UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

A RELAÇÃO DOS PAIS COM O ENSINO PRÉ-ESCOLAR:

UM ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR CATÓLICA

LORENA SALOMÃO DE CASTRO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade: Administração Educacional

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Joaquim Pintassilgo

(2021)

LORENA SALOMÃO DE CASTRO

A RELAÇÃO DOS PAIS COM O ENSINO PRÉ-ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR CATÓLICA

Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de especialização em Administração Educacional, pela Licenciada Lorena Salomão de Castro, sob a orientação científica do Prof. Doutor Joaquim Pintassilgo

Lisboa

(2021)

AGRADECIMENTOS

Só quem se dedica a uma causa com toda a sua força e alma é que pode ser um verdadeiro mestre. Por esta razão, a mestria exige tudo de uma pessoa. (Albert Einstein)

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas a quem gostaria de expressar o meu reconhecimento. Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador, Professor Doutor Joaquim Pintassilgo, por toda a disponibilidade que demonstrou durante a realização desta investigação. Ao meu companheiro Arturo que esteve comigo nesta reta final, proporcionando força e apoio. À coordenação da instituição, as educadoras, os encarregados de educação e o colégio onde decorreu o estudo. À minha família e amigos pelo encorajamento e apoio que sempre demostraram ao longo deste trabalho. A todos, um muito obrigada.

Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer: - "fiz o que pude" (Pasteur)

RESUMO

O presente estudo incide sobre a ação pedagógica do pré-escolar e procura contribuir para a reflexão sobre as estratégias de interação promovidas com as famílias das crianças. Como suporte à compreensão e orientação desse processo procura-se descrever e analisar os contornos das interações por meio do aprofundamento de conhecimentos relativos aos modos de entender a educação na atualidade, na medida em que tem sofrido intensas transformações, pelo que se mantém uma problemática relevante na literatura, destacando-se a interação entre educadores e família, a aprendizagem, e o desenvolvimento das crianças quanto ao aproveitamento escolar. Este estudo de caso tem por domínio o ensino pré-escolar de uma instituição privada católica e objetiva compreender a relação entre esta instituição e as famílias, em relação às suas práticas e expectativas quanto ao percurso escolar dos educandos, no contexto de envolvimento e participação na educação pré-escolar das crianças. Salientando as mudanças que a sociedade tem vivenciado, bem como as modificações na organização educacional, procura-se de um modo geral perceber o atual posicionamento dos pais na escola, quais os seus objetivos e qual o papel que representam na educação dos seus filhos. No primeiro momento é abordado o contexto histórico da evolução do pré-escolar no panorama político e social. No segundo momento a investigação procurou compreender a formação dinâmica do contexto familiar e o seu reflexo no processo de ensino-aprendizagem, através de um estudo de natureza qualitativa, sendo feitas observações e entrevistas com membros da gestão do colégio, educadoras e família. Todo o trabalho decorreu ao longo de 2019/21. O tratamento e análise de dados baseiam-se numa análise de conteúdo. Verificou-se no estudo que a educação pré-escolar é uma etapa integrante que se constitui na primeira fase da educação básica. Os resultados apontam para o aumento de estratégias diversas de interação, embora a necessidade de ampliar os interesses para tornar mais efetiva a relação, o diálogo, e a cooperação, mereçam um trabalho de reflexão em parceria com os intervenientes que deve ser proposto e promovido.

Palavra-chave: Família; Pré-escolar; Participação; Relação; Expectativas.

ABSTRACT

This study focuses on the pedagogical action of preschool and seeks to contribute to the reflection on interaction strategies promoted with the children's families. To support the understanding and guidance of this process, we seek to describe and analyze the contours of interaction through the deepening of knowledge related to ways of understanding education today, as it has undergone intense transformations, which remains a relevant issue in the literature, highlighting the interaction between educators and family; learning; and the development of children regarding school achievement. This case study has as its domain the pre-school of a private Catholic institution and aims to understand the relationship between itself and the families, with regards to their practices and expectations regarding the academic path of students, in the context of involvement and participation in preschool education of children. Highlighting the changes that society has been experiencing, as well as the changes in the educational organization, the aim is, in general, to understand the current position of parents at school, what their goals are, and what role they play in their children's education. At first, the historical context of the evolution of preschool in the political and social spectrum is discussed. In the second moment, the investigation sought to understand the dynamic formation of the family context and its reflection in the teaching-learning process, through a qualitative study, with observations and interviews being made with members of the school's management, educators, and family. The work took place throughout 2019/21. Data processing and analysis are based on content analysis. It was found in the study that pre-school education is an integral part that constitutes the first phase of basic education. The results point to the increase of different interaction strategies, albeit the need to broaden interests remains to make the relationship, dialogue, and cooperation more effective, which deserves work to further reflect on the school and family partnership.

Keywords: Family; Preschool; Participation; Relationship; Expectations.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Lista de figuras:

Figura 1 – Colégio Santa Maria (CSM) Pedagogia “5 Estrelas” ……...……...43

Lista de quadros:

Quadro 1 – Componentes de investigação ……...…….54

LISTA DE SIGLAS

MPK – Modelo Pedagógico Kentenijiano

CSM – Colégio de Santa Maria

PE – Projeto Educativo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO 12

1.1 – Do desenvolvimento do sistema pré-escolar em Portugal à emergência da infância e da família moderna 12

1.2 Família-escola – Que relações? 20

1.2.1 – Parceria 31

1.2.2 – Comunidade 35

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO 37

2.1 – Estudo de Caso 40

2.2 – A Instituição 42

2.3 – Instrumentos de recolha de dados 46

2.4 – Observação 47

2.5 – Entrevista 49

2.6 – Recolha Documental 51

2.7 – Participantes 51

2.8 – Análise de dados 53

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 56

3.1 – Adaptação da família/criança na escola 56

3.2 – Construção da relação entre família e escola 60

3.3 – Expectativas e influências da família no início da escolaridade dos filhos 64

3.4 – Diálogo entre a família e a escola 66

3.5 – Influências da relação entre a escola e a família nos processos de ensino-aprendizagem 70

3.6 – Papel da educadora na relação com a família 72
3.7 Iniciativas da instituição para facilitar a relação entre a família e a escola 74
3.8 O papel da Família na instituição escolar 77
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 79
ENTREVISTAS..... 82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 83
APÊNDICE A – FOCO DE OBSERVAÇÃO: RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA 89
APÊNDICE B – GRELHA DE OBSERVAÇÃO 90
APÊNDICE C – GUIÃO DE ENTREVISTA COM EDUCADORA 91
APÊNDICE D – GUIÃO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA 95

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas a sociedade tem passado por grandes mudanças. A escola é um espaço de construção do conhecimento que a todo o momento busca estar a par da evolução que a sociedade configura, tentando responder aos diversos desafios que surgem diariamente, ainda que atualmente leve tempo a adaptar-se, pelo fato de haver dificuldades em aceitar e trabalhar com as inovações.

> As sociedades transformam-se, fazem-se e desfazem-se. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida quotidiana e mesmo o pensamento. As desigualdades deslocam-se, agravam-se e recriam-se em novos territórios. Os atores estão ligados a múltiplos campos sociais, a modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo (Perrenoud, 1999, p. 5).

Esta importância é ressalvada pelos esforços evidenciados para adequar as escolas às políticas e reformas educacionais de forma a responder ao novo estrato socioeconómico e demográfico. Afirma Formosinho (1997) que "o sucesso das mudanças na educação pré-escolar é importante para todos, até porque a forma como a infância é olhada é o melhor retrato do desenvolvimento de um país" (p. 43).

A história da ação educativa em Portugal possui ligação com diversas situações e sujeitos, demandando:

> uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há de mediar entre o privado e o público; uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher; uma história entre família e a escola; uma história que oscila entre a proteção e a afetividade (Magalhães, 1997, p. 115).

É sobre esta evolução que recai, predominantemente, a preocupação da família em manter os filhos na escola a partir da segunda metade do século XX, passando pela modernização familiar a partir dos anos 60 quando as mulheres passam a trabalhar e não são somente donas de casa (Diogo, 2008).

O papel da família caracteriza-se como sendo o primeiro contato com o mundo para o sujeito; o ambiente que o acolhe e mostra o mundo é, portanto, independente do formato em que

se configura, uma vez que não se trata somente de um pai e/ou uma mãe, mas sim de pessoas que se unem por escolha. Segundo Marques (1992 citado por Silva, 2003):

> a palavra família possui a globalidade e a generalidade necessárias e suficientes. Inclui tanto a família nuclear como a família alargada e abrange tanto a paternidade biológica como as situações originadas por novos casamentos, adoções e arranjos familiares não tradicionais (p. 82).

Em Portugal, a investigação acerca da educação Pré-escolar é diminuta, mas existente, pelo que para analisar e entender a seriedade da educação pré-escolar é preciso refletir sobre a investigação internacional. Segundo Formosinho (1994), "se não temos políticas educativas suficientes, se temos pouca investigação, se temos falta de recursos, somos remetidos para os textos fundadores" (p. 9).

Ao longo desta pesquisa procuraremos entender a relação entre a escola e família, destacando as ações políticas e o caminho da sociedade atual. Silva (2010) menciona que "a relação escola-família nasce com primórdios da escolarização, entendida aqui, de forma sumária, como um processo formal de educação que inclui, entre outros aspetos, a promoção do acesso à leitura e à escrita" (p. 444).

A primeira investigação realizada em Portugal, referente ao âmbito da relação entre a escola e família, foi coordenada por Davies *et al* (1989) e foi possível perceber uma relação restrita entre as duas "maiores instituições sociais".

As famílias estão preocupando-se cada vez mais com o lúdico e o afetivo, mas criando também expectativas sobre a escola, permitindo que a escola atue na área socioeducativa. Alguns pais demonstram ter interesse na escolaridade dos filhos, mesmo que básica. Desse modo, a escola passa a ter um papel importante na vida familiar com os pais a incentivarem os filhos a se dedicarem cada vez mais à vida escolar, o que confere um benefício à aprendizagem da criança através do desenvolvimento de relação entre a família e a escola/ professores.

Atualmente muitos têm sido os autores que se têm preocupado e estudado a relação entre a família e a escola, e os mesmos salientam que ter uma boa relação entre a família e escola é um ponto que faz diferença no aproveitamento escolar (Marques, 1997, p. 107). Contudo, os moldes em que são promovidas estas interações são importantes para alcançar os benefícios esperados.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 – Do desenvolvimento do sistema pré-escolar em Portugal à emergência da infância e da família moderna

O início da educação pré-escolar, enquanto responsabilidade do Estado, assegurada pelo sistema público de educação, só surgiu em Portugal nos finais do século XIX, período em que foi publicada a primeira legislação sobre educação infantil (Diário do Governo, N.º 141 de 27 de junho de 1886). Assim, durante séculos, a educação da infância foi concebida como sendo apenas uma responsabilidade das famílias.

De acordo com Homem (2002),

> de uma forma lata poderíamos definir a educação pré-escolar como um conjunto de serviços e de ações familiares e extrafamiliares de atendimento à criança desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda sociais e educativos (p. 23).

Subjacente a esta visão encontra-se a ideia de que os cuidados prestados à criança, desde o seu nascimento, também são da responsabilidade da família, o que significa que a responsabilidade da educação pré-escolar não é somente da escola.

Com efeito, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro) explicita claramente que a educação Pré-escolar corresponde à primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Neste sentido, defende-se que a educação pré-escolar deve estar em cooperação com a educação proporcionada pela família e contribuir para o desenvolvimento da criança.

Reconhecendo-se à família o primeiro papel na educação dos filhos, a frequência da Educação Pré-escolar em Portugal é facultativa. No entanto, desde 2015, a Lei N.º 65/ 2015, de 3

de julho, veio consagrar a universalidade do pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Em Portugal, a educação pré-escolar abrange as crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória. A rede nacional de Educação Pré-escolar é constituída pela rede pública e pela rede privada (com e sem fins lucrativos).

A conceção de educação pré-escolar que apresentámos corresponde à conceção atual que vigora sobre a educação da infância e o papel do ensino pré-escolar, mas importa salientar que esta visão só surgiu muito depois da abertura das primeiras creches, no século XIX.

Com efeito, o objetivo inicial das instituições criadas para a infância foi apenas o de assegurar que as crianças não ficassem sozinhas, como Sousa (2005) menciona:

> inicialmente, a preocupação com a infância revestiu-se de um carácter assistencial. Em 1934, D. Pedro IV criou a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, que se destinava a acolher crianças até aos seis anos de idade (p. 18).

De acordo com Formosinho (1994), "a educação pré-escolar como área da atividade surgiu no século XIX com o advento da classe média e como consequência dos processos de urbanização e industrialização" (p. 15). As transformações do mercado de trabalho e o aumento do número de horas de trabalho das mulheres promoveram a necessidade de *depósito* das crianças.

Por isso, não surpreende que Horta (2012) afirme que na base para o surgimento da educação pré-escolar estava o objetivo de guarda das crianças, isto é, de cuidá-las e vigiá-las enquanto os pais estavam ausentes, a trabalhar.

Segundo Sarmento e Marques (2006), as primeiras iniciativas estatais de atendimento à infância aconteceram entre 1834 e 1910, sendo de destacar que vigoraram dois tipos de lógicas distintas na sua constituição: a lógica das necessidades e a lógica das ideias, lógicas essas que poderão ajudar a compreender as formas e as razões encontradas para instituir uma educação de infância formal.

Em 1882 foi inaugurado em Lisboa o primeiro jardim de infância, com o parecer de Teófilo Ferreira, que assumiu o pelouro da instrução da Câmara Municipal de Lisboa, e assim propôs levantar um edifício para criação do jardim de infância, com a motivação de criar uma escola modelo de método Froebel. Mesmo que as obras ainda não estivessem concluídas, segundo

Vilhena (1997), o primeiro jardim de infância foi inaugurado no dia 21 de abril de 1882. A respeito do Jardim de Infância localizado na Estrela, esta instituição escolar simbolizava a modernização pedagógica que se tornou efetiva no município de Lisboa ao longo da época de descentralização do ensino.

Inicialmente, as preocupações eram apenas de natureza assistencialista, em consequência do aumento da procura social de "guarda" das crianças pequenas. Só posteriormente surgiu a ideia de se formalizar a educação de infância.

A educação pré-escolar esteve, assim, segundo Homem (2002), desde o início, ligada à necessidade social do trabalho feminino, sobretudo no meio operário, e, só um pouco mais tarde, às ideias pedagógicas da Escola Nova que tiveram aceitação na classe média mais esclarecida.

Foi, pois, a tomada de consciência pública dos problemas que afetam a infância (elevado índice de mortalidade, abandono, trabalho infantil, entre outros) que levou os Estados modernos a interferirem no processo de socialização das crianças e na vida privada das famílias, no sentido de melhorar as suas condições de vida, instituindo a educação infantil (Vilarinho, 2004).

A partir de 1910, com a I República, a educação infantil valorizou-se, sustentando-se na ideia do Homem novo e dos conceitos de participação e cidadania, entretanto proclamados. As crianças, consideradas seres educáveis desde cedo, começaram a poder usufruir de uma rede de escolas infantis nas quais passaram a ser colocados agentes especializados e formados para o efeito (Sarmento e Marques, 2006).

A este respeito, perante a urgência colocada pelos Republicanos sobre a valorização da educação de infância e a necessidade de alargamento a todos os cidadãos, surge a criação de jardins-escola, a funcionar sob o Método de João de Deus, que decorre da criação da Associação das Escolas Móveis em 1882 e, posteriormente, contribuindo para a construção do primeiro jardim-escola, de iniciativa privada, em 1908, destinado a crianças dos três aos 8 anos.

No entanto, importa referir que de forma bastante árdua, com o tempo, vieram os desafios para implementar uma educação pré-escolar de qualidade. Bairrão e Vasconcelos (1997) salientam que não havia interesse "em formar cidadãos esclarecidos, em investir na cultura do país, logo, a educação, ainda que com o sentido de instrução, não era entendida como um valor principal, muito menos a educação das crianças até aos 6 anos" (p. 10). Assim, estes autores asseguram que até

1966, “a maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade não tinha objetivos educacionais, ao mesmo tempo que o pessoal não tinha qualificações específicas, preocupando-se essencialmente com os cuidados e as necessidades mais básicas das crianças” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 10).

Todavia, a partir da década de 60, as taxas de atividade feminina aumentaram enormemente, permanecendo nos últimos anos acima da média europeia e bastante acima dos valores dos países da Europa do Sul (Almeida *et al*., 1998; Machado e Costa, 1998), o que acarretou um aumento da procura pela *guarda* das crianças pequenas e contribuiu para o surgimento de mais creches e jardins de infância.

Como Diogo (2008) esclarece, “num clima ideológico favorável ao investimento em capital humano e com um elevado acréscimo dos orçamentos públicos destinados à educação, o avanço da procura em relação à oferta será, no entanto, notório” (p. 25). Portanto, mesmo que o progresso e a industrialização tenham sido um processo lento em Portugal, a procura social pela guarda das crianças fez surgir mais instituições que passaram a estar organizadas a partir de duas redes de diferentes cuidados: uma que se preocupava com os cuidados assistenciais e outra com os cuidados educativos. Assim, da primeira rede nasceram os chamados *serviços de cuidados de assistência social* ou *centro de dia*, considerado como não tendo intencionalidade educativa, e da segunda rede nasceram os *centros educativos infantis*, subdivididos estes, consoante a orientação pedagógica, em *escolas infantis* e *jardins de infância* (Homem, 2002).

A revolução de abril de 1974, em Portugal, veio permitir o surgimento de um novo período de desenvolvimento dos jardins de infância e creches, dado que a filosofia do novo sistema político elegeu como um objetivo nacional a promoção da pré-escolaridade a toda a população a fim de promover o bem-estar social, desenvolver as potencialidades das crianças e diminuir as desigualdades sociais (Decreto-Lei N.º 542/79). Assim, não só aumentou o número dos jardins de infância e de creches, como também aumentou o número de escolas de formação de educadores de infância.

A Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei N.º 115/97), veio depois estabelecer a inserção da Educação Pré-Escolar no sistema de ensino em Portugal, fortalecendo a sua função educativa. Desde então, “o

sistema educativo público em Portugal passou a compreender a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar" (Vilarinho, 2000).

A Secção I, do artigo 5, da Lei de Bases do Sistema Educativo estipula os objetivos da educação pré-escolar, sendo estes os seguintes:

a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
b) Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança;
c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. […] (30 de maio de 1997. O Primeiro-Ministro, António Manuel de Oliveira Guterres.)

Em 1997, com o Decreto-lei N.º 147/97, de 11 de junho de 1997, renova-se a preocupação do Estado português em expandir a educação pré-escolar, e reafirma-se que a entrada das crianças na rede pré-escolar é realizada a partir dos 3 anos de idade, aumentando-se os objetivos das taxas de cobertura: até 1999, 90% das crianças de 5 anos, 75% das crianças de 4 anos e 60% das crianças de 3 anos (Vilarinho, 2001).

Atualmente, as taxas de cobertura em Portugal da educação pré-escolar são altas, por volta de 82.8% das crianças de 3 anos de idade, 93.1% das crianças de 4 anos e 94% das crianças 5 anos, estão a frequentar a educação pré-escolar (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2019).

Em síntese, o papel do Estado português no desenvolvimento da Educação pré-escolar entre 1977 até 1997 pode enquadrar-se em três períodos fundamentais: (i) Criação, Normalização

e Expansão (1977- 1986), (ii) Retração (1956-1995) e (iii) Revitalização (1995-1997), segundo Vilarinho (2000).

No período da Criação, Normalização e Expansão, verificou-se um aumento expressivo dos jardins de infância públicos e dos que possuíam um caráter social também; a proteção das crianças pequenas continuou sob responsabilidade da sociedade civil.

No período da Retração, o Estado decidiu não criar mais jardins de infância, surgindo jardins de infância autónomos, transferindo a sua responsabilidade com a educação pré-escolar.

No período correspondente à Revitalização, especificamente a partir de 1995, o governo socialista de António Guterres, destacou-se por promover políticas públicas para a educação pré-escolar. Refira-se que, na década de 90, Portugal possuía o índice mais baixo de garantia de Educação Pré-Escolar da União Europeia, situação que passou a inverter-se com o Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar referenciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97 de 10 de fevereiro).

No dia 1 de fevereiro de 1997, publicou-se o Decreto-lei para a criação do sistema público da Educação Pré-escolar, que decretou a gratuitidade da componente letiva em todas as unidades de educação pré-escolares, sejam elas de natureza pública ou privada solidária (Vilarinho, 2001), tendo sido criada na mesma época a rede oficial de jardins de infância do Ministério da Educação, sendo esta gerida simultaneamente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Segurança Social, situação que ainda hoje se mantém.

Dessa forma, em 1997, foram propostas para o País duas situações que respondiam aos diferentes desafios do cuidado infantil. Uma que tinha a preocupação de assistência social e proteção e outra que se preocupava com as ações pedagógicas. Neste sentido, Homem (2002) considera que ela corresponde a "um processo equivalente à assunção da interpenetração dos objetivos sociais e educativos, revelando uma procura de respostas concretas e uma busca de coerência naquilo que é, de facto, a educação" (p. 33).

Percebe-se, assim, que é em finais da década de 90 do século XX que surge uma nova conceção da educação pré-escolar sustentada na "consciencialização dos Direitos das Crianças e na ideia de que as crianças são seres ativos e mobilizadores no seu processo educativo" (Sarmento & Marques 2006, p. 71). A necessidade de se promover uma educação pré-escolar de qualidade,

que deixasse de ser realizada apenas no sentido assistencialista e passasse a centrar-se no cuidado e educação das crianças passou a estar na ordem do dia.

Assim, com essa ideia ampla de uma política de educação pré-escolar, criam-se mecanismos para um novo projeto, em Portugal, impulsionado por um objetivo comum, a educação das crianças. Com isto "pretendia-se suprir carências ao nível das necessidades humanas mais básicas e atenuar/ emendar os efeitos de ambientes familiares desfavorecidos em termos sócios-económicos e deficientes em termos educativos" (Homem, 2002, p. 25).

Relativamente à definição das políticas e mudanças introduzidas, importa também realçar, como refere Vilarinho (2012), que as mesmas foram "moldadas pelas perspetivas científicas internacionais, nomeadamente europeias, acerca da educação e dos cuidados para a infância" (p. 367).

Assim, com o avanço dos estudos na área da Psicologia e de outras Ciências Humanas, a educação pré-escolar passou a ser vista como uma oportunidade e um período fundamental para toda a aprendizagem, pois durante séculos as crianças não tiveram o estatuto adquirido atualmente, e as suas relações com os adultos eram diferentes (Pereira, 2010).

Considerando estas alterações políticas, que envolveram diversas transformações sociais que afetaram a família e a escola, percebe-se, em suma, que a educação pré-escolar veio dar "a visibilidade às crianças enquanto protagonistas do espaço público" (Vilarinho, 2004, p. 209), dando-lhes uma oportunidade de terem o seu lugar na sociedade.

Mas compreende-se também que o desenvolvimento das políticas educativas infantis não pode ser separado da própria emergência e evolução do conceito de infância e de família. Como bem afirma Almeida (2005), "a escola moderna (na qual se inclui a educação pré-escolar) nasce com a construção do novo sentimento da infância na família conjugal" (p. 580), sendo legítimo considerar que a família conjugal moderna tem como suporte a escola.

Com efeito, de acordo com Almeida (2005):

> a construção histórica da representação da família conjugal no Ocidente europeu, a representação moderna da criança e a «descoberta do sentimento da infância», são um produto do século XVIII e de uma burguesia urbana que começa a controlar a sua

> fecundidade e ostenta o «sentimento» e a «privacidade» como sinais da sua distinção (p. 580).

Assim, nas palavras da autora que continuamos a citar:

> por um lado, a primazia dada aos afetos, ao sentimento romântico no desenho do cenário familiar, a importância concedida à qualidade das relações entre as pessoas, impõem-se aos interesses do parentesco, às razões instrumentais da sobrevivência ou da conservação do património familiar, à lógica institucional da ordem estabelecida (Almeida, 2005, p. 580).

Por outro lado, segundo a mesma autora, a delimitação do espaço próprio da casa, distinto do espaço público, leva ao surgimento de uma família relacional, "concha de afetos, bastião da vida privada e resguardada dos olhares exteriores" (Almeida, 2005, p. 580). Sendo, a criança:

> espelho da felicidade do casal […] deixa então de ser olhada como adulto em miniatura ou braço para o trabalho e instrumento da sobrevivência, sendo reconhecida como categoria de idade específica, encarada como um ser com características únicas, próprias e distintas das do adulto, na sua fragilidade e vulnerabilidade (Almeida, 2005, p. 580).

No entanto, importa salientar que a ideia de uma família centrada nas relações interpessoais é completada pela representação do papel decisivo da escola. Segundo Almeida, "a privatização e a *sentimentalização* da vida familiar são cúmplices da importância atribuída pelos pais à escola, lugar da aprendizagem técnica (do saber) e moral, onde a criança-filho é colocada entre os seus pares" (Almeida, 2005, p. 580).

Isto permite concluir que o lugar de socialização da criança deixa de ser considerado o trabalho junto dos adultos (pai, mãe, vizinhos da comunidade) ou a aprendizagem de um ofício (junto dos mais velhos), mas passa a ser a escola — onde está junto de outras crianças (Almeida, 2005).

Segundo Montandon (2001):

> para a família, perante o sistema escolar a criança é em primeiro lugar uma aposta no plano afetivo. Na medida em que, por exemplo nas creches, jardins de infância e escolas primárias, há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança (p. 17).

Após ter passado um tempo na convivência apenas do círculo familiar, a criança passa a aumentar sua maneira de perceber o mundo, aprenderá a viver em sociedade e com diversas pessoas. É justamente a relevância que atualmente é concedida à escola, enquanto lugar central de socialização da criança, pelas famílias, que constitui o tema central desta pesquisa.

Várias pesquisas têm demonstrado, como sintetiza Diogo (2008), que existe uma preocupação generalizada por parte das famílias de diferentes classes sociais em conseguirem que os seus filhos progridam cada vez mais nos seus estudos. Esta preocupação está relacionada com "o papel crescente da escolarização na definição do destino social" (Diogo, 2008, p. 14), isto é, com o facto de os diplomas escolares serem determinantes para que os indivíduos possam aceder às posições socioprofissionais mais elevadas e mais bem remuneradas.

Mas será que esta preocupação com a escolarização crescente das crianças e jovens se estende ao ensino pré-escolar? Quais são as preocupações das famílias relativamente à educação infantil? Que expectativas têm face ao ensino pré-escolar? Que fundamentos estão na base da escolha do jardim de infância que frequentam os seus filhos? Em suma, qual a relação que os pais estabelecem com a educação pré-escolar, atualmente? Para dar resposta aos objetivos desta pesquisa, importa analisarmos as representações e o tipo de participação e envolvimento que as famílias estabelecem com o Jardim de Infância, o que significa, por outras palavras, que analisaremos as relações que as famílias estabelecem com a escola.

1.2 Família-escola – Que relações?

Em rigor, de acordo com Silva (2010), a relação escola-família nasceu com os primórdios da escolarização, sendo esta entendida, de forma sumária, como um processo formal de educação que inclui, entre outros aspetos, a promoção do acesso à leitura e à escrita. No entanto, como explica este autor, "dois traços caracterizarão durante muito tempo a relação entre estas duas instituições: por um lado, a escola será, até meados do século XX, apenas para uma minoria; por outro, exigirá a separação de funções entre as famílias e alguém especializado no "saber escolar" (Silva, 2010, p. 444). No princípio do século XIX a maior parte das famílias não se relacionavam com a escola, não tinham meios para se expressar ou se representar. Segundo Montandon (2001), "os pais de grande parte dos alunos eram considerados ignorantes que era preciso educar" (p. 13). Deste modo, as famílias privilegiadas podiam então contratar um preceptor particular que se

deslocava a casa, tendo também a possibilidade de matricular os filhos nas escolas que atendiam às suas expectativas. Enquanto nas famílias populares, as crianças que iam para a escola, não tinham escolha, como ainda hoje acontece

A instituição escolar promove, assim, a especialização de funções existentes entre pais e professores e coloca-se numa posição de superioridade face às famílias. Segundo Silva (2010), a separação de funções entre escolas e famílias "parece estar associada a duas ordens de razões, que podem atuar isoladamente ou em conjunto: a) a ignorância, maior ou menor, das famílias face ao saber escolar; b) uma política "estatal" de instruir as crianças coletivamente" (Silva, 2010, p. 444).

Esta divisão social de tarefas manteve-se, "grosso modo, até meados do século XX, com uma clara delimitação entre uma socialização primária a cargo das famílias e a socialização secundária com um importante papel (embora não exclusivo) cometido à instituição escolar" (Silva, 2010, p. 444).

Na segunda metade do século XX assiste-se a uma reconfiguração da relação escola-família que resulta das seguintes transições, na perspetiva de Silva (2010): (i) transição da sociedade industrial para a pós-industrial; (ii) transição da modernidade para a pós-modernidade; (iii) da afirmação do Estado-Nação para a globalização (económica, com importante papel regulador do mercado) e o reforço das identidades (de indivíduos e grupos); (iv) processo de nuclearização familiar (em parte associado ao da industrialização) para o da emergência de novos tipos de famílias; (v) defesa do direito à igualdade para a reclamação do direito à diferença; (vi) da cidadania atribuída para a cidadania reclamada; (vii) da escola primária de massas para a escola secundária de massas; (viii) da consolidação à crise da escola de massas; (ix) da escola para todos à educação permanente e participada; (x) do pai-colaborador ao pai-parceiro (Silva, 2010, p. 446).

À crise de legitimação do Estado sucede-se a emergência, em vários países ocidentais, dos sistemas de participação parental (Silva, 2010). Assim, o paradigma de educação participada que parece estar em vigor atualmente terá resultado de um duplo movimento

> aparentemente contraditório: a) por um lado, nas famílias, temos cada vez mais ambos os membros do casal a trabalhar, o que provoca a entrada cada vez mais precoce das crianças para a instituição escolar ou para-escolar (creche, amas, jardim de infância, etc.) […]; b) por outro, a crescente dificuldade da escola em assumir sozinha a plenitude do seu projeto

> educativo (incluindo a componente instrucional) tem […] mais requisitos junto das famílias, num processo tendencialmente de docentização parental (Silva, 2010, p. 446).

Para o autor que temos vindo a acompanhar, o momento atual, "sendo de encruzilhada, aponta, no entanto, para relações formalmente mais estreitas entre escolas e famílias, no sentido da sua universalização" (Silva, 2010, p. 446).

A intensificação das relações entre as escolas e as famílias parece ter sido acompanhada pela emergência e crescimento das pesquisas científicas que se debruçam sobre este objeto de estudo, de tal modo que Silva (2007) considera que a "relação escola-família está na moda" (p. 78). Em outras palavras o autor Montandon (2001) revela que a necessidade em definir uma relação família-escola faz-nos refletir que não será uma "moda passageira, mas de um fenómeno que tem raízes mais profundas" (p. 20).

Se é verdade que a família continua a ser considerada o núcleo central de todo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da evolução das crianças (Diogo, 1998), "a interação entre os encarregados de educação e os professores tem por finalidades a socialização da criança, a sua inicialização na vida em sociedade e a preparação do seu futuro" (Diogo, 1998, p. 59). A expressão escola-família é por isso "frequentemente utilizada e associada à ideia de colaboração, interação, parceria, envolvimento, referindo-se a agentes como pais, professores, família, escola, comunidade" (Relvas, Beja, & Sotero, 2019, p. 130).

Isso não quer dizer que se possa generalizar a ideia de que todos os pais se envolvem com a escola, nem tão pouco tentar propagar que as famílias são todas iguais e atuam independentemente da classe social, do género ou da etnia a que pertencem. Segundo Montandon (2001):

> a participação dos pais na escolaridade dos seus filhos leva-nos a adotar uma visão mais realista das relações família-escola, a saber que a parceria família-escola, termo que goza atualmente de uma grande publicidade e de um efeito de moda, não pode desenvolver-se em todos os planos e para todos os pais de maneira uniforme (p. 162).

Conforme afirmam Sousa e Sarmento (2009) "os pais têm culturas diferentes, formações académicas distintas e, por conseguinte, diferentes expectativas e atitudes face à escolarização dos seus filhos, o que, naturalmente, influencia a sua relação" (p. 151).

A família possui algumas atribuições, como prestar cuidados para atender as necessidades físicas e afetivas, assegurando a sua proteção. Essa é uma função interna da família que se encontra relacionada com a cultura e a sociedade em que vive (Relvas, 1996). Com base nisso, umas das suas primeiras tarefas para com a educação da criança é decidir qual a escola que está dentro dos padrões e das necessidades da família, procurando para que a criança detenha uma base escolar intelectual e cultural. Segundo Perrenoud (2001), "a família faz tudo o que pode para melhorar as oportunidades de sucesso da criança ou remediar as suas dificuldades" (p. 76). E a forma como os pais idealizam a escolarização dos filhos varia devido à sua forma de pensar e ao meio em que a família está inserida.

A escolha do jardim-de-infância feita pelos pais, além de ser o ponto de partida para a criança fazer parte de uma instituição escolar, marca o início da socialização, em abertura para o mundo. Afirma Perrenoud (2001) que a crianças aprendem a mover-se dentro de uma organização, conhecem regras e desenvolvem a sua autonomia, aprendem estratégias nas relações com os outros. Assim, "a inserção numa nova rede de sociabilidade é uma experiência marcante que afeta necessariamente o clima familiar" (p. 89), gerando efeitos não só na família, como também na escola. Silva (2003) destaca que "as escolas viram-se «obrigadas» a desenvolver autênticas campanhas de marketing […] para conseguirem ir de encontro às expectativas e padrões familiares" (p. 38), mas tornar a livre escolha da escola pelos pais levanta questões que não podem ser ignoradas. A começar, desde logo, pela manutenção e reforço das desigualdades sociais e culturais" (Silva, 2003, p. 38). A classe social é considerada, com efeito, um fator de grande importância nas relações família-escola. Montandon (2001) aponta que "várias pesquisas que têm em conta as características dos pais, nomeadamente a sua origem social e étnica, o seu nível de estudos, os seus projetos e ambições para a escolaridade dos filhos" (p. 158).

De facto, os capitais económicos, sociais e culturais das famílias, traduzem-se em forma de poderes diferenciados para estas fazerem as escolhas das escolas e em recursos distintos para que estas consigam participar na vida da escola dos seus filhos. Assim, a participação dos pais na escola deve ser interpretada a partir de diferentes significados, não se podendo afirmar que existe "a" participação ou "a melhor" participação, mas sim "participações", conforme Homem (2002, p. 56) defende. Por sua vez, Silva (2003) considera que "sempre houve algum tipo de relação entre

a família e a escola: ora mais direta, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indireta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa" (p. 29).

Diversos estudos, especificamente Lareau (1989); Montandon (1991); Becker e Epstein (1982); Queiroz (1991); Heriont-van Zanten (1990), buscam compreender os efeitos das diferenças sociais e o que podem causar nas relações entre a família e a escola. Segundo Cresas (1985 citado por Montandon, 2001), "a abertura da escola traz vantagens para as famílias das classes médias e superiores, e desfavorece as famílias que têm uma relação problemática com a escola, isto é, as classes populares" (p. 26).

Percebe-se que os contactos mais frequentes entre os pais e a escola são por aqueles que têm um nível de instrução mais elevado e com bons recursos económicos. No entanto, trabalhos como o de Montandon (2001) revelam que "os pais de classes populares sentem-se frequentemente embaraçados, ou mesmo desconfiados quando a escola lhes abre as suas portas e em consequência estão menos aptos para apoiar os seus filhos e a negociar o seu futuro" (p. 26). Porém, "também as variáveis socioeconômicas das famílias não são o indicador mais importante da implicação parental e que são muitos pais de meios desfavorecidos que se implicam na educação dos filhos" (p. 158). É certo que para esclarecer "este ou aquele comportamento (quer se trate de uma prática educativa ou das relações entre os pais e a escola) unicamente pela pertença da classe não me parece suficiente. "uma vez que a pertença de classes é definida por esses comportamentos – como uma afirmação que carece de demonstração" (p. 120)

A partir do trabalho de Annette Lareau, direcionado à realidade da Califórnia, Silva (2003) afirma que "no grupo de classe média a relação entre a escola e a família pode-se caracterizar como uma continuidade e mesmo identidade culturais. Estes pais não sentiam falta de competência para ajudar academicamente seus filhos, nem para entender o professor" (p. 72). Já os pais de meios populares não se sentem à-vontade para exprimir as suas opiniões, ao contrário dos pais licenciados, sobretudo os pais-professores, tendo, por isso, uma relação mais distante com a escola. Embora gostassem de ser mais participativas, as famílias dos meios populares não possuem os recursos culturais para o fazer. Por sua vez, as professoras não se sentem à-vontade e nem sempre sabem como lidar com os pais de meios populares, mas sentem-se seguras perante a sua atitude de deferência para com elas, ao contrário do que acontece com os pais licenciados, junto de quem

elas se sentem mais próximas, mas menos seguras, dada a relação de igualdade, se não mesmo de inferioridade que percecionam (Silva, 2003).

Estes resultados comprovam o que já tinha sido demonstrado por um dos primeiros estudos portugueses sobre a relação entre a família e a escola, realizado na década de 80 por Don Davies (1989). As famílias com poucos recursos socioeconómicos tinham pouco à vontade em se envolver no acompanhamento dos filhos, sendo que para os professores o seu distanciamento cultural era interpretado como falta de interesse em participar no processo de escolarização dos filhos.

Berthelot (1983 citado por Perrenoud, 2001) "salientou que a propósito da escolha das vias: quaisquer que sejam as transformações do sistema escolar, são sempre as classes privilegiadas que encontram de forma mais segura e mais rápida as estratégias de escolarização mais promissoras" (p. 83). Acrescenta que "todas estas transformações do sistema escolar tiveram repercussões na vida quotidiana das famílias com filhos escolarizados. – mesmo que a escola tenha entrado no domínio da socialização familiar não substitui a família, como pretendem alguns autores" (Montandon, 2001, p. 17).

Diversos são os estudos elaborados em alguns países para tentar compreender e avaliar a evolução nos últimos tempos das relações entre as famílias com a escola. No entanto, no final dos anos 60 e nos anos 70, a criação de leis e regulamentos em alguns países ocidentais determinaram formalmente que os pais possam estar presentes na gestão do sistema escolar. Adotado na França, na Alemanha, na Bélgica, nos países escandinavos, na Grã-Bretanha e recentemente na Espanha, no Canadá, na Itália e em Portugal (Macbeth, 1990 citado por Montadon, 2001).

De acordo com o mesmo autor, durante o período de 1988 a 1992, "o poder dos pais nos conselhos escolares foi reforçado na Escócia, na Dinamarca e no Canadá onde têm a maioria dos sufrágios e podem intervir na definição do projeto educativo da escola assim como noutras decisões de política escolar" (p. 154). Com a presença dos pais nos conselhos escolares e outro tipo de comissão surgem mudanças positivas. Diversos trabalhos que tratam da relação entre família e escola "começam por afirmar que é um dado assente que os pais podem ajudar a melhorar os desempenhos escolares dos filhos através da sua implicação na escolaridade" (p. 159).

Durante os últimos 25 e 30 anos a participação dos pais na escola tem aumentando e gerado visibilidade, transformando-se numa participação formal, através dos meios de gestão escolar (Gonçalves, 2010). Nota-se que a escola está mais aberta para receber os pais e com isso poderá

oferecer mais vantagens. “É por a escola estar menos fechada hoje do que no passado, por se ter entreaberto ligeiramente que os pais a procuram cada vez mais” (Montandon, 2001, p. 26). Nesse sentido, o mesmo autor afirma que a “educação pré-escolar se abriu largamente aos pais” (p. 21). Os encontros individuais com os educadores e as reuniões de pais para falar sobre o desenvolvimento da criança é frequente e são conhecidas como uma realidade fundamental para a maioria dos pais e da escola. O contacto e a informação direta com os professores estão melhorando, mas ainda são considerados insuficientes (Montandon, 2001).

A relação com a escola constrói-se no dia-a-dia, ao gosto do vai e vem da criança. “a escola insinua-se em inúmeros momentos da vida quotidiana, ela faz parte da família” (Perrenoud, 2001, p. 90).

Muitos têm sido os autores que se têm preocupado e estudado a relação entre a família e a escola, nomeadamente Homem (2000), Silva (1994; 2002; 2003), Villas-Boas (2001), Diogo (1998), Vilarinho (2000; 2001; 2005), Formosinho (1994; 1997) Marques (1988; 1993; 1998; 2001), Davies (1989;1997), Lima (2002).

Nestas pesquisas surge a constatação frequente - quer da parte de docentes, quer de muitos dirigentes associativos dos pais - de que a) são sempre os mesmos pais que tendem a aparecer na escola, e b) aqueles cuja presença os professores mais solicitam são os que menos comparecem, o que não constitui uma mera coincidência. Em muitos casos, nomeadamente quando há a presença de famílias de meios socialmente desfavorecidos, estamos perante barreiras de ordem sociocultural difíceis de discernir e que levam muitos docentes a interpretar automática e erradamente a sua não ida à escola como sinónimo de desinteresse pelo processo de escolarização dos filhos (Silva, 2007, p. 8).

Contudo, independentemente da classe social das famílias, todos os pais possuem uma expectativa perante a escola e têm a consciência do quanto ela é importante. “Eles veem antes as escolas como instituições de seleção onde o acesso da criança aos bens sociais será pesadamente determinado. Os pais em ambas escolas trabalham para apoiar o sucesso educativo dos seus filhos” (Laureau, 1989a citado por Silva, 2003, p.71).

O maior objetivo das relações entre a família e a escola é que aumentem a motivação e o benefício que pode trazer para a criança. A maioria dos estudos conclui que ter uma boa relação entre a família e escola é um ponto que faz diferença no aproveitamento escolar (Marques, 1997).

Por isso, é preciso ter cuidado ao idealizar soluções com as famílias de classe média, afirmam Ferreira e Triches (2009). Segundo estes autores, "para que as crianças das famílias de rendimentos mais baixos possam igualmente colher proveitos, a instituição pode estar a demarcar as diferenças e os desequilíbrios, ao invés de estar a promover o sucesso educativo das crianças atendidas" (p. 41). Portanto, é possível compreender que a escola não poderá realizar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família. e que esta ligação precisa ser feita independentemente da classe social e do nível cultural.

Villas-Boas (2009) afirma que a explicação para a existência do insucesso dos alunos deverá ser procurada, não na escola, nem na família, isoladamente, mas na falta de uma "relação produtiva de aprendizagem entre ambas" (p. 47). Se esta relação existir as crianças serão beneficiadas por toda a relação escola-família e os pais conseguirão auxiliar seus filhos. Ao serem apoiados pela escola, que precisa mostrar positivamente o quanto é importante a participação dos pais, conseguiremos que estes fiquem cada vez mais confiantes e ganharemos o seu envolvimento.

Considerando que a família e a escola possuem uma necessidade de estarem frequentemente em contato, Homem (2002) defende que o diálogo é a abertura para esta proximidade e que este deve resultar numa prática espontânea e recíproca:

> através do diálogo, os indivíduos têm oportunidades reais para entrar em discussão, quer para desafiar o que os outros têm a dizer e as bases em que o dizem, quer para dizer o que sentem, as suas crenças, os seus valores e os seus interesses (p. 47).

Em outras palavras, citadas por Gonçalves (2010), a pluralidade de estratégias de participação na escola foi também uma das conclusões obtidas por Homem (2002). No trabalho que envolve a educação pré-escolar, a autora expôs a tentativa de aumentar o contato com as educadoras da parte dos pais através da utilização de encontros informais, com conversas sobre cada um dos alunos e não de todos como por exemplo acontece nas reuniões de pais. O que a chamou atenção foi uma melhoria na imagem do educador como profissional perante os pais. Em concordância com Bento, Mendes e Pacheco (2006), podemos afirmar que o "diálogo que se estabelece entre a família e a escola é um fator que contribui para o bom desempenho escolar" (p. 604).

Seguindo essa lógica, a autora Sarmento (2005) percebeu a falta de investimento das escolas na construção de parcerias efetivas, ao qual a cresce a falta de definição e consenso sobre

os papeis a desempenhar por cada autor, efetivamente aumentando o fosso e culpabilização mútua entre a família e a escola. Por sua vez, a autora refere que o processo de construção para chegar a uma prática de participação depende dos professores; para ela eles são elementos fundamentais (Gonçalves, 2010).

Uma das formas mais diretas de se estabelecer a relação entre Escola e a Família é através das reuniões de pais, apesar de não existir regulamentação face à periodicidade destas ou à forma como estas são organizadas, dependendo de cada docente (Horta, 2012).

Silva (2003), a partir de vários estudos, conclui que as reuniões de pais, "como são convocadas e dirigidas pelos docentes e/ou administração da escola contribuem para reforçar ou até aumentar distâncias sociais e culturais em vez de as encurtarem" (p. 67). Lightfoot (1978 citado por Silva, 2003, p. 67) revela que "as reuniões gerais de início de ano constituem ocasiões inventadas que simbolicamente reafirmam a relação pais-escola idealizada, mas que raramente providenciam a oportunidade para uma autêntica interação". Assim, podemos considerar que o que prevalece neste modelo de reunião não é proporcionar o pensamento em conjunto, mas sim endereçar famílias que querem compartilhar com os outros pais o seu interesse pela educação do filho. Por outro lado, muitas vezes os pais apenas são convocados pela escola pelas más razões que se prendem com o comportamento dos filhos. Como afirma Silva (2003) "os pais têm tendência para participar em períodos em que se registam problemas nas escolas e não em períodos de estabilidade" (p. 68).

Da parte da escola nem sempre há iniciativas que favoreçam uma boa relação com as famílias, como vários estudos salientam. Homem (2002) destaca os pais "que justificam a sua não participação por incompatibilidade de horários e falta de tempo", lembrando, por outro lado, que a "participação dos pais pode ser considerada pelos professores como uma ingerência e intromissão no saber e na perícia de profissionais e entendida como uma desvalorização da profissão docente" (p. 62). Os professores que possuem uma opinião negativa sobre as capacidades educacionais das famílias, revelam uma tendência para considerar a participação e o envolvimento dos pais como uma intimidação ao seu trabalho e uma intervenção negativa. Esta atitude pode levar os pais a afastarem-se da escola e evitar a interação com os professores. Estes são alguns dos obstáculos que tornam difícil e frágil o diálogo entre escola e a família, ainda que ela exista (Carvalho, 1991).

Seria fundamental que a escola tivesse meios auxiliares para receber os pais além de apenas reuniões, fazendo com que os encontros escola-família se tornassem uma rotina e de boa convivência.

Revela Lima (2002) que as escolas "ainda sentem dificuldade, ao nível das práticas, em promover estratégias que facilitem e tornem eficaz a cooperação com as famílias" (p. 20). Mesmo sentindo receio desta aproximação, a escola precisa levar em consideração sua importância e reformular atitudes para que essa relação ocorra ou que, pelo menos, tenham a iniciativa de dar o primeiro passo. A socióloga Vincent (1996) mencionada por Silva (2003) entende que é preciso construir uma abordagem crítica a respeito da escola-família. Na sua opinião, os pais são tratados como se fossem um conjunto homogéneo e a escola uma instituição social e neutra, como se a relação entre ambos fosse a de clientes. O tratamento de um com o outro ainda é insuficiente, precisando ser efetivo e orientado a evoluir, segundo Silva (2003).

Participar é um processo contínuo e requer responsabilidade, onde o principal foco é ensinar, proporcionando convívio familiar e escolar, de modo atuante nas experiências vividas pela criança, conforme afirma Homem (2002). A ligação entre escola-família-escola (re)constrói-se, desconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas tanto individuais quanto universais.

Lima (1992) salienta que a ligação entre a escola e a família é um princípio central para começar a democracia, na perspetiva de uma escola que promove esta e que proporciona a discussão de valores.

É preciso, no entanto, ter em conta que para além das estratégias das escolas e dos diferentes recursos económicos, sociais e culturais que as famílias possuem, outros fatores interferem na participação e na relação dos pais com a escola, nomeadamente as suas crenças e valores relativamente ao papel da escola (Formosinho, 1994). Muito concretamente, alguns pais preferem não perder o domínio individual sobre a educação dos seus filhos e querem que a escola não interfira na educação que é dada em casa, afastando-se intencionalmente das interações com os professores, vendo a escola como separada da família, com valores diferentes e com funções especificas de instrução académica. Outros, pelo contrário, desenvolvem estratégias de aproximação e participação, desejando, numa tentativa de controlo, uma ação conjunta" (Homem, 2002).

Segundo Homem (2002) podem distinguir-se duas vertentes que ditam a participação dos pais na escola. A primeira é quando os pais se sentem no direito de serem o centro e procuram controlar o processo como se a escola fosse um produto, argumentando que pelo facto de terem escolhido a escola esta deve ficar à mercê destes "clientes". A segunda é quando os pais se agregam na escola e se fazem presentes em sentido comunitário (Homem, 2002). Estes modelos de participação dos pais na escola mostram a necessidade de investigar sobre os obstáculos e efeitos que a participação causa.

Um dos efeitos positivos sucede quando existe um diálogo construtivo e tanto família e escola pensam em um bem comum e possuem confiança. Sarmento e Freire (2011) consideram que o relacionamento entre a família e a escola, efetuado na base do diálogo construtivo, numa analogia de confiança, poderá diminuir a distância existente entre ambos" (p. 29).

Para Sarmento (1992), os pais e a escola são determinantes no sucesso escolar da criança, "este é um processo que não pode ser deixado ao acaso, pois a qualidade dos processos de interação que se estabelecem vão de alguma forma, influenciar o sucesso educativo de cada criança" (p. 29)".

Assim, também, refere Sarmento e Freire (2011) que:

> uma participação activa e responsável, bem como um envolvimento efetivo dos pais nas atividades da escola, possibilita-lhes um maior conhecimento acerca dos seus papéis e das suas competências e proporciona-lhes mais influência para melhor participarem no processo de desenvolvimento dos filhos (p. 44).

A participação das famílias na vida da escola é um direito das famílias, sendo por isso desejável que a escola proporcione iniciativas, por meio de projetos socioeducativos, que motivem a família a participar. A este respeito, Silva (2003) recorda a declaração do Presidente da Comissão Parlamentar de Educação, em 1987:

> os pais, queiram-no ou não, fazem parte da equipa educativa que tem como espaço importante a escola. Os professores não podem ignorá-los nas suas tarefas educativas. Os pais não podem conduzir a sua obra educativa ignorando a vida escolar dos filhos (p. 169).

Confirma, o mesmo autor que o envolvimento dos pais na vida escolar constitui uma- entre outras- forma de participação do cidadão na vida pública. Por outras palavras, um meio de aprofundar a democracia (Silva, 1997).

O momento para participar na escola não tem necessariamente de implicar uma ida à escola para receber informações dos seus filhos, é preciso que as famílias levantem questionamentos, participem das decisões em companhia dos professores e sejam participativos nas atividades da escola.

Como bem resumem Relvas e Beja e Sotero (2019), tanto a escola como a família têm a obrigação de educar a criança na tripla dimensão biopsicossocial, partilhando objetivos e funções com vista a esse fim, revelando que "os dois sistemas são ainda espaços de socialização fundamentais para o desenvolvimento das competências interpessoais da criança" (p. 133).

O jardim de infância parece ser um espaço educativo privilegiado para a ligação escola-família devido à não obrigatoriedade da sua frequência, podendo esta corresponder a uma estratégia educativa da parte dos pais e, como tal, ser impulsionadora e motor dessa ligação (Homem, 2002). Afirma Silva (2003) que os "pais e professores denotam um défice de cultura de participação. É um certo modo de estar e de ser enquanto cidadãos que transparece. Mas a construção diária da relação escola-família constitui um ato de cidadania. Será que este exercício democrático de participação efetiva na vida da escola é mais visível na educação pré-escolar?

A resposta a esta questão constitui o mote para a realização desta pesquisa.

1.2.1 – Parceria

Prosseguindo nesta análise, o conceito de Parceria entre a escola e as famílias poderá ser capaz de enriquecer as ideias sobre o envolvimento parental. Aprofundado pela autora Epstein (1992) que define o termo "parceria escola – família [como] uma aliança formal e um acordo contratual no sentindo de se trabalhar em direcção a objectivos comuns e de partilhar os proveitos e benefícios do investimento mútuo" (Epstein, 1992 citada por Gonçalves, 2010, p. 14).

Joyce Epstein (1984) indica que os professores são os protagonistas principais no sistema escolar para criar uma parceria entre a escola e as famílias. De modo que ao solicitarem a participação dos pais nas práticas educativas da escola e em casa, intensificam o conhecimento das

famílias a respeito do que a criança aprende na escola, transmitindo o que os pais precisam para auxiliarem seus filhos. Neste sentido, segundo a autora, o envolvimento parental aproxima e favorece a compreensão dos pais sobre a escola e as atividades desenvolvidas pelos professores. Sendo assim, o professor tem como papel ser o primeiro a incentivar para a melhoraria da relação da família com a escola, com os professores e com a criança durante o seu tempo como aluno (Gonçalves, 2010). O envolvimento parental de Epstein é baseado em seis níveis tendo como objetivo para que os professores desenvolvam propostas de parcerias entre a família, a escola, e a comunidade.

Uma pesquisa feita por Gonçalves (2010), com base na teoria de Epstein (2009), apresenta quatro níveis de envolvimento parental: (i) o que se realiza em casa por meio das conversas e atividades direcionadas para o ensino entre a família e a criança; (ii) o envolvimento no quotidiano da escola através das reuniões de pais; (iii) o envolvimento das famílias na escola por instrumento de cooperação nas atividades escolares e nos órgãos de gestão; (iv) e o envolvimento nas associações entre a família, a comunidade com a escola. Estes níveis de envolvimento parental mostram que a investigação nessa temática produz resultados e, podendo gerar futuras pesquisas, expressa que uma colaboração entre pais e professores é necessária, pois são eles os principais responsáveis pela busca para aumentar ainda mais o envolvimento da escola com a família.

De acordo com Epstein (1997 citado por Fontes *et al*, 2011), para que possa haver uma cooperação e uma relação praticável entre a família e a escola, é necessário que ambos sejam capazes de solucionar desaprovações e divergências, e desenvolvam um trabalho mútuo com fundamentos educativos.

Nesta perspetiva, Souto-Manning e Swick (2006 citado por Fontes *et al*, 2011), "argumentam sobre a necessidade de as escolas atenderem a um conjunto de elementos-chave de «*empowerment*» tais como colocar o foco nas capacidades das famílias, valorizando diferentes formas de envolvimento e acreditando na construção de relações colaborativas entre estas e a escola" (p. 160).

Brain e Reid (2003 citado por Fontes *et al*, 2011), mencionam que o envolvimento parental "na escola assume os pais enquanto co-educadores dos seus filhos, sendo esperado que se envolvam nas atividades da escola, que assumam responsabilidades pelo desempenho, comportamento e vontade de aprender dos seus filhos e que forneçam ajuda prática à escola" (p.

159). Percebe-se que a escola espera que exista o envolvimento dos pais e que, ao mesmo tempo, os pais tenham o apoio necessário para se manterem comprometidos a uma boa relação com a escola.

As pesquisas que abordam esta temática provocaram futuras investigações; uma boa colaboração entre pais e professores é fundamental, fazendo-se eles os primeiros responsáveis pela procura em amplificar o envolvimento da escola com a família. A cooperação combinada entre família e professores "cria um ambiente de regras e de normas sociais similares em casa e na escola uma maior partilha de informação, o que ajuda a atingir os seus objetivos, sobretudo a obtenção de sucesso escolar" (Gonçalves, 2010, pp. 17-18).

De acordo com Montandon (2001) alguns estudos referem que a *estruturação familiar* por exemplo para Lautrey (1980), *paradigma familiar* para Reis (1981), *modelos circunflexos* para Olson, Sprenkle e Russel (1979, 1983), *tipologia funcional* para Kellerhals *et al* (1986) (p. 114); demonstram as particularidades familiares e de como é o seu funcionamento, como se definem as suas ligações e quais as normas no interior para o exterior.

Para Jacques Lautrey a estruturação familiar detém meios que podem marcar a diferença no desenvolvimento da criança a partir da influência da família, como, por exemplo, os comportamentos e as práticas educativas enquanto pais. Lautrey apresenta três modelos de famílias: a) as famílias com pouca estruturação, sendo possível perceber a ausência de regras, deixando com que a criança descubra as regularidades e que saiba sozinha das consequências; b) as famílias que são mais flexíveis e partem do pressuposto que existem regras, mas que podem ser modificadas em alguma situação justificada; c) as famílias que estruturalmente são rigorosas, e suas regras são definitivas, sem qualquer exceção (Montandon, 2001).

Nestas diferentes estruturações familiares é relevante referir as diferenças do sistema educativo particular da família. Toda essa definição feita por Lautrey apresenta semelhança com a teoria de Piaget, do desenvolvimento intelectual a partir do processo de construção dependendo da atividade do sujeito. Mesmo que o conceito de estruturação familiar criado por Lautrey seja interessante, ainda sim necessita revelar que falta "explicar as diferenças de desenvolvimento cognitivo da criança" "abstrai das histórias dos diferentes membros da família assim como da dinâmica das suas interações" (p. 115) ainda que negligencie alguns aspetos dinâmicos, processuais, afetivos, da interação no seio da família e entre a família o seu meio envolvente,

consolida a ideia de que a análise do funcionamento intrínseco da família, e nomeadamente da explicitação de certas dimensões desse funcionamento, podem ajudar-nos a entender melhor o comportamento dos membros da família e as relações com o exterior (Montandon, 2001, p. 116).

A teoria elaborada por Davis Reiss é acerca da influência das famílias e a importância que possui como o meio social. Diante de observações reais e simulação familiares, o autor cria o conceito de paradigma, para saber como surgem e se desenvolvem nas famílias na sociedade em que estão inseridas. Segundo Montandon (2001),

o conceito de paradigma familiar significa um conjunto de pressupostos fundamentais partilhados pelos membros da unidade familiar a propósito da natureza da envolvente social e do lugar da família nessa envolvente - o paradigma determina, pois, o modo ou estilo de interação típico da família com o que rodeia (p. 116).

Através da sua investigação dos métodos familiares, Reiss distinguiu três dimensões dos paradigmas familiares: (i) a configuração, tratando-se de como a família percebe a complexidade do mundo, umas notam que o meio é previsível e caótico, e outras não percebem o mesmo; (ii) a coordenação, que significa a aptidão e vontade que as famílias têm para aprimorar na resolução de problemas que possam surgir e, por último; (iii) o fechamento, que revela a recordação que a família possui, fundamentado nas experiências e histórias que tiveram.

Com base nas três dimensões, Reiss acrescentou no seu estudo três tipos de famílias que são, segundo Montandon (2001):

1) As famílias «*environment-sensitive»* que estão abertas ao ambiente que as rodeia e consideram que podem dominá-lo. As trocas entre os membros do grupo são importantes e as estratégias são desenvolvidas para resolver os problemas com que a família se depara segundo soluções adotadas em comum.
2) As famílias «*concensus-sensitive*» são fechadas ao seu ambiente e consideram-no pouco controlável e ameaçador. As trocas no interior da família são importantes e visam controlar e coordenar as representações dos seus membros.
3) As famílias «*interpersona-distance-sensitive»* concebem as trocas com exterior como um meio á disposição dos seus membros para afirmar a sua independência e individualidade. As trocas no interior da família são fracas (Reiss, 1981 citado por Montandon, 2001, p. 117).

O autor justifica o paradigma familiar, esboçando as representações como um guia para a família nas suas influências com o meio e assim estabelecendo o tipo de vínculos que a família possui com a sociedade, e as escolhas que ela obtém. Este paradigma foi exemplificado na situação de escolha entre uma escola tradicional e outra não tradicional.

O autor menciona que o tipo de ligação que a família cria com o meio social desempenha uma importância nos aspetos familiares e que as histórias das famílias se adaptam ao contexto social, utilizando este conceito para mostrar o comportamento de algumas famílias.

O modelo "circunflexo" dos autores Olson, Sprenkle e Russel (1979/1983 citado por Montadon, 2001) é alicerçado por dois eixos que se adaptam ao modelo de coesão e adaptabilidade, sendo alinhado a conceitos já utilizados por diversos autores. A coesão familiar para os autores é descrita "como o laço emocional, que os membros de uma família estabelecem uns com os outros; a adaptabilidade é a aptidão de um sistema para modificar a sua estrutura de poder, as suas regras de relacionamento e sua distribuição de papéis" (p. 118). A coesão apresenta particularidades voltadas para a junção de espaço, tempo e a área emocional, entre os interesses que a família tem, bem como a adaptabilidade tem tendência para o poder familiar, a construção de acordos, a disciplina, e a afirmação do eu. Percebe-se que existe semelhança destes modelos com os modelos de Reiss de coordenação e coesão.

1.2.2 – Comunidade

Ao longo dos anos a escola não abria muito espaço para a comunidade, em virtude de disputar seu ofício de instituição escolar, possibilitando a escola proceder como uma sociedade inserida na sociedade geral (Sousa & Sarmento, 2010).

Entretanto, no princípio do século XX, o movimento da Escola Nova trouxe a ideia de que a educação é como uma preparação para a vivência em sociedade, sendo a escola um espaço para acontecer essa preparação. Consequentemente, admite a necessidade de um método mais informativo dos alunos nas próprias comunidades, chamando a atenção para a participação dos pais e da comunidade, desenvolvendo assim uma comunidade educativa (Correia & Cosme 2011, p. 437). Escola e comunidade é uma relação que se baseia no interesse do aluno estar inserido no seu contexto social e que busca o desenvolvimento no contexto de ensino-aprendizagem.

Em Portugal, a discussão em torno do conceito de escola comunidade-educativa, é associado ao Movimento da Reforma do Sistema Educativo (Sarmento & Ferreira, 1994b), tendo sido analisada sob diferentes perspetivas: participação e autonomia (Formosinho, 1989); *politico cultural* (Nóvoa, 1991); *sócio organizacional* e projeto educativo (Sarmento & Formosinho, 1993); *socio pedagógica* e de desenvolvimento comunitário (Canário, 1992; 1994); como expressão da escola democrática e descentralização (Lima, 1992; Stoer,1994 ; Cosme, 2011, p. 438).

Sarmento e Ferreira (1994a) reafirmam que a escola é um espaço para participar democraticamente, "espaço próprio da socialização para a participação cívica, pelo exercício da democracia participativa" (p. 437). Neste novo cenário a escola encontra-se "ao serviço da sociedade e da sua mudança, pelo que corresponderia a um modelo em miniatura da comunidade, preparando o indivíduo para a vida social" (Costa, 1996 citado por Correia & Cosme, 2011).

As relações entre escola, família e comunidade desenvolvem os processos de comunicação e participação de diversos agentes, que alude ao costume de cidadania aplicando a democracia, como refere Sousa e Sarmento (2010), "toda essa prática consubstancia um aumento da democratização da escola e da comunidade envolvente, sublinhando o papel mobilizador que a escola pode desempenhar nas comunidades, enquanto agência de desenvolvimento das mesmas" (p. 149).

Neste contexto as autoras Serrano, Pereira e Carvalho (2003) apresentam as investigações feitas por Dunst *et al* (1999b) que "evidenciam que as atividades contextualizadas diárias da família e da comunidade constituem os ambientes de aprendizagem naturais, que promovem a aprendizagem e desenvolvimento da criança, facilitando a sua inclusão na comunidade onde pertence" (p. 149). Afirmando Sousa e Sarmento (2010) que a criança que tem a participação mais efetiva nas suas próprias relações, na escola, em casa e na comunidade possui uma posição otimizada no sentido da sua aprendizagem, o que eleva a probabilidade de um sucesso escolar

Segundo Cosme, 2011 "conclui-se que a educação para a cidadania, só é possível quando durante a aprendizagem estiver entre outros, vivendo todos com o bem-estar e felicidade" (p. 437).

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

As estratégias metodológicas contribuem para desenvolver a perceção, compreensão e aperfeiçoar o trabalho educativo a fim de investigar e refletir sobre perguntas fundamentais ora colocadas. Neste projeto de pesquisa é utilizada uma abordagem qualitativa com a intenção de compreender a problemática da participação dos pais no pré-escolar, sendo eles os primeiros responsáveis pela educação dos filhos e o início de todo o desenvolvimento da criança.

Segundo Montandon (2001) "a criança constitui e continua a constituir um duplo investimento para a família, instrumental e afetivo, e ambas as dimensões mantêm a sua importância ainda que tenham sofrido algumas transformações" (p. 15). A problemática em foco pretende compreender a relação entre a instituição escolar e a família, suas práticas e expectativas quanto ao percurso escolar dos educandos, no contexto de envolvimento e de participação na educação pré-escolar das crianças.

Sendo assim, o objetivo central deste estudo é aprofundar o conhecimento sobre a relação dos pais com o pré-escolar para enfatizar a sua importância e fomentar o desenvolvimento de outras pesquisas dentro deste contexto. Nesta senda, são elencadas de seguida as questões de investigação:

- Contexto histórico do pré-escolar em Portugal;
- Quais os motivos que levam a família a escolher a instituição escolar para seus filhos;
- Como é a relação dos pais com o pré-escolar; e
- Quais as expectativas dos pais em relação à instituição escolar.

Nos procedimentos de uma investigação encontra-se um conjunto de opções metodológicas que estão envolvidas com o problema que se deseja estudar. Merriam (1988) refere que as escolhas que se fazem a nível metodológico estão ligadas ao problema em estudo e às questões que o mesmo suscita. Porém, o modo como o investigador percebe o mundo à sua volta, em certa medida, também influencia as suas opções do ponto de vista metodológico (Van der Maren, 1996). Nesta perspetiva, os objetivos traçados dão suporte ao primeiro questionamento deste trabalho: qual/ como é a relação dos pais com o ensino pré-escolar?

Este questionamento norteia toda a temática do trabalho e com isso determina a seleção da metodologia, sendo este um estudo de caso que, de acordo com Yin (2001), utiliza questões do tipo "como" e "por que" aplicados dentro do contexto real. Completando a ideia do autor Yin, a autora Merriam (1988) menciona que "a investigação com estudos de caso, e em particular com estudos de caso qualitativos, é uma modalidade ideal para compreender e interpretar observações de fenómenos educacionais" (p. 1).

De acordo com Gonçalves (2004), a "recolha de dados, análise e teoria mantêm relações recíprocas estreitas. Não se começa com uma teoria a comprovar, mas antes com um domínio de estudo permitindo a emergência daquilo que nesse domínio é pertinente" (p. 36).

Assim, o material foi organizado em oito categorias de análise que fazem parte das questões norteadas neste estudo:

a) Adaptação da família/criança na escola;
b) Construção da relação entre família e escola;
c) Expectativas da família no início da escolaridade dos filhos;
d) Diálogo entre família e a escola;
e) Influências da relação entre a escola família nos processos de ensino;
f) Papel da educadora na relação com a família;
g) Iniciativas da instituição para facilitar a relação entre a família e a escola; e
h) Papel da família na Instituição Escolar.

De acordo com Estrela (1994), "o principal objetivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer refletir" (p. 26). Dessa forma, o objetivo é desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto.

Para isso, é utilizado o método qualitativo com recurso ao procedimento de recolha de dados por via da observação, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os dados recolhidos pela observação servem para explorar a análise documental relativa ao colégio e revelar novos olhares acerca da relação da escola com a família.

A presente dissertação assume como abordagem metodológica o estudo de caso numa instituição de ensino privado, onde se pretende observar e investigar as iniciativas dinamizadas para concretizar o relacionamento entre os diversos agentes da relação família-escola. Esta abordagem tem como objetivo principal conhecer e compreender a relação entre a família e a escola por meio de entrevistas aos agentes investigados, os quais são os educadores e os pais. Esta modalidade de estudo de caso, com duas unidades de análise, sendo uma a escola e a outra a família, é definida como *embedded* por Yin (2005), caracterizada por envolver mais de uma unidade ou objeto de análise.

Merriam (1988) apresenta o paradigma interpretativo e descritivo como tendo por finalidade analisar acontecimentos ou fenómenos. Sendo este projeto uma pesquisa que valoriza a explicação e a compreensão holística das situações, foi assumida uma abordagem qualitativa. Segunda a mesma autora, este tipo de investigação, mais do que testar hipóteses, elabora abstrações, conceitos ou teorias (p. 11).

Note-se que o paradigma interpretativo se inscreve na corrente mais ampla da investigação qualitativa, em que vale a pena sublinhar a atitude indutiva, uma vez que se parte da realidade empírica que se procura compreender, ou seja, de dados, e não de premissas a verificar.

De acordo com Merriam (1988), todo o processo tem como base a construção inicial de um problema e um modelo de análise, que se eleva a partir das questões e hipóteses que surgiram e ainda que aparecem no decorrer do trabalho (p. 3). Assim, investigar assemelha-se a um desenho de arquitetura, onde o encargo de reunir, organizar e integrar todas as informações a que chamamos de dados, nos levam aos resultados da investigação. Além disso, Gonçalves (2004) afirma que "a investigação pode ser ainda associada a uma estratégia. Trata-se de escolher o melhor caminho (método) a percorrer, numa de pequenas e grandes decisões orientadas para o melhor alcance dos objetivos mediante uma otimização dos recursos e disponíveis" (p. 35).

Portanto, este trabalho tem como intenção aproximar-se da ideia de algo atual e pertinente que poderá conduzir ao incentivo para que novas pesquisas sejam feitas no domínio educacional e social. Por estas razões a construção deste trabalho surgiu por uma motivação pessoal, tendo em vista a busca de um contributo mais amplo na área da educação. A sua realização teve como ponto de partida o meu conhecimento acerca da educação pré-escolar e que poderá contribuir para uma reflexão futura e para promover melhores atitudes.

2.1 – Estudo de Caso

Em conformidade com as questões de investigação, o presente trabalho assume-se como um estudo de caso, visto que a investigadora busca perceber melhor, e em particular, a relação da família com a escola do pré-escolar de um determinado colégio de ensino privado.

Este estudo sobre a relação atual entre a família e a escola requer um olhar mais cauteloso sobre os elementos principais da instituição educativa. Nesta perspetiva, procuramos compreender e conhecer as experiências da família bem como dos integrantes da comunidade educativa.

Segundo Amado (2014), "o estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. são estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas" (p. 122). A intenção é mostrar como podemos utilizar o estudo de caso.

Gall *et al* (2007) definem "estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos" (p. 447). As autoras Ludke e André (1986) mencionam que "quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso" (citadas em Amado, 2014, p. 124).

O objetivo de um estudo de caso é entender a complexidade de um caso singular; ao estudar um determinado acontecimento num contexto específico, o investigador observa a particularidade do caso e quer transmitir uma imagem única do mesmo. A definição de Yin (1989 citado por Amado, 2014), demonstra a particularidade da pesquisa de estudo de caso para com as outras maneiras metodológicas: "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidências" (pp. 124-125).

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o estudo de caso "representa a estratégia preferida quando colocamos questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real" (p. 128); isso nos faz perceber que esse método se centra sobre objetos específicos e não muito abrangentes, procurando extrair abordagens determinantes.

Vários autores têm procurado identificar os diversos estudos de caso como, por exemplo, Stake (1995/2007), que denomina três modelos de estudo de caso: (i) coletivo, quando a pesquisa se alonga a outros casos para possibilitar, pela equivalência, um entendimento mais profundo sobre o caso, com construções de teorias aproximadamente mais consistentes; (ii) instrumental, quando um fenómeno é analisado para alcançar um conhecimento mais profundo sobre uma questão ou problema, para refinar uma teoria, para proporcionar vários conhecimentos sobre algo que não é simplesmente o caso em si; o estudo de caso é um instrumento realizado para entender outros fenómenos; (iii) intrínseco, enquanto o investigador tem como objetivo principal a compreensão de um caso específico, incluindo próprio interesse da investigação. Em síntese, a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo, mas sim representar o caso (Stake, 1995/2007 citado por Afonso, 2005, p. 73).

Nesse mesmo sentido, ressalta-se a necessidade para um estudo de caso. Assim, Yin (1989 citado por Amado, 2014, p. 123), enumera o que é necessário num estudo de caso, sendo:

- Saber formular boas perguntas e interpretar as respostas;
- Ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos;
- Ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças;
- Ter uma boa capacidade de ‘agarrar’ os aspetos que estão a ser estudados. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções geríveis; e
- Não ser influenciado por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria.

Segundo o autor Merriam (1988), “o estudo de caso é uma modalidade de investigação básica que pode conciliar uma variedade de perspetivas disciplinares, assim como de perspetivas filosóficas sobre a natureza da própria investigação” (p. 1). O estudo de caso tem a possibilidade de testar um estudo ou produzir um novo estudo, com amostras diversificadas.

Deste modo, embora o presente trabalho não tenha o propósito de realizar qualquer generalização, há a possibilidade de o leitor colher informação útil sobre a relação entre a escola e a família, a partir dos resultados e da interpretação, podendo comparar com outros casos similares.

2.2 – A Instituição

A investigação decorreu no Colégio de Santa Maria, uma Instituição de ensino privado católico, que dispõe de ensino regular em horário diurno e conta com cerca de 500 alunos. A mesma fica situada em duas localizações, uma na Rua de S. Félix, 2A e a outra na Rua das Praças, 17; compreende os níveis de ensino do Pré-Escolar e 1º Ciclo, bem como o 2º Ciclo e 3º Ciclo, respetivamente.

As famílias que desejem matricular o seu filho(a) no Colégio de Santa Maria deverão preencher o formulário de pré-inscrição que dá resultado à marcação de uma entrevista com um responsável do Gabinete de Psicopedagogia para decisão final que incumbe à Direção. Os novos alunos são aceites por uma ordem preferencial de aceitação estipulada:

1º. Filho de colaboradores do Colégio;
2º. Irmão de alunos;
3º. Neto de colaboradores;
4º. Filho de antigo aluno;
5º. Ordem de inscrição.

A ação educativa surge do planeamento pedagógico do Padre José Kentenich (1885-1968), que é o edificador do Movimento de Schoenstatt com epicentro na Alemanha.

O Movimento, fundado em 18 de outubro de 1994, remonta à participação do Padre numa pequena capela em Schoenstatt – Alemanha, num ambiente que promovia a orientação e renovação de quem o procurava para moldar o *Homem Novo*. A este respeito, em entrevista com a equipa pedagógica do Colégio, constituída neste caso pela Diretora e Coordenadora do Pré-escolar, considera-se a importância de proximidade com a pedagogia que utilizam, tendo em conta que o Padre Kentenich "desenvolveu uma metodologia, um método pedagógico de ir ao encontro individual de cada um, no fundo conhecer a nós próprios educadores porque só quando nós estamos bem conhecidos e educados conseguimos chegar aos outros" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

Figura 1: Colégio Santa Maria (CSM) Pedagogia "5 Estrelas"
Fonte: Colégio de Santa Maria

O Padre Kentenich sintetizou esta pedagogia em cinco modelos fundamentais, conforme ilustrado na figura 1 e de seguida elencados:

- Pedagogia do Ideal: representa como cada pessoa é original, e o educador possibilita a descoberta dos talentos próprios de cada aluno. Significa que Deus concebeu os talentos para serem aperfeiçoado durante a vida;
- Pedagogia da Vinculação: corresponde a formar laços permanentes de afeto, que pode ser com Deus, ideias, lugares e pessoas;
- Pedagogia da Aliança: simboliza dedicar-se aos vínculos de amor e ter uma relação sólida com Deus e com Maria; é permitir que a igreja se torne família;
- Pedagogia da Confiança: significa que o educador acredita de forma positiva e valoriza o aluno através da atribuição de responsabilidade e confiança no seu talento;
- Pedagogia do Movimento: é a capacidade de adaptar-se aos próprios interesses e de acordo com seus valores, e o educador estará em busca de encontrar o que move cada aluno, orientando-o.

Os cinco modelos fundamentais estão ligados como parte de uma metodologia pedagógica global e integral, com o objetivo de uma educação para um *Homem Novo* na nova comunidade. Um homem determinado pelo espírito, ligado a ideais e unido dentro da comunidade. É por esta razão que para o elemento da gestão as cinco categorias fazem todo o sentido estarem relacionadas com uma estrela pois, como refere, “são cinco pontas do nosso desenvolvimento que nós temos

que estimular e trabalhar para conseguirmos um desenvolvimento mais adequado" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

Hoje em dia existem inúmeras escolas em diversos países que utilizam o modelo pedagógico do Padre Kentenick. Para realizar a ideia de a praticar dentro de sala de aula e implementar no currículo pedagógico, foi necessário desenvolver um modelo educacional, surgindo, assim, o Modelo Pedagógico Kentenijiano (MPK), que é uma proposta de relação com cada aluno, na acolhida às famílias, culminando numa educação personalizada. Assim, o MPK "pretende formar alunos com características próprias, que sejam pessoas livres, firmes e íntegras, criativas, idealistas, religiosas, com uma personalidade social e solidária" (site oficial colégio Santa Maria).

Sobre este modelo pedagógico, um dos elementos da equipa pedagogica sintetiza o MPK como sendo baseado em dois pilares: "o *Eu* interior, é quando faz a descoberta do seu *Eu*, de se conhecer a si próprio e perceber onde ele é bom e onde ele quer investir o seu crescimento e as suas descobertas; depois é o *Eu* em comunidade, porque ele se integra em uma turma, com os outros no colégio, no ano, no ciclo, nestas relações que ele tem mais próximas" (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021).

Neste seguimento constatamos que o Colégio de Santa Maria tem por base uma pedagogia atual fundamentada na experiência pedagógica do Padre Kentenich que culmina, segundo um dos elementos da equipa pedagógica, em

> olhar para cada aluno, compreender cada aluno, pôr a render os seus talentos, acreditar naquilo que se está a fazer e dar sempre orientações do errado que possa estar a fazer para melhorar e criar com ele uma relação forte que seja estruturante para a relação que ele possa ter depois com o ensino, com os outros e com o mundo em geral.

Bem assim, é possível reconhecer o mesmo desdobramento por parte do outro membro da equipa pedagógica, reconhecendo que modelo pedagógico é "muito completo naquilo que procura do aluno, não é só o aluno académico ou o aluno espiritual, é o aluno pessoal, o aluno na sociedade, na turma é o aluno no mundo" (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021).

Consequentemente, destaca-se o Projeto Educativo que, segundo Costa (2010), é um documento de resolução pedagógica que, juntamente com a participação da comunidade

educacional, determina a personalidade da escola que expõe os objetivos pretendidos pela escola e sua organização como instituição de ensino. Este documento expressa os princípios, valores, propósitos e estratégias que a instituição apresenta para a concretização das funções pedagógicas.

Neste âmbito, um membro da equipa pedagógica menciona que é fornecida a informação aos pais recém-chegados ao colégio que a instituição de ensino segue o Projeto Educativo e solicita que todos procurem fazer a leitura, já que o mesmo se encontra em acesso livre no site oficial do colégio. No entanto, refere que mesmo existindo um resumo, tem "muita gente que lê (o Projeto Educativo), mas também há muita gente que não lê" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021). É sobre este facto, ilustrativo do nível de envolvimento disposto pelas famílias, que recai o foco desta pesquisa no que tange a relação família-escola tida como fundamental para o rendimento dos alunos e das instituições escolares.

Conforme evidenciado no Projeto Educativo, "a colaboração entre Famílias e Colégio é, assim, essencial. As Famílias podem não só apoiar espaços de convívio e celebração, mas ainda enriquecer, com a sua participação, as atividades do foro académico" (Colégio de Santa Maria, Projeto Educativo 2020, p. 10).

Além da previsão de espaços e momentos de participação com impacto real no desenvolvimento das atividades, o Projeto envolve a problemática da relação família e escola tendo em conta "que a família é a primeira responsável pela educação de cada criança/jovem. A escola surge como parceiro educativo privilegiado. Ambas, família e escola, devem trabalhar em conjunto, preocupando-se em fundamentar a sua ação educativa em perspetivas e ideais comuns". Bem assim, refere o mesmo documento que "o Colégio possui uma Associação de Pais (APCSM) à qual pertencem todos os pais que o desejem. A direção da Associação mantém com a Direção do Colégio um diálogo permanente" (Colégio de Santa Maria, Projeto Educativo 2020, p. 10).

A consciência do que se constata no Projeto Educativo eleva a acentuada tendência da necessidade de coexistência entre a família e a escola como relevo no aproveitamento escolar, tipicamente proporcional ao nível de interação, podendo ir do alheamento profundo à participação mais ativa de cada uma das partes. É neste sentido que o Projeto Educativo do CSM, interpelado pelas intensas transformações, se posiciona próximo da mais recente literatura quanto à importância da problemática em estudo e é por isso que um membro da equipa pedagógica menciona que, do seu ponto de vista:

> o trabalho do colégio claro que é centrado ao colégio nós não temos de entrar nas casas das pessoas, mas entramos. Dão sugestões, eu gosto de poder olhar para as famílias, conversar, dar sugestões, ouvir seu ponto de vista e com eles construir o caminho do seu filho (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

2.3 – Instrumentos de recolha de dados

Pretende-se recolher informações por meio de três fontes, a observação, a análise documental, e a entrevista, tornando possível perceber a relação da família com a escola. Optou-se por uma abordagem qualitativa sob a forma de um estudo de caso. É pertinente apontar que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), "o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências dos humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados" (p. 70).

Quando o investigador utiliza mais de uma fonte de evidência, como é caso no presente estudo, através da observação, da análise documental e da entrevista, faz com que o levantamento de informação verbal e os registos do comportamento possam ser diferentes. Segundo Yin (2010) "o uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspetos históricos e comportamentais" (p. 143).

De acordo com Ghiglione e Matalon (2005), "a observação pode ser definida como um olhar sobre uma situação sem que esta seja modificada, olhar cuja intencionalidade é de natureza muito geral" (p. 7).

Sendo assim, foi necessário observar dois momentos cruciais para se perceber a relação da família com a escola, durante a entrada e a saída da criança no colégio. Mediante estas duas situações que ocorrem naturalmente na rotina escolar, é possível perceber como acontece de facto a relação e o diálogo entre os responsáveis pelas crianças e a educadora responsável por toda a turma. Como a educadora recebe as crianças, e quando os pais ou o responsável buscam as crianças, quais são as questões mais frequentes nestes dois exatos momentos.

Apresentaremos uma narrativa do que foi observado, para que, desse modo, consigamos anotar tudo o que for pertinente para esta pesquisa. Como diz Estrela (1994), no que se refere ao

processo de observação, verificamos a existência de um conjunto variado de sistemas de observação (p. 30). Poderemos dizer que estes sistemas correspondem a diferentes estruturações de estratégias de observação. Devemos ter todo cuidado para que não haja interferência na rotina da instituição escolar que estiver a ser observada pelo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), enquanto que muitos professores consideram os observadores como não perturbadores e um elemento adicional interessante para a sua aula, outros sugerem que pode ser desgastante ter constantemente alguém a observá-los.

Por meio das entrevistas é possível depreender as diferenças existentes a partir do ponto de vista de cada um, fruto do guião de entrevista. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), "os guiões são utilizados sobretudo para recolher dados" (p. 108), neste caso com intuito de potenciar o estudo com questões exploratórias e pertinentes para a investigação. Recorremos a um gravador para realizar as perguntas que já estavam devidamente elaboradas dentro do Guião, para que assim houvesse um certo controlo da situação e que também existisse uma tranquilidade para o entrevistado poder responder de forma clara e espontânea.

Depois do enquadramento teórico ter preparado a seleção das técnicas de como recolher os dados é importante ressalvar que, segundo Merriam (1988), "a seleção das técnicas de recolha de dados, a maneira como escolhemos organizar e interpretar os dados, e as noções de validade, fiabilidade e generalização dos resultados que encontramos, dependem da nossa orientação filosófica" (p. 11).

Em consequência, foi adotado um processo tão explícito quanto possível, como nos sublinha Yin (2010), de modo a que os "resultados finais – dados coletados – reflitam a preocupação com a validade do constructo e com a confiabilidade, tornando-se por isso merecedores de análises posteriores" (p. 152), concretizada através observação naturalista e a entrevista por meio de gravador de voz, tornando possível perceber a rotina dos participantes.

2.4 – Observação

A observação é um dos procedimentos mais antigos de recolha de dados, sendo um instrumento característico do estudo de caso, "as observações podem variar das atividades de coleta de dados formais às informais" (Yin, 2010, p. 136).

O papel do investigador é fundamental, pois é ele que observa o objeto de estudo. Serão observados momentos que sucedem a entrada/saída das crianças na escola; de acordo com Bogdan e Biklen (1994), "um ambiente físico bom para estudar é aquele que um mesmo grupo de pessoas utiliza repetidamente" (p. 91).

Identificaremos a relação entre o(a) educador(a) e a família, em que se pode observar através de uma observação direta e distanciada, isto é, através de uma técnica de tipo naturalista, como refere Estrela (1994), o aluno, ou o grupo de alunos, permitindo um descritivo comportamental coerente.

A observação naturalista é a mais recomendada, por ser uma forma sistemática de observação; segundo Estrela (1994), "a observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e qualificação de comportamentos do homem e de outros animais" (p. 45). A escolha do estudo foi devido à natureza da investigação que envolve um sistema limitado (Merriam, 1988). Neste caso, são dois grupos dentro da instituição escolar. Estrela (1994) apresenta a ideia de que a observação é a forma mais próxima do real, ou seja, o instrumento de investigação que permite uma interpretação concreta, que demonstra a realidade aparente.

Sendo uma observação naturalista, com o auxílio de uma grelha de observação, "a utilização de grades de observação do comportamento, estruturando a observação segundo critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objectividade" (Estrela, 1994, p. 56).

Segundo Estrela (1994), podem-se contemplar dois critérios quanto à atitude do observador em termos do grau absoluto de participação (com/sem), assumindo a investigação como uma observação sem participação, ficando presente em lugar público observando sem ninguém perceber.

Desse modo, realizámos a observação com recurso a registos de notas de campo, possibilitando perceber a rotina dos participantes, com detalhes visuais, reconstruindo ou transcrevendo os diálogos. O investigador durante a observação está diante de um momento real, pois observar é algo natural. Descrever os comportamentos e acontecimentos em cenário do quotidiano dos participantes é a forma escolhida para a investigação.

2.5 – Entrevista

A entrevista é uma maneira de recolher dados descritivos que recorre à linguagem do sujeito que está sendo entrevistado; segundo Yin (2010), "uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista" (p. 133). A entrevista como estratégia de recolha de dados é a técnica mais empregada no método de trabalho de campo, pois é por ela que os pesquisadores procuram adquirir informações ou, melhor dizendo, recolher dados objetivos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), para conseguir obter respostas longas e de maneira clara é preciso usar o modelo de *questionário aberto*. Em concordância, Ghiglione e Matalon (2005) dizem que "a formulação e a ordem das questões são fixas, mas a pessoa pode dar uma resposta tão longa quanto desejar e pode ser incitada por insistência do entrevistador" (p. 64).

Neste estudo, considerando que o objetivo principal é analisar e compreender a influência das expectativas da família na construção da relação entre a família e a escola, como um estudo de caso interpretativo, acreditamos que a entrevista seria um dos instrumentos mais favoráveis a uma recolha diversificada de dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) existem três modelos distintos de entrevista, sendo eles:

- As entrevistas previamente estruturadas, são aquelas que expõem um guião, que o entrevistador segue do início ao fim, dominando o conteúdo da entrevista;
- As entrevistas não estruturadas, onde não existe um guião definido e o entrevistador apresenta o tema ao participante, deixando-o falar abertamente sobre o tema; e
- As entrevistas semiestruturadas, apresentam um guião antes definido, que no decorrer da entrevista o investigador pode alterar questões ou incluir mais outras que estejam dentro do contexto da entrevista.

Desta forma, classificamos a nossa entrevista como semiestruturada, já que será elaborado um guião de entrevista, com as perguntas pré-estabelecidas para que o entrevistado se sinta confortável, portanto, como uma conversa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), "uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra" (p. 134). Geralmente, o investigador conhece o sujeito que está sendo entrevistado, podendo, assim, a entrevista desenvolver-se como uma conversa entre amigos.

Para Merton e Kendall (1946, citado por Bogdan & Biklen, 1994), "as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais" (p. 135). Destas variações poderemos produzir de maneira natural os dados obtidos para assim conseguir resultados satisfatórios.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as boas entrevistas produzem uma grande riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso de o respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: "o que quer dizer com isso?" ou, "pode explicar melhor?". Referem, os mesmos autores, que:

> é evidente que uma estratégia-chave para o entrevistador qualitativo no campo de trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com «sim» e «não». Os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Perguntas bem elaboradas podem manter a entrevista no caminho de respostas longas, podendo gerar novas perguntas sem terem sido programadas. Por sua vez, entrevistar requer paciência e flexibilidade e pode exigir o recurso a outras técnicas como a partilha de histórias e experiências vivenciadas. É o que indicam Bogdan e Biklen (1994): "o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los" (p. 138).

No momento da entrevista, provavelmente surgirão opiniões com características próprias, que não foram propriamente assinaladas pelo investigador; para Bogdan e Biklen (1994) "o efeito específico que as suas características pessoais têm nos sujeitos varia com os sujeitos e com os contextos" (p. 138).

Continuando com os autores, o investigador é como um detetive que faz a união das partes das experiências e histórias pessoais conversadas, tentando compreender a interpretação pessoal do sujeito. O investigador precisa estar sempre alimentando as respostas dos participantes e fazer com que se sintam à vontade com as questões que são colocadas pelo entrevistador. A entrevista

como recolha de dados é a técnica mais empregada no método de trabalho de campo, pois é por ela que os pesquisadores procuram adquirir informações ou, melhor dizendo, coletar dados que se tornam mais objetivos com outras fontes de evidência, precisando-se convergir com outros resultados.

2.6 – Recolha Documental

A ideia de todo o trabalho é, portanto, conhecer a realidade em profundidade; a recolha documental é um dos métodos utilizados neste estudo de caso, possibilitando compreender e compor informações pertinentes acerca da prática da relação entre a família e a escola. Além de tudo, também pretendemos entender a política do colégio e sua regulamentação a partir do Projeto Educativo (PE).

Segundo André (2013), os "documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados (p. 100). Neste sentido, a recolha documental é definida como uma maneira estável de obter informações sobre um determinado contexto, permitindo analisar e complementar informações coletadas por outros instrumentos.

No processo de investigação foi analisado o seguinte documento: Projeto Educativo.

2.7 – Participantes

Nesta investigação a escolha dos participantes foi elaborada de maneira cuidadosa e planeada dentro dos objetivos traçados. De acordo com Merriam (1988), a escolha parte de acordo com as questões do estudo, o problema e os objetivos.

Dessa forma, foi necessário obter informações de diferentes intervenientes, compostos por elementos da equipa pedagógica, formado por um elemento da direção e um elemento da coordenação; dois educadores de duas turmas diferentes; e duas famílias inscritas em duas turmas diferentes e que tinham os seus filhos matriculados nesta instituição escolar.

Assim, os resultados dos sujeitos entrevistados são apresentados da seguinte forma, com intuito de categorizar de forma diferenciada os participantes e, ao mesmo tempo, assegurar a manutenção do total sigilo acordadas no momento da entrevista:

- Gestora A – equipa pedagógica (diretora ou coordenadora do pré-escolar);
- Gestora B – equipa pedagógica (diretora ou coordenadora do pré-escolar);
- Educadora A – professora participante da turma "A";
- Educadora B – professora participante da turma "B";
- Mãe A - mãe participante com aluno(a) escrito na turma "A";
- Mãe B - mãe participante com aluno(a) escrito na turma "B".

A gestora "A" é formada em psicologia e atua no colégio há 8 anos; a gestora "B" é formada em Educação Básica com Mestrado em Administração Educacional e atua no colégio há muitos anos; a educadora que leciona na turma "A" está no colégio há 20 anos é formada em Educação Básica em Portugal pela Escola Superior de Educação Maria Ulrich. A educadora que leciona na turma "B" é formada em Educação Básica em Portugal pela Escola Superior João de Deus em Lisboa e atua nesta instituição há 5 anos.

As educadoras atuam no colégio de Santa Maria, no ensino pré-escolar, estando uma com a turma dos três anos e outra com a turma dos cinco anos. As duas educadoras foram escolhidas por estarem desempenhando funções no colégio e por terem experiência comprovada de vários anos na instituição; a educadora A leciona na primeira turma dos três anos e a educadora B na turma dos cinco anos, por ser a que termina o pré-escolar. A entrada e saída das crianças na instituição são pontos cruciais para perceber esta relação. Conseguiram disponibilizar o seu tempo para nos conceder as entrevistas, que foram feitas nos intervalos de almoço, via zoom, quando não era possível presencialmente, ou até mesmo fora do horário de laboral.

As mães que se dispuseram a ser entrevistadas, têm os seus filhos matriculados nesta instituição privada; a mãe A, que tem o(a) filho(a) nesta instituição há poucos meses, pois é aluno(a) da turma dos três anos, e com isso foi-nos possível compreender as expectativas desta primeira relação entre a família e a escola. A mãe B tem o (a) filho (a) matriculado (a) nesta instituição há dois anos; poderemos então notar as diferenças nas expectativas das duas mães.

O principal objetivo era, sobretudo, perceber como surgem e evoluem as expectativas dos encarregados de educação e quais são suas estratégias para o ano letivo, complementando este estudo da relação entre a família e a escola. Por isso, analisamos os contextos das relações entre a família e a escola no pré-escolar.

2.8 – Análise de dados

Para Bogdan e Biklen (1994) a "análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar". Esta organização, feita após a recolha dos dados garante, como afirmam os mesmos autores, "um meio de clarificar os dados" (p. 221). Importa também sublinhar que as questões de investigação podem surgir por meio de determinadas categorias, possibilitando o auxílio durante a discussão dos resultados.

A este propósito, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que "a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes" (p. 205). Esta ideia conduz-nos a uma outra, a de que, como refere Yin (2010), possuir uma estratégia analítica geral é a melhor preparação para a condução da análise do estudo de caso.

Para o efeito, Miles e Huberman (1984 citado por Yin, 2001) propõe um conjunto de análises para dispor as evidências em alguma ordem lógica:

- Colocar informação em séries diferentes;
- Fazer uma matriz de categorias e colocar a evidência nessas categorias;
- Criar modos de apresentação dos dados – fluxogramas e outros gráficos – para confirmar dos dados;
- Tabular a frequência dos diferentes eventos;
- Examinar a complexidade dessas tabulações e seus relacionamentos calculando números de segunda ordem, como as médicas e a variâncias; e
- Colocar a informação em ordem cronológica ou usar algum outro esquema temporal (p. 132).

Durante o procedimento de transcrição foi-nos possível diferenciar por meio de categorias significativas, surgindo categorias de análise; foi desenvolvida uma classificação de cores. Após as categorias serem identificadas e assinaladas nos distintos registos de recolha de dados prosseguimos para uma outra parte deste processo de análise que consistiu em fazer uma releitura das entrevistas e direcioná-las às categorias.

Para sintetizar esta análise de dados, criámos um quadro que determina os principais elementos da pesquisa.

Quadro 1 – Componentes de investigação

Componentes	Descrição
Problema de Investigação	• Qual a relação dos pais com o ensino pré-escolar?
Objetivo Geral	• Analisar uma instituição escolar com o objetivo de perceber a relação da família com a escola, e quais são as expectativas que apresentam diante do desenvolvimento da criança.
Objetivos específicos	• Saber como atua o jardim-de-infância; • Compreender a maneira como os pais percebem o jardim-de-infância; • Explorar a forma que os pais participam do jardim-de-infância; • Verificar as estratégias que os pais utilizam para estarem mais presentes no envolvimento da escola; e • Perceber as razões que influenciam na presença/distância dos pais no jardim-de-infância.
Questões do estudo	• Como foi o desenvolvimento do pré-escolar a partir da história portuguesa? • Quais as representações sociais estão em contexto com a família? • Quais os motivos que levam a família a escolher o jardim-de-infância para seus filhos?

	• Como é a relação dos pais com o jardim-de-infância? • Quais as expectativas dos pais em relação ao jardim-de-infância?
Categorias	• Adaptação da família/criança na escola; • Construção da relação entre família e escola; • Expectativas da família no início da escolaridade dos filhos; • Diálogo entre família e a escola; • Influências da relação entre a escola família nos processos de ensino; • Papel da educadora na relação com a família; • Iniciativas da instituição para facilitar a relação entre a família e a escola; e • Papel da família na Instituição Escolar.

Segundo Yin (2010) "o atributo mais importante das boas respostas é que elas realmente conectem os assuntos pertinentes – por meio das citações adequadas – à evidência específica" (p. 149). A partir das perguntas elaboradas, esperamos boas respostas, para que a discussão dos resultados seja pertinente e esteja em ligação com o estudo que foi realizado.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo tem como intenção perceber a relação existente entre a família e a escola, com um olhar mais concentrado nos integrantes da comunidade educativa. Neste sentido, procuramos as componentes que auxiliam ou impedem que esta relação possa acontecer, dando a oportunidade aos intervenientes entrevistados de se expressarem sobre as expectativas da trajetória escolar dos seus filhos, e como esta relação poderá influenciar as consequências positivas desta importante interação para o sucesso escolar dos alunos.

A partir da análise dos dados, buscamos primeiramente conhecer a rotina da instituição escolar, em momentos cruciais, para perceber as interações dialógicas entre a escola, nomeadamente a equipa pedagógica e o corpo docente, e as famílias, nomeadamente os pais e filhos. Nesta perspetiva convém, em primeiro lugar, observar as motivações subjacentes à escolha da profissão por parte das educadoras entrevistadas, com particular destaque à Educadora A, que encara o papel de professora como o de ajudar a família, como princípio fundamental ao desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças:

> foi para isso que eu quis me tornar educadora, para fazer essa diferença, para ajudar e acolher essas crianças na sociedade, e ajudar as famílias a formá-las como pessoas. Eu acho que o papel de uma educadora é ajudar a família na educação dos seus filhos é uma bengala, em que possam dar continuidade a educação (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Torna-se igualmente conveniente abordar que a tarefa de educar exige "dar o exemplo porque elas aprendem muito pelo exemplo, portanto, absorvem tudo que nós fazemos" (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021); isto reflete-se, inevitavelmente, no facto da instituição escolar ser capaz de promover as melhores ferramentas para servir como agente de socialização da criança, sendo assim fundamental, entre outros, o trabalho em parceria entre o pré-escolar e os pais.

3.1 – Adaptação da família/criança na escola

A entrada das crianças no pré-escolar marca não só o primeiro momento de inserção no modo de educação predominante nas sociedades modernas democráticas, que se estrutura a partir

de uma organização especifica evidenciada, por exemplo, pelo Projeto Educativo, mas em particular, pelo que esta mudança provoca.

A adaptação da família/ criança à escola acarreta um conjunto de desafios e obstáculos por causa desta nova relação com o sistema escolar, podendo-se legitimar uma quebra do trabalho educativo da criança que se inicia na família, para agora começar a contemplar os professores como parceiros no trabalho educativo.

Todavia, para os professores poderem garantir a estreita ligação com os pais e restantes agentes com o intuito de fazerem prevalecer a partilha de objetivos e o reconhecimento da existência de um bem comum para os alunos (Marques, 2001), devem-se atender aos obstáculos que decorrem deste processo de adaptação.

Neste sentido, vários são os desafios que se colocam a esta relação, que na perspetiva de Marques (2001) se podem resumir em quatro tipos de obstáculos: tradição de separação entre a família e a escola; culpabilização dos encarregados de educação pelas dificuldades dos educandos; estruturas familiares; e os constrangimentos culturais.

Perante estes desafios, podemos destacar através da análise de dados que a falta de tempo dos pais representa um enorme obstáculo ao envolvimento dos pais na escola:

> acho que, antigamente, as pessoas tinham mais tempo, mais tempo de qualidade e conheciam melhor os filhos que tinham […] as famílias de 10 anos atrás são bem diferentes das famílias atuais, acho que os pais são menos conscientes dos filhos que têm, acho que não conhecem tanto, lá está, como está tudo a correr e quando se tem mais que um filho, a base é muito igual para todos no final do dia, não a uma diferenciação, não a aquele olhar tão diferenciado (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Tal pode ser igualmente evidenciado do lado do encarregado de educação: “eu sei que ela passa aqui muitas horas, isso eu sei, e vejo isso porque ela está estafada ao fim do dia” (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021).

Neste caso em concreto, podemos caracterizar o problema como partindo da dificuldade dos pais em adequar a sua vida profissional à vida particular, principalmente as mães trabalhadoras, diante da guarda e educação dos filhos por período integral o que faz com que busquem alternativas para conciliar a sua rotina diária com a educação dos filhos.

Segundo Ferreira (2007), essa situação "tem-nas obrigado a deixá-las aos cuidados de outrem, daí resultando o ingresso cada vez mais precoce e generalizado dos «mais novos» em instituições educativas" (p. 43). É uma decisão difícil de ser tomada, já que para a família é algo doloroso, tratando-se, por isso, da tal tradição de separação entre a família e a escola. Veja-se de seguida um excerto de uma mãe que evidencia o clima de desconfiança em relação ao desconhecido:

> estamos com aquele bebé seis meses e ele vira o centro da nossa vida e o centro da família e de repente só de pensar em entregar aquela criança a outras pessoas, é de partir o coração, e a pessoa nunca tem a certeza se está fazendo a escolha certa, e tu de facto nunca vais saber se de facto aquela criança vai ser tão bem tratada como eu trataria (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021).

Em conjugação com o acima referido, podemos também destacar a crescente velocidade de ingresso no pré-escolar, onde a mesma mãe refere que começou a tratar da matrícula numa instituição 15 dias depois da criança nascer "e quase todas as creches me bateram a porta na cara porque eu já vinha tarde, tinha que ter começado a inscrever minha filha ainda quando sequer ela nem tinha nascido" (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021).

Se é verdade que o processo de adaptação demonstra um conjunto de obstáculos, uma outra questão é a que nos remete à escolha de uma determinada instituição escolar. Segundo Baltasar e Moretti (2006), é necessário que a família busque conhecer a escola tanto quanto possível. Nesse sentido, primeiramente os profissionais de educação devem fazer uma visita guiada à instituição, para que a família busque conhecer a escola, nomeadamente a sua organização e proposta pedagógica e a sua prática. O mesmo é feito pela família, ao partilhar informações sobre a criança em relação ao seu desenvolvimento e aspetos importantes para que os profissionais de educação consigam articular da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem. Ora, por um lado, evidenciamos o empenho do colégio em se dar a conhecer:

> eu faço uma entrevista às famílias e explico o colégio, apresento e também fico a conhecer os alunos […]; os pais dos três anos perguntam qual é o nosso modelo pedagógico, as rotinas, os números de alunos por sala, as instalações, é muito isso" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021)

Por outro lado, também se pode reconhecer que a família procura reunir informações quanto às redes de ensino em Portugal, necessárias ao processo de decisão escolar:

> funciona assim, há três tipos de instituições, a escola pública, a IPSS ou a escola privada. A escola pública em termos de creche são basicamente as casas da Santa Casa da Misericórdia, em que temos que entregar os papéis relativos às nossas declarações de rendimento e qualquer pessoa que tenha rendimentos abaixo dos nossos vai-nos passar à frente (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021).

O levantamento anterior pode indicar também a atenção prestada pelas famílias às suas preferências, por exemplo quanto a clivagem social: "temos muitas famílias que procuram o colégio independente da proximidade, procuram pela pedagogia, pela referência que tem, por ser católica, porque tem pessoas conhecidas" (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021).

Sabendo que a afetividade deve estar presente na relação pedagógica, a procura de informação pelos pais revela uma procura por manter a harmonia entre os agentes desta relação, podendo-se afirmar que uma nova rotina não é fácil para a criança, uma vez que, de acordo com Ferreira (2007), a sua institucionalização é um dos fatos mais visíveis da sua realidade atual.

Em consequência, a comunicação que se quer efetiva e proporcionadora do bem-estar de todos, é crucial, como refere a Gestora A: "nós queremos que eles sintam bem aqui, os pais e os alunos. Quando o filho está contente o pai está contente" (Gestora A, Entrevista, 26 de julho de 2021). Igualmente, refere a Educadora B que "a partir da confiança tudo flui, se os pais confiam as crianças estão felizes e todo resto acontece quase sozinho" (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Também durante o período de adaptação da criança com a escola, educadores e amigos, a mesma precisará de ser distraída e incentivada a permanecer e a apreciar a escola. Sustentando esta afirmação, Baltazar, Moretti e Balthazar (2006) referem que:

> quando um professor separa a criança de sua mãe na chegada à escola e estimula que esta brique com os colegas de turma, está exercendo função paterna, pois corta simbolicamente a relação dupla e estimula a inserção do indivíduo no mundo (p. 450).

Durante a observação realizada na instituição, no período de entrada das crianças, reparámos numa criança que não tencionava deixar a mãe ir embora. Particularmente nas

segundas-feiras podem surgir este tipo de situações face ao período de descanso escolar de sábado e domingo. Em modo de resolução, a educadora propôs a distração, com sucesso, revertendo a situação e assim estimulando a inserção do individuo no mundo. Neste caso em concreto observamos que a educadora procurou falar com a criança sobre o que iam fazer durante o dia, apelando ao seu interesse, ao invés de tentar argumentar, como vimos em alguns pais, relativamente a como a escola é boa e que os pais o(a) vão buscar mais tarde.

No entanto, é significativo o período de adaptação entre a família e a escola, podendo a família demonstrar num dado momento alguma insegurança, tendo a instituição um papel fundamental neste processo de tranquilizar a família:

> acho que o primeiro passo é tranquilizar a mãe, e depois trabalhar com a criança, porque quando a mãe não está bem a criança nunca vai estar bem e nem feliz, uma criança feliz aprende sempre, e uma criança que não está feliz, não vai aprender também, e a criança só vai estar feliz quando o pai e mãe confiarem no colégio. Portanto, tudo começa antes da criança, começa na relação com a família (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Este excerto é particularmente relevante, revelando que os desafios e obstáculos à adaptação se podem ver resolvidos através da confiança, deixando a escola e familia de estar de costas viradas e assim compreendendo a importância de estabelecer este relacionamento.

3.2 – Construção da relação entre família e escola

Com o objetivo de garantir o melhor aproveitamento escolar, constatamos que não é suficiente existir apenas a interação da família no momento de seleção e adaptação à escola, nem apenas nos pontos críticos durante o ano letivo, mas essencialmente na participação ativa exigida pelas atividades desenvolvidas pela escola.

Deste modo, a relação entre a família e escola requer uma extensão da sala de aula à casa da família, sustentada por uma postura consciente no que ao seu papel diz respeito, o que é ilustrado pela necessidade de acompanhamento na realização dos trabalhos de casa, na correção do comportamento da criança, na importância de comparecer às reuniões escolares, entre outros aspetos, como refere uma das educadoras inquiridas:

> para o sucesso eu acho que isso é fundamental, se não houver vínculo, se não houver uma boa relação, se não houver uma relação de caminharmos todos para o mesmo sentido, não ajudamos ninguém, acho que temos mesmo que falar a mesma linguagem, temos que ter os mesmos objetivos para a criança (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Outra das inquiridas sublinha também que "a confiança só vem com os vínculos; os dois têm que sempre andar juntos, apesar de eu achar que o vínculo proporciona confiança, porque se houver uma relação de acolhimento e de proximidade, a confiança depois vem" (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021); uma educadora conclui que isto "é tudo, é umas das coisas mais importantes" (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Neste sentido, temos de ter em conta a opinião de Jesus e Neves (1998): "partindo do pressuposto que a escola e a família têm funções complementares junto do aluno, não devendo nenhuma delas sobrepor-se, mas antes de interagir e complementar-se na desigualdade" (p. 25). Por isso mesmo, as partes devem estar sensibilizadas para a necessidade de existir flexibilidade para debater e encontrar soluções uma vez que a tanto a cooperação, como o conflito, são omnipresentes, no sentido que ambas podem advir de situações de tensão. Não obstante, isso é apanágio de qualquer relação e, como Silva (2007) refere, "de algum modo se pode sustentar que os pais-parceiros se constituem no agente privilegiado da reconfiguração da relação escola-família" (p. 226), sendo fundamental para que a família encontre uma escola que saiba partilhar as expectativas e desejos para o futuro de cada criança.

É nesta perspetiva que podem surgir os obstáculos ao envolvimento das famílias e à concretização dos benefícios, sendo por isso necessário reconhecer a estrutura familiar e a sua cultura, como refere uma educadora:

> temos no colégio famílias muito distintas, e acho que é saber distinguir que aquela criança precisa de uma coisa e a outra criança dentro do contexto que ela vive precisa de outra ajuda; é muito adequar também, ir ao encontro das necessidades das famílias e das crianças (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

No paradigma atual, um aspeto importante a ter em conta é a baixa expressividade desta relação. Segundo Sarmento e Marques (2007), "a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas" (p. 67).

Entre os obstáculos já referidos, o pouco envolvimento da família na escola pode surgir também num contexto de tentativa de demarcação ou preservação de "territórios". Independentemente do motivo subjacente, este pode-se revelar pelo não comparecimento a reuniões e/ou festas comemorativas, pela falta de resposta a comunicações formais, entre outros.

A este respeito, a instituição e a sua comunidade educativa desenvolvem estratégias para que a família desperte para a sua participação no exercício escolar, como refere uma gestora:

> A nossa ideia é tentar chegar ao encontro de cada aluno, tentar olhar para cada aluno igualmente e ver o que aquele aluno precisa. Ao chegar nos nossos alunos conseguimos chegar as famílias e as famílias tem de ser acolhidas, e é com facilidade que estabelecemos um vínculo com as famílias […]; marcamos reuniões individuais e tentamos insistir muito que eles venham, tentamos mesmo chegar ao encontro das famílias" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

O mesmo sentimento é partilhado pelas educadoras, entre as quais destacamos uma que refere:

> tento sempre cativar, chamar o máximo e nunca desistir. O que sentimos é que não vem mesmo ou vem e nada acontece, temos esses casos também, mas continuamos a marcar nosso ponto de vista e chamá-los, somos persistentes e continuamos; é mais difícil ajudar uma criança nessas condições. Eu já tive um caso que passei para a direção para ter que chamar e depois tive o resultado que esperava" (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Outra extensão relevante é trazida pela Educadora B, que apresenta as técnicas que emprega para incluir a família no processo educativo, mas, também, no que se refere ao constrangimento de não conseguir chegar a todos, não por se tratar de falhas de comunicação, mas pela forma como alguns pais encaram culturalmente esta relação:

> tento ao máximo cativar os pais, há casos em que eu mando muitas fotografias dos miúdos no colégio, para eles verem e começarem a saber o quanto eles fizeram; vou à porta várias vezes, para me verem, para eu contar como a criança esteve durante o dia, mas depois tem que ter uma medida para não passar do limite e ser muito intrusiva; há pais, por exemplo,

> a que eu nunca consegui chegar porque eles não queriam; pronto, e tem-se que respeitar (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

O facto de se respeitar o posicionamento da família que não deseja ou não consegue ser participativa nas atividades escolares é uma questão a ser levada em consideração, já que muitos pais trabalham por mais de oito horas e não conseguem atuar como gostariam. Sendo assim, a instituição teve a iniciativa de dirigir-se ao local de trabalho de uma família que possui um estabelecimento para efetuar uma reunião de pais: "por exemplo temos uma família que tem uma mercearia, uma loja aqui de fruta e eles não podem nunca vir cá, nós vamos lá reunir-nos mesmo na loja" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

De acordo com Mendel (2007), "os pais vão à escola por causa dos seus filhos e dos professores dos seus filhos". O mesmo autor acentua que "a escola não é um sítio simpático para os pais, que não se sentem confortáveis e geralmente vêm à escola quando têm mesmo de o fazer" (pp. 203-204). Desse modo, a instituição percebe este afastamento por indícios frequentes, como exemplifica uma educadora: "não há um *feedback* de casa eu acho, não há resposta de casa quando se pede notícias, quando se pedem para trazer trabalhos" (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Tendo em conta os constrangimentos, Jesus e Neves (1998) afirmam que a "comunicação escola-família ainda está longe de atingir este estádio. Mantém-se por vezes uma comunicação direta com alguns paradoxos, ambiguidades, não ditos" (p. 26). Segundo esta linha orientadora, é importante agir sobre a realidade e cativar a família em termos da adaptação, podendo passar pela revisão horária para reuniões individuais, o acolhimento de atividades que envolvam a família, a criação de espaços destinados às famílias na vida escolar dos alunos, entre outros.

Com base nesta premissa, as educadoras partilham o testemunho das suas experiências na rotina que possuem com os pais da sua turma, como aponta uma educadora:

> colégio é superaberto aos pais virem. Eu acho que isso é a política do colégio […] nas entradas, nas saídas, nas reuniões, quando vêm cá fazer atividades com os miúdos temos aulas abertas de educação física, por exemplo, para virem assistir […] as festas todas que decorrem durante o ano" (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

A mesma, também aproveita para contrastar duas escolas em que já trabalhou, ressaltando a importância do contato direto com os pais no momento de chegada na escola:

> eu acho que é importante um contato; no colégio que eu trabalhava anteriormente os pais entravam dentro da sala, era positivo […]; quando eu vim para cá; por causa da logística do colégio e da dinâmica, os pais não conseguem e não têm onde estacionar; aqui é muito mais difícil, eu sinto imenso, foi uma das coisas que mais senti diferença nas relações com as famílias, eu estava muito habituada a um contato diário de manhã e à tarde, a irem à sala e era eu que os entregava e os recebia todos os dias; e aqui é completamente diferente, eu senti (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Nas observações comparamos o relato da educadora, a respeito da impossibilidade de os pais estacionarem o carro, impedindo o diálogo pela manhã entre a família e a escola, onde efetivamente os pais estão no portão por uns minutos mas, por não conseguirem estacionar, muitas vezes permanecem dentro do carro à espera da criança.

3.3 – Expectativas e influências da família no início da escolaridade dos filhos

O início da escolaridade é, para as famílias e para as crianças, um período muito importante das suas vidas. Nesta etapa compreendem que as crianças irão desenvolver competências, ter mais autonomia e independência. Procuramos perceber quais são as expectativas das famílias em relação à escola quando os filhos iniciam o pré-escolar; como é feita a escolha da instituição de ensino privado; e quais são os principais motivos que levaram a esta tomada de decisão e, bem assim, verificar de que modo esta escolha se associa com as expectativas que as famílias criam em relação à escola.

Podemos referir que as expectativas das famílias se centram nos anseios dos filhos, chamando a atenção para o usufruto do processo de escolarização: de gostarem de permanecer na escola, de sentirem sucesso nas aprendizagens e, sobretudo, na forma de socialização, como refere uma mãe:

> a minha expectativa é que ela pudesse se desenvolver, descobrir-se e aos outros, aprender […]; todos os talentos e as possibilidades que ela tem, que ela as descubra e que o colégio

> a ajude a tornar-se uma pessoa saudável de cabeça e de coração, e fisicamente, é mesmo isso que eu espero (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021)

Constituíram-se como características relevantes, por parte das famílias inquiridas, a maneira como equacionam a escolha da escola para os seus filhos, sendo que ambas as famílias procuram uma instituição que se coadune com a sua logística familiar: "eu decidi que ia desistir do trabalho onde eu estava, mas não sabia para onde eu ia e assim decidimos por uma escola mais perto de casa porque seria um ponto de referência geográfica que não ia mudar" (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021). Da mesma forma, outra mãe refere:

> se eu não trabalhasse cá se calhar eu pensaria duas vezes, não por não me identificar com o colégio, mas por uma questão logística; imagina portanto trabalhava numa outra ponta da cidade, eu não moro aqui ao lado, portanto, para mim logisticamente […] nesta fase da minha vida em que tenho já outros filhos com outras idades também acho que se calhar a parte da localização e da minha logística familiar também faria diferença, se eu morasse aqui obviamente (Mãe B, Entrevista, 19 de julho de 2021).

No que diz respeito ao nível de satisfação, a Mãe A revela como ocorreu quando conheceu a escola:

> A escola me surpreendeu muito pela positiva; o colégio Santa Maria é pequeno, humano e a diretora sabe o nome de todos, sabe o nome da mãe de todos, tem o telefone das pessoas no telemóvel, sabe todo o contexto familiar de cada família (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021).

A mesma, também refere que buscou perceber com mais atenção o modelo pedagógico que é determinado pela equipa pedagógica, referindo que "é católico, coincide imenso com aquilo que nós ensinamos em casa" (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021). Igualmente, a outra mãe atesta a proximidade do Programa Pedagógico com os princípios e valores de casa:

> por já ter uma vivência muito concreta do que era o colégio, de conhecer o Projeto Educativo do colégio, ser um colégio católico, e também nós enquanto casal família também já conhecemos o movimento Schoenstatt em que, para nós, é um ambiente mais familiar, e achamos que tinha tudo a ver colocá-lo por este contexto, não só por ser católico,

como ter estas variantes todas de ser algo que também nos enquadrava bem e revíamos para a sua educação" (Mãe B, Entrevista, 19 de julho de 2021).

Segundo Baltazar, Moretti e Balthazar (2006):

> cada instituição bem como as famílias, tem também um sistema mais «rígido», outras são mais "flexíveis" na maneira de conduzir a educação das crianças. Determinadas escolas estão ligadas a grupos étnicos ou religiosos, por exemplos, e isso determina uma identidade (p. 46).

Neste caso, confirmamos que a instituição investigada é um colégio católico, com uma pedagogia determinada e seguida pela equipa e pelas famílias que buscam os mesmos conceitos.

A este respeito, quando a identidade é comum entre a família e a escola, depreende-se uma espécie de intuição que direciona a decisão por uma escola que corresponde a todas as expetativas, como enfatiza uma mãe:

> sabes aquele clique que tu tens quando conheces a escola ideal, tudo aquilo que faz imenso sentido, depois eu fiquei cheia de expectativas […]; é uma escola com muita luz, com pessoas muito acessíveis, tudo flui de alguma forma. Acho muito importante, tem sempre um sorriso de manhã quando eu chego" (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021).

3.4 – Diálogo entre a família e a escola

Em relação às reuniões, para além das que decorrem espontaneamente durante o ano letivo, ao princípio do ano acontece a primeira reunião de pais das turmas do pré-escolar, para dar a conhecer melhor toda a equipa docente e não docente, partilhar e debater com as famílias assuntos relacionados com as atividades e projetos educativos, o método avaliativo e as experiências desenvolvidas, como introduz a Gestora B: "temos sempre no início do ano uma reunião […] para também dar a conhecer a equipa, por um lado, e dar a conhecer também o que que vai ser o trabalho do ano, o lema, por exemplo" (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021).

Constatamos que na primeira reunião acontece o primeiro contato direto de todos os pais com a escola onde se debruçam sobre o planeamento da rotina, as regras, entre outros

questionamentos que possam surgir. Vejamos, por exemplo, o que nos diz a Gestora B acerca desse momento:

> os dois últimos anos temos tido uma reunião com os pais novos para poder explicar um pouco mais a dinâmica do colégio, e rotinas e tudo […] os pais novos têm uma reunião a que nós chamamos de reunião de caracterização do aluno; eu pessoalmente tenho uma reunião com os pais novos para conhecer um bocado a história; no fundo, é preencher uma ficha de anamnese de cada aluno; e os três anos tem normalmente uma reunião em outubro, uma reunião de grupo para mostrar como é a rotina da sala, como é que foi a adaptação, como é que está a correr esta fase inicial do ano (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021).

Como nos foi relatado, durante o ano são frequentes as reuniões individuais entre a educadora e a família, podendo ser solicitada pela educadora ou pela família. Para finalizar o ano letivo ocorre a última reunião de pais, que se destina à apresentação de uma avaliação geral:

> todo educador tem o e-mail profissional em que os pais podem contactar diretamente […] quando é específico de alguma criança, normalmente é pelo e-mail profissional da educadora e pelo telefone do colégio […]; no fim do ano temos a reunião geral em que damos a conhecer tudo que foi feito e fazemos um bocado a avaliação do ano, e depois os pais podem inscrever-se, caso desejem, para uma reunião individual […]; os outros pais vão gerindo a partir daquilo que são suas necessidades aquilo que querem" (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021).

Analisando com mais detalhe, as famílias recorrem às educadoras para terem as informações diárias e necessárias, sendo um dos motivos de diálogos mais frequentes entre as famílias e a escola saber como os filhos se estão a sentir no colégio: se choraram, se se magoaram, se estiveram bem-dispostos. A este título, refere uma das educadoras, que: "mando mensagem se as crianças se magoam ou caem; à noite mando sempre mensagem para saber como está" (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

O meio de comunicação principal estipulado pela instituição para qualquer eventualidade é o e-mail, como refere a Educadora A: "temos também os meios de comunicação e o privilegiado é o e-mail e, por isso, trocamos muitos e-mails, mesmo não vendo sempre os pais há sempre uma maneira de contacto" (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021). O mesmo se pode confirmar

através do relato de uma gestora: "normalmente a comunicação oficial do colégio é via e-mail" (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021).

Apesar disso, uma outra educadora sublinha que face ao condicionalismo da incompatibilidade de horário de várias famílias, ela prefere facilitar o seu contacto pessoal telefónico como estratégia para superar esta barreira que se impõe ao processo de comunicação e, assim, justifica:

> não sou o melhor exemplo, porque toda a gente tem meu telemóvel. Eu sei que sou um exemplo raro. Eu prefiro que os pais tenham o meu telefone […] eu falo com os pais à noite, nos fins de semana, eu sou muito diferente dos outros […] minha atenção é um pouco demais e os outros educadores ficam um pouco chateados. Mas eu sou assim e não consigo ser diferente, e elas já sabem. A maioria não concorda, mas é minha maneira de estar eu estou bem assim porque preciso […] estou sempre disponível a noite […] prefiro que mandem mensagem e resolvamos o assunto na hora, do que eles estarem ali a moer e nunca mais se consegue resolver, de um assunto que era uma coisa mínima se transforma em algo enorme […] acho que para os pais confiarem em mim, para tudo o resto correr bem. E recebo várias de fotografias deles no fim de semana, não respondo, mas vejo. As crianças sabem que eu tenho esse contato. É bom eles sentirem que há esta dinâmica entre educadora e pais, que é para sentirem que é a tal continuação (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Percebemos que no CSM, embora possa existir um meio de comunicação mais oficial (e-mail), existe liberdade para os educadores usarem a estratégia que consideram mais eficaz para superar as barreiras, verificando-se alguma diversificação dos meios de comunicação. Assim sendo, no discurso das famílias, notamos também que vários contactos são realizados via telefone, por mensagem de texto com recurso ao *Whatsapp*, promovendo igualmente um outro canal capaz de gerar proximidade positiva na relação da familia com a escola. Refere uma mãe que "quando ela dorme mal eu normalmente aviso a auxiliar de manhã ou mando um WhatsApp para a educadora" (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021).

Cumpre referir que não se trata apenas do meio de comunicação, mas também do que é comunicado, como se pode depreender pelo relato em cima da Mãe A. O facto de a mãe mencionar que a criança descansou mal é uma informação que pode ser importante e que favorece, no mínimo,

a cooperação com os professores na resolução de problemas no processo educativo do seu educando.

De um modo geral, percebemos que existe a necessidade de se estabelecer um diálogo mínimo entre a escola e família, podendo-se manifestar através de diferentes meios, bastando sublinhar que o meio de interação é tipicamente adequado à melhor forma de captar a atenção, como por exemplo no momento de entregar as crianças no colégio em tempos pré-pandemia COVID-19:

> também era muito mais fácil quando os pais podiam entrar no colégio, não entravam para as salas diretamente, eles entravam e punham as mochilas no cabide dos filhos, eles despediam-se ali no pátio; durante esse momento era possível trocar algumas palavras com os pais (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Segundo Homem (2002), "a relação e a interação são condições de participação" (p. 44). Notámos durante as observações que o diálogo entre as famílias e a escola é fundamental, ainda que não seja formal. Também foi possível observar diálogos mais longos que requerem a atenção da educadora nos momentos de entrada e saída da escola.

Identificámos também diálogos da família com a gestão pedagógica que podem tanto resultar de situações de satisfação, onde procuram enaltecer e promover continuidade, como de situações de insatisfação, procurando mais informação para aliviarem a situação com intuito de resolver em parceria os obstáculos vivenciados; como refere uma gestora:

> querem falar bem da professora, por que a professora é ótima, querem a professora para os outros filhos que vêm a seguir. Outras, por más razões; por exemplo, quando estão em conflito com a professora ou com a educadora ou quando não concordam com alguma coisa (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

É evidente que a escola tem vindo a desenvolver uma melhoria nas condições físicas e psicológicas de receção e atendimento dos pais, com momentos de interação fixos, mas também por meios de comunicação flexíveis e disponíveis, ou até de adaptação à circunstância, conforme ilustrado pela visita de uma das educadoras ao local de trabalho de um dos pais. Conclui-se que a escola deve estar preparada para responder às necessidades dos pais e dos filhos, proporcionando momentos de interação que visam o diálogo acessível, frequente e oportuno nas situações diárias,

manifestando uma relação transparente que é essencial para existir uma parceria entre a escola e a família para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

3.5 – Influências da relação entre a escola e a família nos processos de ensino-aprendizagem

As questões relativas às crianças são abordadas nos diálogos entre a escola e a família, sendo consideradas significativas para a compreensão de particularidades do ambiente educativo e do processo de aprendizagem. Possivelmente, quando a família demonstra interesse e atenção em relação à aprendizagem da criança, poderá despertar interesse por novos conhecimentos, estimulando o processo de aprendizagem e integração no meio educativo, como refere uma gestora: "é muito positivo quando os pais se envolvem; as aprendizagens dos filhos sempre melhoram" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

No mesmo sentido, Diogo (2008) refere que "as escolas e as famílias deverão, por consequência, trabalhar no sentido de um maior relacionamento recíproco, tendo em vista a produção de melhores contextos de aprendizagem" (p. 52). Percebemos que as famílias consideradas envolvidas na escolaridade dos filhos apresentam um bom aproveitamento escolar, conforme reflete a mesma gestora: "é bom quando os pais acompanham muito o crescimento, vão ouvindo as nossas orientações, estão muito perto e muito disponíveis e no fundo vão também contribuindo para este ensino" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

Verificando-se o não desejável, existem também recursos auxiliares para captar a atenção dos pais, como refere a outra gestora: "normalmente faço os mínimos; a educadora tenta em primeira estância; se a educadora não consegue passa para a coordenadora e, às vezes, acaba por chegar à direção em último recurso para se tentar perceber o porquê deste afastamento (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021).

Em resultado do afastamento das famílias, as entrevistadas captam que a criança pode ser afetada nas suas aprendizagens, como refere uma gestora: "eu acho que são sempre os pais que nos deixam com um bocado mais de preocupação, que chegar a eles não é tão fácil, sobretudo no comportamento, no crescimento e nos desenvolvimentos dos miúdos" (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021), bem como uma educadora: "quando a criança vê que os pais estão na mesma linha com o colégio tudo é natural para ela"(Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Assim, na opinião dos inquiridos, na esfera pedagógica, as famílias que buscam empenhar-se nas vivências escolares dos filhos, proporcionando opiniões e participando nos momentos da escola, auxiliando nas formações académicas e sociais, acabam por promover os processos de ensino e aprendizagem. Refere uma educadora que, embora possam surgir divergências, "é fundamental e uma criança assim não terá grandes problemas no seu desenvolvimento. As vezes acontece e é difícil se os pais não gostarem ou não estarem de acordo ou terem visões diferentes, e é normal e legítimo" (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Adicionalmente, e como nos dá conta uma gestora, "os pais vinham muito mostrar suas profissões nas salas de aulas, tínhamos os coquetéis para os pais, tínhamos os jantares, tínhamos muitas coisas que os pais vinham muito. Eu acho que isso é fundamental" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

Por tudo o exposto, no que respeita à participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem, afirma Martins Costa (2010) que o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares; quando as famílias participam na vida da escola e ajudam os filhos, estes obtêm melhores resultados do que os colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola.

No entanto, questionado o efetivo empenho dos pais, a instituição escolar compreende que possui a responsabilidade de não permitir que o afastamento familiar impossibilite as aprendizagens das crianças:

> é assim, teoricamente, não o deve fazer, porque nós temos que proteger as crianças daquilo que possa ser uma boa ou uma relação menos saudável; portanto, é neste sentido que temos que trabalhar, apesar de sabermos que interiormente a coisa pode não ser tão simples e tão fácil. Em termos de ação e atitudes temos que ser superiores a isso e continuar a investir nas crianças de igual modo […] no comportamento, no crescimento e nos desenvolvimentos dos miúdos; há alguma inquietação, é sempre mais difícil chegar a esses pais, e tem que ser um bocado mais insistente e um contacto mais formal (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021).

De resto, podemos observar que os educadores dispõem de um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento de esforços para uma interação efetiva com as famílias, assente no diálogo e na colaboração, para que melhor possam compreender e apoiar as crianças no

processo de aprendizagem. Por sua vez, nasce nas famílias que participam um sentimento de pertença ou de vínculo com a escola, fazendo com que se sintam impelidos a dar a sua opinião nos mais diversos assuntos da vida escolar dos seus filhos.

3.6 – Papel da educadora na relação com a família

Quando a família decide a instituição em que os filhos irão passar a maior parte do dia, tomam por base o conhecimento também da educadora que irá acompanhar o seu filho, revelando o quanto é importante o papel da educadora como forma de ligação concreta entre a escola, a família e a criança. Condizendo com o que a autora Ferreira (2007) menciona acerca do papel da educadora, "as famílias confiam as suas crianças e é através dela que se realizam as suas transições diárias entre a casa/família-instituição educativa" (p. 48).

Para as mães, isto é reconhecido: "a educadora e a auxiliar são faladas diariamente lá em casa, e são ponto se referência" (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021); "a educadora é muito atenta e vai reportando muito o dia a dia do que se está passando" (Mãe B, Entrevista, 19 de julho de 2021).

Segundo Ferreira (2007), no que concerne ao quotidiano do pré-escolar, "aqueles atores se experimentam nas suas interações quando ali constroem sentidos acerca daqueles contextos e relações" (p. 48). O papel da educadora é fundamental na vida das crianças, no incentivo à convivência com os demais e nas intervenções que fazem, o que pode ser percebido nas suas declarações: "os educadores têm um papel fundamental no colégio; se não formos nós a chamar por pequenos aspetos e, por um lado, passamos muito mais horas com eles do que os próprios pais" (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Para as famílias a relação que possuem com as educadoras dos seus filhos é positiva, como relata uma das mães:

> a educadora é super prestável e disponível; portanto, eu sei que se eu quiser eu posso ligar-lhe ou mandar uma mensagem muito facilmente e ela responde; tenho essa liberdade. Mas só o faço se eu achar que é mesmo importante, ou se tiver com uma dúvida […], mas vou tendo muito feedback da escola (Mãe B, Entrevista, 19 de julho de 2021).

Com o objetivo de enfatizar a importância das atividades realizadas pela criança, as educadoras recorrem ao suporte fotográfico para assinalar às famílias o que as suas crianças realizam durante o dia na instituição. As famílias entrevistadas acreditam ser uma forma positiva de conhecer um pouco mais acerca da rotina da escola, como referem as mães: "as educadoras mandam fotografias, acho que me descansa muito receber fotografias dos meus filhos ao meio do dia" (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021); "gosto de receber fotografias, mas se não mandar durante uma semana não sinto falta nenhuma. Fico contente por ver e acho que na maior parte ele está bem" (Mãe B, Entrevista, 19 de julho de 2021).

A título de curiosidade, partilha uma mãe que até gostava de vivenciar mais o ambiente escolar do seu filho, uma vez que, como refere:

> poucas fotografias em que tu consigas de facto ver como é que é a sala, como é que eles estão em sala, se estão com o bibe. Eu queria ver, que filmasse a rotina deles, a distribuição da fruta, as presenças ou um trabalho qualquer. Adorava saber como é que funciona o tapete, os cantinhos. Mas isso é a minha curiosidade, se calhar há pais que não têm interesse nenhum (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021)

De acordo com Ferreira (2007):

> o jardim-de-infância, quando, por iniciativa da adulto-educadora, este elabora uma estruturação do espaço-tempo institucional em que a inclusão da casa, previamente definida e proposta às crianças como área de atividade para nela «brincarem», apela e antecipa, no presente, a sua socialização (p. 40).

Percebemos que uma das famílias inqueridas na investigação se mostrou disponível para contribuir para os trabalhos indicados pela educadora: "quando mandam trabalhos para casa eu adoro; é assim, eu não tenho jeito nenhum, mas que a família participe também das coisas que são feitas na escola" (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021)

As reuniões de pais propostas pela educadora ao longo do ano letivo possuem o intuito de explicar o trabalho realizado em sala de aula e na escola, partilhar os objetivos e intencionalidades educativas, além dos motivos referentes ao comportamento e aprendizagens, como refere uma das gestoras: "ao longo do ano as educadoras estão sempre disponíveis para reunião" (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021); e também uma das educadoras: "se é algo que temos que

compartilhar com os pais a respeito do comportamento, da postura ou uma preocupação é por e-mail, ou convocamos a uma reunião via e-mail para falar sobre esses assuntos" (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Observamos que o trabalho dos profissionais de educação deve ser um trabalho que permita a construção de uma relação em que todos se sintam envolvidos e acolhidos com muita colaboração e parceria entre a escola e as famílias, assegurando o bom desenvolvimento da criança em qualquer contexto.

3.7 Iniciativas da instituição para facilitar a relação entre a família e a escola

Prosseguindo com as várias estratégias apresentadas pela instituição escolar para promoção da participação parental ao longo desta discussão de resultados, cujas iniciativas contribuíram para o processo ensino-aprendizagem e a mitigação dos riscos de não-parceria, apontamos também a necessidade de se utilizar uma comunicação acessível a todos.

Para o efeito importa, em primeiro lugar, referir que a partir do envolvimento da família com a escola é possível criar-se um laço duradouro, permitindo que a família permaneça como embaixador da escola na mediação da educação das crianças, sendo que a escola tem "uma associação dos antigos alunos; por isso os antigos alunos que pertenceram ao colégio vêm normalmente uma vez por ano" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

Por sua vez, o CSM vai mais além e configura esta iniciativa com os chamados "Pais de Ligação", através dos quais se cria um elo transversal com toda a comunidade educativa, nomeadamente a diretora pedagógica, o corpo docente e o representante dos encarregados de educação de um ano em particular, para se partilhar o mesmo propósito. Os inquiridos esclareceram como é atribuída esta responsabilidade aos pais, primeiramente nas palavras de uma gestora e de seguida nas palavras de uma mãe:

> É um convite feito a todos os pais; não havendo ninguém que queira, a educadora depois faz um convite pessoal […]; durante a dinâmica do dia-a-dia e durante aquilo que vai sendo o ano, a educadora tem ali sempre um suporte desse Pai de Ligação para alguma dúvida que surja para alguma questão que haja; para alguma sugestão o Pai de Ligação pode ser sempre o elo de ligação entre os pais (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021)

> são esses pais de ligação que fazem muitas vezes a informação mais interna do colégio que é preciso passar para todos os pais […]; o grupo do WhatsApp é gerido pelos pais de ligação, não é pela educadora; aqui no colégio há o concelho de pais de ligação, são pais que têm contacto direto com a coordenadora do pré-escolar ou com a educadora, e são os pais que criam e vão gerindo (Mãe A, Entrevista, 15 de julho de 2021)

Desse modo, os pais de ligação são facilitadores de um diálogo frequente entre todas as famílias e a escola, elevando a forma mais vulgar e antiga de colaboração a um novo nível, capaz de alavancar a linguagem comum que as famílias, pela sua mesma natureza, irão perceber.

Neste sentido, a gestora B revela que além do contato direto por mensagem, são também realizadas reuniões que tenham todas as equipas da instituição:

> o facto de termos os Pais de Ligação que estão em constante ligação comigo […]; tenho um grupo de pais com os Pais de Ligação de todo os pré-escolar, há também momentos de reuniões oficiais do colégio entre a coordenação, a direção a Associação de Pais e os Pais de Ligação; no fundo para pensar no todo do colégio (Gestora B, Entrevista, 26 de julho de 2021)

Para os autores Baltazar, Moretti e Balthazar (2006), "a escola não oportuniza somente a relação com o saber, mas com a atividade eminentemente grupal, tem também funções de socialização" (p. 50). Sustentando a ideia dos autores com o discurso da família, conseguimos perceber que a instituição promove funções de socialização além do saber; fator positivo para o desenvolvimento das crianças, conforme refere uma mãe:

> a parte do pastoral, também para nós, ser católica é muito importante, também se promovem e fazem coisas muito giras; aqui é um colégio organizado com esta bandeira muito forte na tentativa de ser uma marca do colégio que é a relação das pessoas com os alunos numa relação próxima; é uma boa estrutura para um crescimento saudável dos alunos (Mãe B, Entrevista, 19 de julho de 2021).

Relativamente a este vínculo, a instituição assegura uma relação proveitosa com as famílias, promovendo iniciativas de convívio. Para os profissionais da educação o objetivo é garantir que as famílias se conheçam umas às outras com intuito de promover um ambiente de sinergia entre todos os envolvidos. Como refere uma das educadoras a este respeito:

> quando estou a fazer projeto convido sempre os pais para virem a sala contar uma história ou fazer qualquer coisa do projeto. Sempre e em qualquer idade dos três aos cinco […] o colégio faz uma coisa muito boa; o *cocktail* para os pais novos, acontece todo ano em setembro, vem imensa gente e os pais e os miúdos estão todos a conviver; é muito giro. O *open day* também é espetacular e vêm todas as famílias do colégio, vêm todos para o colégio passar o dia; é um dia ótimo em que os pais estão cá o tempo que quiserem, convivem todos uns com os outros (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021).

A educadora ressalta ser uma condição determinante quando as famílias e a escola estão constantemente em contato, para tal sendo necessário quebrar a persistência das estruturas organizativas típicas dos estabelecimentos de ensino, evidenciadas por momentos informais e agregadores de toda a comunidade, como o *open day* e *cocktail*. Assim, trata-se de fugir a um enquadramento demasiado técnico e codificado, sem pendor burocrático e sem fecho à discussão. Por isso mesmo, refere uma educadora que "se não houver uma relação de caminharmos todos para o mesmo sentido não ajudamos ninguém, acho que temos mesmo que falar a mesma linguagem, temos que ter os mesmos objetivos para a criança" (Educadora A, Entrevista, 23 de julho de 2021).

Esta ideia de permitir a família, encarregados de educação ou responsáveis, de se sentirem à vontade para participar na discussão é evidenciada também pelas palavras de uma gestora: "dão sugestões, eu gosto de poder olhar para as famílias, conversar, dar sugestões, ouvir o seu ponto de vista e com eles construir o caminho do seu filho" (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

O mesmo também é comprovado por uma das mães: "acho que é sempre importante haver uma comunicação entre a escola e a família; a escola é muito transparente no sentido de dar informações" (Mãe B, Entrevista, 19 de julho de 2021) o que também é reafirmado por uma das educadoras:

> eu acho que nesse especto a diretora está sempre disponível para tudo. Acho que o colégio aceita as ideias dos pais e as críticas […] o colégio tem uma boa comunicação com os pais, sabem ouvir, estão sempre disponíveis; eu noto isso na direção, estão sempre o mais aberto possível (Educadora B, Entrevista, 23 de julho de 2021)

3.8 O papel da Família na instituição escolar

Em sentido amplo, as iniciativas promovidas pelo CSM, como os *Pais de Ligação,* podem ser entendidas como uma evidência do relevo dado ao papel da família. Assim, embora não se tome a forma de um órgão deliberativo, mas sim consultivo, a sua expressão na escola demonstra uma vontade de participação democrática no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Baltazar, Moretti e Balthazar (2006), "evidentemente, a criança chega na escola levando consigo aspetos constitucionais e vivências familiares, porém o ambiente escolar será também uma peça fundamental em seu desenvolvimento" (p. 47). Dessa forma, a gestora A acredita ser importante que no decorrer do desenvolvimento da criança esta detenha personalidade significativa, com base na pedagogia da instituição:

> nós queremos que cheguem miúdos curiosos, criativos, com confiança neles próprios, com boas relações uns com os outros, também crentes em Deus porque nosso colégio é católico; por isso, achamos também que é muito importante ter a relação espiritual com Deus e com Nossa Senhora. Bons alunos e pessoas completas; no fundo, pessoas capazes de mudar o mundo, intervir no mundo; é isso que queremos; esse nosso rumo está presente desde os três anos (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

Em concordância, a Mãe B, compreende que a escola prossegue uma pedagogia equilibrada e assertiva, tanto no desenvolvimento pessoal como académico:

> é uma instituição que dá uma boa resposta em termos educativos; acho que há um bom equilíbrio entre a parte académica e a parte emocional, que eu acho que também é muito importante, haver esse equilíbrio para o desenvolvimento infantil e juvenil; eu acho que é muito importante ver essa boa dose de exigência académica como também a parte da formação humana; acho que precisamos muito disso e queremos profissionais que tenham uma parte humana muito forte (Mãe B, Entrevista, 19 de julho de 2021).

Sendo este reconhecidamente o objetivo do CSM quanto à aplicação do MPK, com um resultado positivo pelo menos quanto ao relato desta mãe, podemos observar que a mesma poderá, conscientemente ou inconscientemente, estar a servir de porta-voz da escola tendo, portanto, um papel no que concerne à divulgação da mesma, transmitindo os motivos pelos quais a levaram a matricular o seu filho naquele colégio; veja-se:

> muitas pessoas novas que eu não conheço vêm cá na inscrição; vêm porque são amigas da família que está no colégio, porque são vizinhos ou mudaram-se agora para o pé de uma pessoa que tem cá os filhos. É muito boca a boca, a publicidade boca a boca (Gestora A, Entrevista, 12 de julho de 2021).

Por isto, se pode observar que a escola é propriedade da comunidade, em que todos os intervenientes são acionistas também da visão de garantir o melhor processo de ensino e aprendizagem para os alunos, resultante de um envolvimento interativo que torna o processo mais produtivo e eficaz. Assim sendo, a responsabilidade ou negligência incumbe a todos diante da tarefa educativa pelo que há, nesta conformidade, a exigência de se continuar a desenrolar o processo gradativo e evolutivo da socialização da criança, cultivando a relação que se estabelece entre a escola e a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação estudámos a perspetiva histórica e algumas características da atualidade. Começámos por refletir sobre o pré-escolar em Portugal e, em seguida, como se desenvolve a relação da família com a escola.

Ao analisar o contexto histórico da educação pré-escolar pode-se evidenciar que se verificaram várias mudanças e que atualmente a sociedade nos coloca diante de exigências ocasionadas pelas transformações globais, no qual a educação está inserida e dentro de diversos contextos que conduzem a escola para novos desafios, designadamente no que se refere às famílias, às crianças, e aos professores. Como comprova Perrenoud (1999), "as sociedades se transformam, fazem-se e desfazem-se. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida quotidiana e mesmo o pensamento. As desigualdades deslocam-se, agravam-se e recriam-se em novos territórios" (p. 5).

Está a cargo da escola, em parceria com as famílias, atenuar as assimetrias sociais que vão surgindo ao longo do processo educativo. Segundo Ferreira e Triches (2007):

> a difusão das ideias pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi, Dewey e outros, vem introduzir novas conceções sobre a infância e as possibilidades de intervir com esta no sentido de potenciar o seu desenvolvimento individual e a sua inserção social de formas plurais e equilibradas (p. 76).

Torna-se cada vez mais fundamental proporcionar condições a todas as crianças para que se consigam desenvolver e percorrer o seu próprio caminho escolar. Além disso, damos conta que a legislação que vai surgindo vai progressivamente acentuando a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. A relação entre a escola e a família é fundamental no processo de ensino-aprendizagem nas escolas atualmente. Precisamente por estarem em aproximada ligação com a escola e com as crianças, para que tudo se realize numa impecável articulação entre estes três distintos elementos, é necessário um progressivo acompanhamento desta realidade, tanto por parte da família como da própria escola, dedicando-se um diálogo colaborativo e transparente.

Ao longo do trabalho, com o recurso às observações e às entrevistas, percebemos que a instituição por nós estudada, elabora estratégias para lidar com as adversidades que possam surgir,

além de buscar condições de convivência, criando meios de se comunicar com a família, chamando e buscando interesse nas expetativas que as famílias manifestam, de forma a incutir-lhes interesse e motivação, respeitando os seus motivos e diferenças.

Tudo isto, com a finalidade de permitir que as famílias adquirirem cada vez mais o interesse em participar na escola como membros da respetiva comunidade educativa. É isso mesmo que nos recorda Marques (1997), ao afirmar que "um dos objetivos mais importantes das relações escola/família é aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos filhos" (p. 58). Neste sentido, pretendemos ter famílias mais responsáveis, participativas e informadas.

Consideramos que não são todas as famílias que buscam participar ativamente na vida educativa dos seus filhos, revelando-se a participação dos pais na instituição educativa determinante. Vários estudos têm evidenciado que a participação dos pais na educação dos filhos faz com que estes tenham um melhor domínio emocional e um melhor aproveitamento académico.

A escola, ainda, assim, precisa desenvolver-se sempre mais com o objetivo de ter a família mais próxima, numa perspetiva de fazer com que não sejam meros participantes, mas sim membros da escola. De acordo com Paulo Freire (1975/2000 citado por Silva, 2007), "encarar a relação escola-família como uma relação entre culturas tem a vantagem de apontar para a necessidade de se construírem pontes entre elas, de se promover uma ação dialógica cultural" (p. 5).

Um aspeto importante a ter em conta é o facto desta instituição ter desenvolvido a estratégia dos pais de ligação em que cada turma do pré-escolar contribui voluntariamente, em resposta ao pedido da educadora e dos demais membros da equipa pedagógica. Verifica-se que os pais que aceitam ser os pais de ligação detêm um papel de responsabilidade muito importante. São eles o elo de ligação, ao estimularem e promoverem a comunicação entre a escola e as famílias, transmitindo toda informação necessária.

Assinalamos o esforço dos profissionais da educação da instituição que mesmo fora do horário escolar, predispõem-se em mandar e receber mensagens, atender chamadas, para se manterem em constante diálogo com a família.

Quaisquer que sejam os modelos de participação e envolvimento da família na escola, elas serão certamente úteis e de grande benefício para que a criança se desenvolva nas suas aprendizagens.

Poder-se-á afirmar que a participação intrínseca é possível, se e só se, a escola deixar as suas portas abertas às famílias e à comunidade, dando-lhes um ambiente harmonioso de oportunidades, fazendo-os sentir membros que cooperam dentro da mesma e que ao se envolverem estarão a zelar pelos seus interesses e os dos seus filhos, trazendo contributos para a comunidade.

Assim, os dados obtidos neste estudo podem ser uma mais-valia e um estímulo para futuras investigações e intervenções ao nível do relacionamento entre a escola e a família, em prol de uma participação efetiva e favorável.

ENTREVISTAS

- Gestora A – equipa pedagógica (diretora ou coordenadora do pré-escolar). Realizada em duas oportunidades: uma presencial, no Colégio de Santa Maria, em 12 de julho de 2021, com duração de trinta minutos, gravada em áudio e uma on-line, com recurso ao Zoom, em 30 de julho de 2021, com duração de quinze minutos, gravada em áudio.
- Gestora B – equipa pedagógica (diretora ou coordenadora do pré-escolar). Realizada em 26 de julho de 2021 no Colégio de Santa Maria, com duração de uma hora e vinte minutos, gravada em áudio.
- Educadora A – professora participante da turma "A". Realizada em 23 de julho de 2021 no Colégio de Santa Maria, com duração de uma hora e dez minutos, gravada em áudio.
- Educadora B – professora participante da turma "B". Realizada em 23 de julho de 2021 no Colégio de Santa Maria, com duração de quarenta e cinco minutos, gravada em áudio.
- Mãe A - mãe participante com aluno(a) escrito(a) na turma "A". Realizada em 15 de julho de 2021 no Colégio de Santa Maria, com duração de uma hora e cinquenta minutos, gravada em áudio.
- Mãe B - mãe participante com aluno(a) escrito(a) na turma "B". Realizada em 19 de julho de 2021 no Colégio de Santa Maria, com duração de uma hora, gravada em áudio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELINO, J. C. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. Revista Portuguesa de educação, 17(2), 85-114.

AFONSO, N. (2005). Investigação em educação: Um guia prático e crítico. Porto: Asa.

ALMEIDA, A. N. (2005) O que as famílias fazem à escola… pistas para um debate in Análise Social, 176, pp. 579-593.

AMADO, J. (COORD.) (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Univ. Coimbra.

ANDRÉ, M. (2019). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade, 22(40), 95-103.

BAIRRÃO, J. & VASCONCELOS, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. Revista Inovação, 10(1), 7-19.

BALTASAR, J, MORETTI, L. (2000). As relações familiares, a escola, e sua influência no desenvolvimento infanto-juvenil e na aprendizagem. PP. 126-135. Terra e Cultura: N.º 39.

BALTAZAR, J. A. (2006). Família e Escola um espaço interativo e de conflitos. Arte & Ciência.

BENTO, A., MENDES, G., & PACHECO, D. (2016). Relação escola-família: participação dos encarregados de educação na escola. CIAIQ2016, 1.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução á teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

COLÉGIO DE SANTA MARIA, CSM Pedagogia 5 Estrelas, Acedido em 02 de Maio de 2021, em: https://colegiodesantamaria.pt/pedagogia-5estrelas/

COLÉGIO DE SANTA MARIA, Projeto Educativo 2020, Acedido em 02 de Maio de 2021, em: https://colegiodesantamaria.pt/wp-content/uploads/2021/01/PROJETO-EDUCATIVO-2020.pdf

CORREIA, F., & COSME, A. (2011). Contributos para a compreensão do conceito de comunidade e escola comunidade educativa. In Livro de atas do XI congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vol. 4.

COSTA, H. N. M. (2010). Relação Família Escola: duas realidades. Uma visão da ecologia humana. Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação. Faculdade de Ciências sociais e humanas da Universidade Nova de Lisboa.

DAVIES, D. (DIR.). (1989). As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.

DAVIES, D., MARQUES, R., & SILVA, P. (1997). Os professores e as famílias: a colaboração possível. Lisboa: Livros Horizontes.

DIOGO, A. M. (2008). Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local. Oeiras: Celta Editora.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2019. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. encontrado em: Portugal.gov.pt

ESTRELA, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto Editora.

FERREIRA, M. (2006). "-tá na hora d'ir pr'à escola!";"-eu não sei fazer esta, senhor Professor!" Ou… brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. Revista Interacções, 27p-58p.

FERREIRA, S. L. G., & TRICHES, M. A. (2009). O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. Revista Pedagógica, 11(22), 39-56.

FONTES, I., BOISSEL, M., VERÍSSIMO, L., & VEIGA, E. (2011). Relação família-escola: perceções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, (10), 157-174.

FORMOSINHO, J. (1994). Pareceres e Recomendações 1994. A Educação Pré-escolar em Portugal. Conselho Nacional de Educação. Lisboa

FORMOSINHO, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. N.º 2 (p. 7-20).

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (2005). O inquérito: teoria e prática (reim.). Oeiras: Celta editora.

GONÇALVES, A. (2004). Métodos e técnicas de investigação social I: programa, conteúdo e métodos de ensino teórico e prático. Universidade do Moinho. Portugal.

HOMEM, M. L. (2002). A Família e a Escola-Organização. ML Homem, O Jardim-De-Infância E A Família - As fronteiras da cooperação, 35-65.

HORTA, M. H. (2012). Relação escola/família em Portugal: uma perspectiva histórica.

JESUS, H., & NEVES, A. L. (2004). Relação Escola-Aluno-Família. Educação intercultural. Uma perspectiva sistémica. Cadernos de apoio à formação, (2).

LIMA, L. C. (1992). A escola como organização e a participação na organização escolar.

LIMA, L. C., & SÁ, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática da escola. Porto: Edições ASA. p. 25-95.

MACHADO, F. L. L., & COSTA, A. M. H. F. D. (1998). Processos de uma modernidade inacabada: mudanças estruturais e mobilidade social. Portugal, que modernidade?, 17-44.

MARQUES, R. (2001). Educar com os pais. Lisboa: Editorial Presença.

MENDEL, M. (2007). Lugares para os pais na escola–local de desafios–parceria consciente. Escolas, famílias e lares-um caleidoscópio de olhares, 201-210. (pp. 201-210). Leiria: Profedições.

MERRIAM, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. Jossey-Bass.

MONTANDON, C. (2001). Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar. Entre pais e professores, um diálogo impossível, 113-152.

MONTANDON, C., E PERRENOUD, P. (2001). Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora.

PEREIRA, S. M. A. (2010). A relação dos pais com o ensino pré-escolar: representações e envolvimento no jardim-de-infância dos seus filhos (Doctoral dissertation).

PERRENOUD, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista brasileira de educação, 12(5-21).

PORTUGAL. (1986). Diário do Governo n. º 141 de 27 de Junho de 1986. Diário da república. N.º 300-12ºSupl, de 1979-12-31.

PORTUGAL. (1986). Lei N.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República no. 237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

PORTUGAL. (1997). Lei N.º 5/97 DE 10 de fevereiro – Lei-Quadro da educação pré-escolar, publicada no Diário da República, 1.ª série, N.º 34. Lei 5/97, 1997-02-10 - DRE

PORTUGAL. (2015). Diário da República N.º 128/2015, Série I de 2015-07-03. Assembleia da República 65/2015. PP. 4572- 4572. Lei 65/2015, 2015-07-03 - DRE

PRODANOV, C. C., & DE FREITAS, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição. Editora Feevale.

RELVAS, A & BEJA, M & SOTERO, L. (2019). Relação escola-família como contexto comunicacional. In Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI (pp. 129-163). Forte da Casa: Climeps.

RELVAS, A. (1996). O ciclo vital da família, perspectiva sistémica. Porto: Edições Afrontamento.

ROCHA, C., E FERREIRA, M., E NEVES, T. (2002). Educação, Sociedade e Cultura. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. N.º 17, 33-65.

SARMENTO, M. (2005). Jardins de Infância da Rede Pública Entre a Administração Central e Local. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.

SARMENTO, M. J (2002). Educação, Sociedade e Cultura. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. N.º 17, 13-32.

SARMENTO, M. J. (1997). As crianças: contextos e identidades. Universidade do Minho-Instituto de Educação.

SARMENTO, T. (2005). (Re) pensar a interacção escola-família. Revista Portuguesa de Educação, 18(1), 53-75.

SARMENTO, T. (2018). A criança entre-lugares: na família e na escola.

SARMENTO, T., & FREIRE RIBEIRO, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. Revista ELO, 18(Revista ELO 18_ julho 2011), 37-49.

SARMENTO, T., & MARQUES, J. (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas.* Interacções, 2(2). 59-86.

SARMENTO, Teresa (1992). *As práticas de envolvimento de pais em Jardins-de-Infância, Um Estudo de caso.* CEFOPE, Braga: Universidade do Minho.

SERRANO, A. M., PEREIRA, A. P., & CARVALHO, M. L. (2003). Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida: família e comunidade. Psicologia, 17(1), 65-80.

SILVA, P. (1997). *A Acção Educativa - um caso particular: o dos Pais Dificeis de Envolver no Processo Educativo Escolar dos seus Filhos.* In Don Davies, Ramiro Marqes, Pedro Silva. Os professores e as Familias. A colaboração possível. 2ª ed. Lisboa. Livros Horizonte.

SILVA, P. (2003). Escola - Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. Revista eletrônica de educação, 1(1), 3-30.

SILVA, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 20.

SOUSA, M. M. DE, & SARMENTO, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. Gestão E Desenvolvimento, (17-18), 141-156.

STAKE, R (1995/2007). A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VAN DER MAREN, J.-M. Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles: De Boeck and Larcier, 1996.

VILARINHO, E. (2004). As crianças e os (des) caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

VILARINHO, M (2001). Educação, Sociedade e Cultura. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. N.º 17, 89-111.

VILARINHO, M (2012). Perspectivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança: As marcas da dialogicidades Luso-Brasileiras. Infância e Políticas Educacionais. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

VILHENA, C. (1997). Jardim de Infância de Lisboa: O primeiro jardim de infância em Portugal. Análise Psicológica, 323-329.

VILLAS-BOAS, A. (2009). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. In Concelho Nacional de Educação Escola/Família/Comunidade: actas de seminário. 47- 63. Lisboa: CNE.

VILLAS-BOAS, M. A. (2001). Escola e Família. Uma relação produtividade aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

YIN, R. K (2001). Estudo de caso: Planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi (2ª ed). Porto Alegre: (Brasil): Bookman.

YIN, R. K (2005). Estudo de caso: Planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi (3ª ed). Porto Alegre (Brasil): Bookman.

YIN, R. K. (2010). Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Ana Thorell (4ª ed). Porto Alegre: (Brasil): Bookman.

APÊNDICE A – FOCO DE OBSERVAÇÃO: RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Escola, Ano: _____

Data: ___/___/_____ Hora: _____

Foco de observação: Relação família-escola		
Questões a serem observadas	**Momentos**	**Palavra Chave**
Se fazem perguntas	☐☐☐☐☐	
Perguntas mais frequentes		
Há Dúvidas	☐☐☐☐☐	
Ocorre diálogo	☐☐☐☐☐	
Se olham para as crianças	☐☐☐☐☐	
Se ficam muito tempo na porta	☐☐☐☐☐	
Se entram na escola	☐☐☐☐☐	
Se tratam os funcionários com respeito	☐☐☐☐☐	
Se os professores conseguem responder as questões dos pais	☐☐☐☐☐	

APÊNDICE B – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Apresentação de observação	**Comentários**	**Questionamento**
Momento da entrada		
Momento da saída		
Diálogos entre os pais e a educadora		
Posicionamento da educadora quanto às dúvidas dos pais		
Reuniões de pais		
Festas comemorativas		

APÊNDICE C – GUIÃO DE ENTREVISTA COM EDUCADORA

Questão principal	**Questões complementares**	**Objetivo**
1. Como decidiu se tornar educadora?	**1.1** Quais as razões fundamentais para essa tomada de decisão? **1.2** E porquê educadora do pré-escolar?	• Identificar quais as razões que levaram as professoras entrevistadas a atuarem na carreira docente e no pré-escolar.
2. Na sua opinião, qual o papel de um(a) Educador(a) no pré-escolar?	**2.1** Na vida da escola? **2.2** Na vida dos alunos? **2.3** Na construção de uma relação entre a escola e a família?	• Perceber qual a perspetiva dos professores em relação ao papel que devem desempenhar na Escola, nos alunos e na construção da relação entre a escola e a família.
3. Que importância atribui à construção do vínculo de uma relação entre a escola e a família?	**3.1** Porquê? **3.2** Como deve ser uma relação entre a escola e a família? **3.3** Que aspetos, na sua opinião, são fundamentais para a construção dessa relação? **3.4** Porquê?	• Identificar qual a importância que os professores atribuem em relação à escola e a família. • Identificar que aspetos os professores consideram ser fundamentais para a sua construção.
4. Na sua opinião esta relação poderá influenciar os processos de ensino aprendizagens dos alunos?	**4.1** Porquê? **4.2** De que modo?	• Conhecer a perspetiva dos professores a respeito da influência da aproximação das famílias nas aprendizagens das crianças?

Questão principal	Questões complementares	Objetivo
5. Considera que esta instituição valoriza à aproximação das famílias com à escola?	**5.1** De que forma esta instituição contribui para a construção de uma relação entre a Escola e a Família? **5.2** Que tipo de iniciativas considera serem fundamentais a escola promover para aproxima este vínculo? **5.3** Os eventos proporcionados pela escola facilitam esta aproximação?	• Conhecer que perspetiva têm os professores a respeito da importância da aproximação da escola com as famílias por parte da instituição, nomeadamente a direção executiva e pedagógica da mesma.
6. Considera que a respeito da participação dos pais na vida Escolar dos filhos, no processo de ensino aprendizagem, e em atividades elaboradas pela escola?	**6.1** Considera que, acha que os pais desta instituição são elementos ativos e críticos na vida escolar? **6.2** Porquê?	• Perceber qual a perspetiva dos professores a respeito do envolvimento parental na vida da escola.
7. Quais são os principais benefícios relacionados a participação da família na escola?		• Identificar o distanciamento entre a família e a escola e as estratégias para que isso não perpetue.
8. Em relação ao distanciamento entre família e a escola, quais são as influências geram na vida escolar dos alunos?	**8.1** Existem estratégias especificas por parte da escola para aproximar estes pais? **8.2** E quais são elas?	• Identificar o distanciamento entre a família e a escola e as estratégias para que isso não perpetue.

Questão principal	Questões complementares	Objetivo
9. A reuniões pedagógicas frequentes durante o ano letivo?	**9.1** São previamente agendadas (no calendário escolar)? ou ocorre de acordo com as necessidades individuais dos alunos?	• Perceber qual a frequência da relação entre a escola e família em momentos que possam ser combinados previamente.
10. Quais são os momentos onde a interação entre a família e o educador(a) ocorre mais efetivamente? Entrada e saída, eventos comemorativos ou nas reuniões?		• Perceber a frequência da relação entre a família e a escola no dia-a-dia.
11. A educador(a) pode dialogar com os pais durante a entrada e saúde?	**11.1** Que tipo de informação é dada nestes momentos? **11.2** Como ocorre a comunicação entre a família quando ocorre intercorrência (machucados, conflitos entre alunos), na rotina?	• Perceber como é a comunicação entre a família e a escola.
12. Esta comunicação ocorre oralmente?	**12.1** Em quais momentos? **12.2** Ou via agenda em forma de bilhete ou dado recado para outro funcionário da instituição comunicar?	• Saber como os professores se comunicam com os familiares a cerca da intercorrência na rotina escolar.

Questão principal	Questões complementares	Objetivo
13. Existe comunicação entre a família e a escola fora do ambiente escolar?	**13.1** Via telemóvel? Grupos do WhatsApp? Mensagem de texto?	• Identificar se existe relação dentro da comunidade.

APÊNDICE D – GUIÃO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Questão principal	Questões complementares	Objetivo
1. Quando o (a) seu (sua) filho (a) entrou no ambiente escolar, quais eram as suas expectativas em relação à escola?	**1.1** O que o motivou a colocá-lo (a)? **1.2** Quais foram as expectativas em relação à instituição em que escolheu? **1.3** E em relação o (a) Educador (a)? **1.4** E em relação as outras crianças?	• Perceber as expectativas a respeito da escola, a ansiedade por ser o primeiro contato com a escola.
2. O que o levou a matricular o seu filho(a) numa instituição de ensino privado?	**2.1** Quais foram as características principais para esta tomada de decisão?	• Identificar as razões por que os encarregados de educação, optaram por matricular os seus filhos em uma escola de ensino privado.
3. Atualmente, quais são as suas expectativas em relação ao trajeto escolar da sua criança?	**3.1** Na sua opinião considera que o seu filho se sente feliz e gosta de estar nesta escola? **3.2** Porquê?	• Perceber o que a família espera da escola, se sente satisfeita com escolha que teve.
4. Como procura estar a par do desenvolvimento do(a) seu (sua) filho (a)?	**4.1** Costuma entrar em contato com o (a) educador (a) da turma sempre que	• Identificar se a família está em contato com o (a) educador (a).

Questão principal	Questões complementares	Objetivo
	precisa? Ou espera que o educador (a) o chame? **4.2** Tem dúvidas em relação a rotina? **4.3** Procura sempre que possível esclarecer suas questões?	
5. Considera que o papel da família na escola é importante?	**5.1** Porquê? **5.2** O que você faz para fazer parte da escola?	• Identificar o papel da família na escola.
6. E que papel da escola perante a família?	**6.1** Considera que a escola tem feito este papel? **6.2** Acredita que a escola poderia fazer mais? 6.3 Se houver o que seria?	• Observar se a escola demonstra o seu papel perante a família
7. Considera que o(a) Educador(a) cria a intermediação entre a relação da família com a escola?	**7.1** Como deve ser esta relação?	• Identificar o papel que a família atribui à escola, e o papel do (a) educador (a) com intermediador da relação escola-família.
8. Atendendo à sua experiência enquanto encarregados de educação, considera que mais tem dificultado e/ou facilitado a	**8.1** Porquê? **8.2** Sente disponibilidade e abertura por parte do (a) educador (a) quando deseja	• Identificar formas de comunicação entre a Escola e os encarregados de educação.

Questão principal	Questões complementares	Objetivo
relação entre a família e a escola?	falar com ele (a) sobre o seu (sua) filho(a)? **8.3** Porquê? **8.4** E por parte da direção pedagógica da instituição? **8.5** Porquê? **8.6** O que você acha necessário para uma relação sadia entre a família e a escola?	
9. A respeito da participação da família na vida escolar dos filhos e em atividades dinamizadas pela escola sã relevante?	**9.1** Que tipo de iniciativas deve a Escola promover para que os pais possam participar? **9.2.** Costuma participar nas iniciativas da Escola? **9.3** Em que tipo de atividade gosta de envolver-se mais?	• Identificar qual a opinião dos pais a respeito do envolvimento parental.
10. Caracterize a instituição que seu(sua) filho(a) está inerido.	**10.1** Considera que a escola é organizada? **10.2** Se sente à vontade com todos os funcionários?	• Identificar o modo como os pais caracterizam a escola em estudo.
11. Você pode marcar reuniões com o (a) educador (a) ou com o (a) diretora quando for necessário?	**11.1** Ele (a) respeita a sua opinião? **11.2** Ele (a) atende a todos os pedidos que são feitos?	• Identificar se a família tem voz ativa dentro da instituição escolar.

Questão principal	Questões complementares	Objetivo
12.1 Quais as iniciativas da escola para fazer com que a família participe?		• Perceber as formas de interação da escola com as famílias.
13. Existe uma Associação de Pais?		