tipo de método que está a desenvolver em relação à criança.
- Tipos de apoio especiais que a criança necessita.
- Outro/s, por favor especifique: _____

11- Enumere por ordem de importância as razões que levam as famílias a comunicar com o educador:

- Atitudes da criança em casa.
- Ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso da criança.
- Informações transmitidas por outros profissionais (médicos, terapeutas, psicólogos, professor de apoio)
- Medos advindos à inclusão da criança na turma.
- Situações problemáticas na dinâmica da família.



- Informações relacionadas com o bem-estar da criança.
- Outro/s, por favor especifique: _____

D- Atividades com a participação das famílias

12- É importante, para si, haver atividades na instituição educativa que envolvam as famílias?

- Sim
- Não

13- Costuma promover atividades que envolvam as famílias?

- Sim
- Não

14.1- Caso tenha respondido “Sim”, com que frequência?

- 1 vez por mês
- Semanalmente
- 1 vez por período letivo
- 1 vez por ano
- Quando sugerido pelos encarregados de educação

14.2 - Caso tenha respondido “Não”, justifique a resposta.

14- As famílias costumam participar nas atividades da escola?

- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Poucas vezes
- Nunca

15- Quando não participam, quais são os motivos?



16- Considera importante a participação dos encarregados de educação na planificação das atividades?

- Sim
 Não

E- Obstáculos à relação escola-família

17- Identifique os obstáculos que interferem na relação escola-famílias?

18- Teve alguma situação de constrangimento com encarregados de educação?

- Sim
 Não

18.1 – Se sim, qual?

19- Que vantagens identifica na parceria escola-família para si e para as crianças?

- Maior motivação das crianças.
 Melhoria no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
 Melhoria nas práticas educativas.
 Outra vantagem, indique qual: _____

Sugestões

20- Que sugestões daria para melhorar a relação escola-família?

Muito obrigada,
Cármén Saraiva



Instituição: x

Valência: Jardim de Infância

Local: Sala de atividades grupo 3 anos

Situação: Reunião de pais/ encarregados de educação -
educadora para apresentação do projeto curricular

Data: 14 de outubro de 2022

Apresentação da situação: Reunião de pais/ encarregados de educação - educadora para apresentação do projeto curricular

No dia 14 de outubro de 2022 decorreu a reunião de pais/encarregados de educação com a educadora cooperante da Instituição x, a qual tinha como objetivo central apresentar o projeto curricular do ano letivo 2022/2023, bem como o plano anual de atividades. Esta foi a segunda reunião deste ano letivo, pois em setembro do mesmo ano decorreu a de apresentação da equipa pedagógica, a qual foi antecedida por um momento de abertura e receção das crianças e das respetivas famílias à Instituição.

Para a reunião houve uma preparação prévia por parte da educadora de forma a garantir que os pais se sentissem incluídos no processo de aprendizagem dos seus educandos, foi um momento essencialmente de apresentação dos documentos acima mencionados, e de atividades que já tinham decorrido desde o início do ano letivo. Os pais demonstraram interesse em ouvir essencialmente o relato das atividades que já tinham acontecido e entusiasmados com as propostas para o futuro, desta forma, mantiveram uma posição passiva no que respeita a propostas de atividades. À exceção de duas mães que intervieram, demonstrando o seu interesse em participar em atividades na instituição, propondo a realização do conto de histórias na sala do grupo por parte das famílias e a outra sugestão: no aniversário de cada criança os pais visitarem a Instituição e participarem no momento de cantar os parabéns e ainda houve a sugestão, por parte da mesma encarregada de educação, que o bolo de aniversário poderia ser confeccionado em conjunto com as crianças.

No momento da apresentação das sugestões estas foram acolhidas pela educadora, no entanto, não foram concretizadas durante a PES I, havendo resistência por parte da educadora na promoção destas atividades.

Para além disso, aquando da apresentação das atividades, nomeadamente das que implicariam a participação das famílias, houve por parte de alguns pais a manifestação de não terem tempo em participar nas atividades, principalmente nas que implicam deslocação à instituição.



Instituição: x

Valência: Jardim de Infância

Local: Sala de atividades grupo 3 anos/ refeitório da Instituição

Situação: Vivência do Dia Mundial da Alimentação Saudável: Semana da alimentação

Apresentação da situação: Vivência do Dia Mundial da Alimentação Saudável: Semana da alimentação

Durante a semana de 17 a 21 de outubro de 2022 decorreram diferentes dinâmicas relacionadas com a alimentação saudável, de forma a sensibilizar as famílias para a importância das crianças, principalmente, ser consumidores de determinados alimentos, considerados essenciais na sua alimentação, como os legumes e as frutas e afastados de outros, como doces e gorduras. Para este efeito, e tendo como mote a comemoração do dia da alimentação saudável, ao longo desta semana foram criadas diferentes dinâmicas, onde os pais foram convidados a participar, de forma indireta, contribuindo com os alimentos:

“Espetadas de fruta” - as crianças traziam de casa uma peça de fruta, pelo menos, e na sala de atividades, com a equipa pedagógica, cada criança construiu a sua espetada de fruta.

“Sopa colorida” – as crianças traziam o seu legume favorito de casa para depois em conjunto com a equipa pedagógica, no refeitório, confeccionarem uma sopa.

“Dia de ouvir a nutricionista” - para esta dinâmica foi convidada uma nutricionista para falar com as crianças sobre a importância de consumir alimentos saudáveis, a qual exibiu vídeos e imagens sobre a mesma temática.



Apêndice 8 - Nota de campo 3

Instituição: x

Valência: Jardim de Infância

Local: Campo de jogos da Instituição

Situação: Feira de outono com produtos sazonais: “Outono em Festa”

Data: 16 de novembro de 2022

Apresentação da situação: Feira de outono com produtos sazonais: “Outono em Festa”

A Instituição 1 tem por hábito já há alguns anos realizar a “Feirinha de Outono”, este é um evento que envolve a própria instituição, as famílias, as crianças e a comunidade da envolvente geográfica. As famílias são convidadas a levar para a instituição um produto/alimento, cultivado ou confeccionado pelas próprias, típicos da estação do outono, como por exemplo, abóboras, cenouras, couves, salsa e outras ervas aromáticas, bolos caseiros, compotas, chás/infusões, entre outros, para depois serem apresentados e trocados em comunidade, nas instalações da instituição.

Esta dinâmica teve grande impacto nas crianças e contribuiu de forma significativa para o estreitamento da relação entre a equipa pedagógica e as famílias. Todos os encarregados de educação participaram de forma ativa, para além dos produtos que disponibilizaram, foi também um momento de partilha de vivências entre as famílias e a educadora. Houve pais que partilharam, por exemplo, o quão gratificante foi para os seus educandos confeccionarem o bolo para a “Feirinha de Outono”, revelando assim, que a proposta da educadora, não foi simplesmente fazer um bolo, mas que contribuiu para que a criança estivesse envolvida naquela tarefa com os pais, o que acontecia raramente.

Apêndice 9 - Nota de campo 4



Instituição: x

Valência: Jardim de Infância

Local: Átrio da Instituição

Situação: Vivência do Halloween: Criação de uma bruxa com materiais de desperdício

Data: 31 de novembro de 2022

Apresentação da situação: Vivência do Halloween: Criação de uma bruxa com materiais de desperdício

No dia 31 de novembro comemora-se o dia de Halloween, embora não seja habitual a comemoração deste dia na instituição 1, as famílias foram convidadas a construir uma bruxa em 3D, com materiais de desperdício. Desta proposta surgiu uma exposição no átrio da instituição, onde foram expostas todas as bruxas criadas pelas famílias. Foi uma atividade onde os pais se mostraram bastante envolvidos, embora a pretensão inicial não fizesse prever esse resultado, pois os pais aquando da proposta, por ser uma data com pouco significado, para a maioria, não ficaram muito recetivos na concretização, no entanto, revelou-se haver bastante adesão, a maioria das famílias construiu a sua bruxa.



Apêndice 10 - Nota de campo 5

Instituição: x

Valência: Jardim de Infância

Local: Sala de atividades grupo 3 anos

Situação: Criação de postais de Natal

Data: 2 de dezembro de 2022

Apresentação da situação: Criação de postais de Natal

Esta é uma dinâmica que acontece na instituição há muitos anos, prática de todas as educadoras, neste ano letivo não estava previsto acontecer, no entanto, a educadora do grupo dos 3 anos considerou importante realizá-la para estreitar a relação escola-família. Esta atividade consiste em cada criança criar um postal de Natal, onde no seu interior é escrita uma mensagem de votos festivos pela educadora direcionada aos encarregados de educação.

Efetivamente parece uma atividade simples, mas que provoca reações bastante positivas às famílias, pois sentem-se acarinhadas pela equipa pedagógica dos seus educandos. Vários encarregados de educação manifestaram o seu apreço aquando da receção do postal de Natal.



Apêndice 11 - Nota de campo 6

Instituição: x

Valência: Jardim de Infância

Local: Refeitório da Instituição

Situação: Confeção de bolachas de Natal

Data: 22 de dezembro de 2022

Apresentação da situação: Confeção de bolachas de Natal

No dia 22 de dezembro foram confeccionadas bolachas, alusivas ao Natal pelas suas formas, para envio como forma de presente às famílias. Esta foi uma atividade proposta por mim, a qual foi desenvolvi na integra com o grupo de 3 anos.

A confeção das bolachas foi realizada no refeitório, onde as crianças tiveram oportunidade de explorar os ingredientes utilizados na concretização da receita, quer a nível das texturas, mas também dos cheiros e sabores. O facto de saberem que estavam a confeccionar algo que seria oferta para os pais, deixou o grupo mais entusiasmado e envolvido nas diferentes fases de confeção das bolachas.

As famílias mostraram o seu agrado pelo gesto, houve também pais que partilharam as reações das crianças ao oferecerem algo que tinham confeccionado na Instituição.

Apêndice 12 - Nota de campo 7

Instituição: x

Valência: Jardim de Infância

Local: Sala de atividades grupo 3 anos

Situação: Conversas informais com a educadora cooperante

Data: janeiro de 2023

Apresentação da situação: Conversas informais com a educadora cooperante

Ao longo da PES I foram várias as conversas informais que aconteceram no sentido de perceber como era a relação escola-família, perceber se existiam obstáculos e quais eram as estratégias adotadas para fomentar a parceria dos intervenientes no processo de aprendizagem das crianças.

Destas conversas é notório que a maior preocupação em relação às famílias é a de as informar sobre as necessidades básicas dos seus educandos e a evolução do seu processo de aprendizagem. Apesar de haverem propostas de interação, esta revela-se ser maioritariamente de participação indireta, o que por um lado é benéfico dado haver pais que o preferem, mas por outro existem pais que gostariam de estar mais presentes na Instituição, de forma a participar mais na vida escolar dos seus educandos.

Por vezes, foi revelado pela educadora cooperante que os pais não demonstram disponibilidade



Apêndice 13 - Nota de campo 1

Instituição: y

Valência: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Sala de aula do 2.º ano do 1.º CEB

Situação: Comemoração Dia do Pai

Data: semana de 13 a 17 de março

Apresentação da situação: Comemoração Dia do Pai

Na semana de 13 a 17 de março foram realizados os presentes para os pais dos alunos do 2.º ano da Instituição 2. Esta foi uma atividade realizada pelos alunos em sala de aula, onde construíram uma medalha e fizeram a caixa respetiva para entrega aos pais.

A comemoração deste dia faz sentido para esta Instituição, sendo também mais uma forma de manter contacto com as famílias, ainda que de forma indireta.



Apêndice 14 - Nota de campo 2

Instituição: y

Valência: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Sala de aula do 2.º ano do 1.º CEB

Situação: Comemoração Dia da mãe

Data: última semana de abril

Apresentação da situação: Comemoração Dia da mãe

Na última semana de abril foram realizados os presentes para as mães dos alunos do 2.º ano da Instituição 2. Esta foi uma atividade realizada pelos alunos em sala de aula, que implicou trabalho de cuidado de uma suculenta por parte das crianças.

A instituição dispõe de espaço exterior de grandes dimensões, onde são cultivadas diferentes espécies de plantas, incluindo suculentas. Cada aluno, foi responsável por escolher uma suculenta e plantá-la num vaso individual, para decorar posteriormente e dar de presente à sua mãe no dia comemorativo para o efeito. Todo o processo de cuidado da planta durante esta semana ficou à responsabilidade de cada criança, com a orientação da professora titular.

A comemoração deste dia faz sentido para esta Instituição, sendo também mais uma forma de estabelecer contacto com as famílias, ainda que de forma indireta, para além disso é também uma instituição de cariz privado e religioso, que defende valores como o de cuidar e acarinhar a família.



Apêndice 15 - Nota de campo 3

Instituição: y

Valência: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Sala de aula do 2.º ano do 1.º CEB

Situação: Comemoração Dia da família

Data: 20 de maio de 2023

Apresentação da situação: Comemoração Dia da família

O Dia da Família é efetivamente um dia comemorativo na Instituição 2. O dia 20 de maio foi dedicado a um convívio entre a comunidade escolar e as famílias, sendo organizado por estes intervenientes, os preparativos foram realizados previamente para que este sábado fosse diferente e incluísse todos num ambiente familiar nos espaços exteriores da instituição, onde se realizaram jogos tradicionais, brincadeiras, conversas, piquenique e acima de tudo, convívio pelos alunos.

Esta é uma dinâmica habitual na instituição, pois os pais envolvem-se enquanto parceiros da instituição na qualidade de pais, dessa forma são também eles agentes ativos no processo de aprendizagem dos seus educandos.



Apêndice 16 - Nota de campo 4

Instituição: y

Valência: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Sala de aula do 2.º ano do 1.º CEB

Situação: Conversas informais com a professora cooperante

Data: maio de 2023

Apresentação da situação: Conversas informais com a professora cooperante

Após conversas informais com a professora cooperante foi possível constatar que existe a real preocupação em criar laços com as famílias dos alunos e que esta é também partilhada pelos pais.

O contacto com as famílias é semanal, em alguns casos diários, variando um pouco das necessidades de cada aluno e de cada família. Sempre que é solicitado existe reunião de atendimento com os pais, previamente agendada, no entanto, o contacto por email e via telefone é um recurso habitual.