

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Escola Superior de Educação

**PRÁTICAS SUPERVISIVAS NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO
E INTERACÇÃO ENTRE PROFESSOR E PAIS**

(dissertação para a obtenção do grau de mestre em Supervisão, especialização
em Ensino Básico -1º Ciclo)

Maria de Jesus da Silva Duarte

Faro
2007

NOME:

Maria de Jesus da Silva Duarte

DEPARTAMENTO:

Ciências da Educação e Sociologia

DATA:

10 de Agosto de 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

Práticas Supervisivas na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo e interação entre professor e pais

JÚRI:

Presidente: Doutora Helena Luísa Martins Quintas

Vogais: Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Doutora Teresa Pires Carreira

Agradecimentos

Ao longo do processo investigativo que conduziu a este estudo contei com o apoio e a colaboração de muitas pessoas a quem quero expressar os meus sinceros agradecimentos.

À Professora Doutora Teresa Pires Carreira, pela orientação, apoio e estímulo na elaboração deste trabalho. As suas valiosas críticas e sugestões foram cruciais para o estudo.

À Dra. Bernardete Sequeira pelas orientações prestadas na fase de tratamento estatístico dos dados.

Ao meu marido e filhos, pelo amor e paciência demonstrados enquanto sentiam a minha falta de atenção.

Aos professores supervisores, colegas do 1º ciclo, que pela sua disponibilidade facilitaram troca de ideias, informações e recolha de dados junto dos formandos estagiários.

Aos alunos do 4º ano do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Faro, por terem respondido de forma pronta aos questionários apresentados.

À minha amiga e colega Bárbara pelo companheirismo e paciência com que me ouviu ao longo de todo o tempo do mestrado nas viagens e nas discussões dos temas.

Às minhas colegas e amigas que me facultaram documentação, bibliografia e conselhos metodológicos.

A todos aqueles que directa ou indirectamente estiveram ao meu lado, dando-me apoio, colaboração e incentivo.

Resumo

O presente estudo inscreve-se na problemática da relação e interacção do professor com pais, no contexto específico da formação inicial - Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O objectivo geral da investigação consistiu em perceber que tipo de concepções apresentam os formandos finalistas - futuros professores do 1º ciclo - sobre a relação e interacção com pais, a partir das orientações supervisivas recebidas e das experiências de interacção que vivenciaram, durante o período da prática pedagógica.

Da análise dos dados, recolhidos através de questionário e entrevista, constata-se que, apesar do carácter pouco frequente das interacções estabelecidas com os pais dos alunos, durante o estágio, os finalistas do curso de professores do 1º ciclo receberam orientações teóricas dos supervisores sobre esta temática. Percepcionaram o envolvimento dos pais como estratégia para melhorar o rendimento escolar e promover o desenvolvimento pessoal dos alunos. Demonstraram ter apreendido de forma significativa, que a participação dos pais pode levar à valorização da escola e dos professores.

Palavras-chave: formação inicial de professores, prática pedagógica, supervisão, interacção e relação escola-família.

Abstract

The following study concerns the question of the relationship and interaction between teacher and parents in the specific context of initial formation – basic education, primary school teaching course.

The general purpose of this research is to understand the type of conceptions related to the relationship and interaction with parents that course finalists – future primary school teachers – show at the end of the course. Bearing in mind that these conceptions were acquired both through guidance and supervision received by the finalists and thorough the interaction experiences that the finalists endured during the pedagogical practice period.

Based on the information made available through questionnaires and interviews, it is possible to observe that, despite the non-frequent character of the interaction experiences with students' parents during the training, the finalists of this primary school teaching course did indeed received theoretical guidance on this subject. Finalists perceived the parents' participation as a strategy to improve the performance of the students and a way to promote the personal development of the students. Finalists have also clearly understood that the parents' participation may increase the valorization of the school and of the teachers.

Key words: initial formation for teachers, pedagogical practice, supervision, interaction and school-family relationship

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice.....	iv
Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Quadros.....	x
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Anexos.....	xii

Introdução.....	1
------------------------	----------

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - A Supervisão e a Prática Pedagógica como estratégias promotoras da intervenção docente na interacção escola-família.....	7
1.1 – Introdução.....	7
1.2 - Formação Inicial de Professores.....	7
1.2.1 - Concepções sobre modelos ou paradigmas de formação.....	11
1.2.2 - A dimensão pessoal e interpessoal na formação.....	15
1.2.3 - Relação teoria-prática e a multidimensionalidade do conhecimento profissional.....	18
1.2.4 - Investigação e conhecimento dos contextos educativos.....	20
1.2.5 - A interacção escola-família: contributo da formação inicial de professores.....	22
1.3 – O processo e os cenários de Supervisão na formação inicial.....	25
1.3.1 - A supervisão numa perspectiva ecológica – contexto de desenvolvimento humano e profissional do formando/professor.....	32
1.4 - A Prática Pedagógica.....	35
1.4.1 - A importância da reflexão na prática pedagógica.....	38
1.4.2 - Reflexão Crítica - intervenção na relação escola-família.....	41
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA - ESPAÇO SOCIAL DE INTERACÇÃO - os pais como participantes na organização-escola.....	44
2.1- Introdução.....	44

2.2 - A escola como organização social específica	44
2.2.1 - A interacção na organização-escola.....	46
2.3 - O processo de comunicação na interacção professor-pais	49
2.4 - Tipos de participação nas organizações	51
2.4.1 - Processo evolutivo legal da participação dos pais na organização- escola.....	53
2.4.1.1 – O percurso legal, diferenciado, da participação dos pais na escola do 1º ciclo.....	56

CAPÍTULO 3 - A RELAÇÃO ESCOLA - FAMÍLIA - a função sócio-educativa do professor na interacção com os pais.....57

3.1 – Introdução	57
3.2 - A relação escola-família – um processo necessário mas difícil	57
3.2.1 – Heterogeneidade nas expectativas e atitudes dos pais.....	60
3.2.2 – A actuação dos professores	64
3.3 – A função sócio-educativa do professor na interacção com os pais	66
3.4 - Envolver os pais na escola	72
3.4.1 – Modalidades de envolvimento/participação dos pais na vida escolar	75

2ª PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....81

4.1 – Introdução	81
4.2 - Natureza do Estudo	81
4.3 - Delimitação do campo de estudo	82
4.3.1 - A pergunta de partida.....	84
4.3.2 - Questões investigativas.....	85
4.3.3 - Os objectivos do estudo	86
4.4 - Instrumentos de recolha de dados	87
4.4.1 - O questionário – processo de construção.....	87
4.4.2 - Verificação final e pré-teste	89
4.4.3 - Aplicação do questionário.....	89
4.4.5 - A entrevista	90
4.4.6 - Elaboração do guião da entrevista	91

4.4.7 - Realização da entrevista.....	92
4.5 - Caracterização dos Protagonistas do estudo	93
4.5.1 - Finalistas do Curso de Professores do 1º Ciclo.....	93
4.5.2 - Professores supervisores	93
4.6 - Tratamento de dados	93
4.6.1 – Questionário	93
4.6.2 – Entrevista.....	94
4.7 - Análise e Interpretação dos dados	96
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	97
5.1 – Introdução.....	97
5.2 - Análise e interpretação dos dados relativos aos questionários aplicados aos formandos finalistas do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	97
5.2.1 - Caracterização da amostra	98
5.2.2 - Relação e interacção dos formandos com os pais/família na formação inicial.....	99
5.2.2.1 - Primeira abordagem ao tema	99
5.2.2.2 - Aspectos mais significativos ao longo do curso	102
5.2.3 - A importância da Prática Pedagógica para a interacção com os pais.....	105
5.2.3.1 - Motivação e promoção do estudo do tema: relação e interacção com pais.....	105
5.2.3.2 - Contactos observados pelos formandos, durante a prática pedagógica	107
5.2.3.3 - Observação do grau de interesse e envolvimento dos pais na escola de estágio	108
5.2.3.4 – Participação dos estagiários em actividades com envolvimento dos pais.....	110
5.2.3.5 – Planificação pelos estagiários de actividades com a participação dos pais.....	111
5.2.3.6 – Recomendação/sugestão de aspectos práticos promotores da boa relação com os pais.....	113
5.2.3.7 – Outros aspectos práticos para o relacionamento com os pais – a perspectiva dos formandos.....	116
5.2.4 - A importância das orientações e experiências vividas na Prática Pedagógica, para a futura prática docente	117
5.2.5 - Concepções dos inquiridos sobre a problemática da relação/interacção escola/pais	121
5.3 - Análise e interpretação dos dados relativos às entrevistas feitas aos Supervisores da Prática Pedagógica, do Curso de Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico	128

5.3.1 – Caracterização da amostra	128
5.3.2 – Abordagem da relação escola-família na formação inicial – contributos da Formação Teórica, da Supervisão e da Prática Pedagógica	128
5.3.2.1 – Formação teórica na abordagem ao relacionamento com os pais	128
5.3.2.2 – Supervisão – estratégias de promoção à interacção e cooperação com os pais.....	130
• Estímulo à cooperação com os pais.....	131
• A importância das competências relacionais.....	132
• A importância da reflexão	133
5.3.2.3 – A Prática Pedagógica e a interacção com os pais.....	135
• Orientações do professor-cooperante	135
• Contactos formais ou momentos de interacção directa dos estagiários com pais	136
• Contactos com documentos organizativos da escola.....	139
5.3.3 – Concepções e sugestões dos supervisores	139
5.3.3.1 – Sensibilização dos formandos, no final do curso, para a interacção com os pais	139
5.3.3.2 – Sugestões de abordagem à temática do relacionamento e interacção formandos/pais na formação inicial	140
5.3.3.3 – Perspectiva pessoal sobre a relação e interacção professor/pais	142
Considerações Finais	145
Bibliografia	150
Anexos	161

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Mapa Conceptual	83
Tabela 2 – Caracterização dos respondentes/Género	98
Tabela 3 – Caracterização dos respondentes/Idade	98
Tabela 4 - Aspectos mais significativos para os formandos ao longo do curso, no âmbito da interacção com os pais	103
Tabela 5 - Sugestões/orientações e estratégias que promoveram o estudo do relacionamento com os pais.....	106
Tabela 6 - Participação em actividades com pais, na escola de estágio	110
Tabela 7 – Planificação de actividades contemplando a participação dos pais.....	111
Tabela 8 – Tipo de actividades planificadas.....	111
Tabela 9 – Iniciativa das actividades planificadas contemplando a participação dos pais...	112
Tabela 10 – Recomendações ou reflexões feitas durante a prática pedagógica, pelos professores supervisores – professor cooperante e professor supervisor da ESE.....	114
Tabela 11 – Aspectos práticos sugeridos pelos formandos para manter relacionamento com os pais.....	116
Tabela 12 – Experiências de interacção com pais, consideradas como muito importantes e significativas para a prática docente	118
Tabela 13 – Concepções sobre o relacionamento/interacção professor/pais.....	123
Tabela 14 – Sugestões dos inquiridos sobre o relacionamento e interacção com os pais, para o curso de formação inicial – parte teórica e parte prática.....	126

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I – Contacto dos formandos com o tema da interacção com os pais.....	9
Gráfico II - Modo como os formandos apreenderam o conceito de escola - instituição aberta à comunidade	101
Gráfico III - Tipo de contactos observados durante a prática pedagógica.....	107
Gráfico IV - Observação do grau de interesse e envolvimento dos pais na escola de estágio	109
Gráfico V – Aspectos práticos promotores da relação com os pais	113
Gráfico VI – Aspectos do contexto formativo sentidos como mais importantes para a formação do professor.....	119
Gráfico VII – Concepções sobre os efeitos do envolvimento/intervenção dos pais na escola	121
Gráfico VIII – Pressupostos formativos necessários à promoção do relacionamento professor/pais	124
Gráfico IX – Processos ou metodologias a promover para melhorar a interacção com os pais	125

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro I – As famílias e a escola – evolução do quadro legal55

Quadro II – Grelha de categorização das entrevistas95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do Processo de Supervisão	25
Figura 2 – Ambiente ecológico da formação supervisionada	34
Figura 3 – O director de turma na comunidade escolar.....	69
Figura 4 –Propostas para melhorar o conhecimento recíproco entre pais e professores.....	76
Figura 5 – Modelo de análise	85

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Estruturação do questionário definitivo aplicado aos formandos finalistas.....	162
Anexo II - Questionário - versão provisória	163
Anexo III – Questionário aplicado aos estagiários - versão definitiva.....	170
Anexo IV - Guião da entrevista aplicada aos professores supervisores.....	177
Anexo V - Plano do curso – professores do Ensino Básico do 1º ciclo – ESE de Faro (referente a Junho/2006)	178
Anexo VI - Análise de conteúdo à questão aberta nº 6.1 do questionário	180
Anexo VII - Análise de conteúdo à questão aberta nº 11.2 do questionário.....	184
Anexo VIII - Análise de conteúdo à questão aberta nº 12 do questionário	185
Anexo IX - Análise de conteúdo à questão aberta nº 9.2 do questionário	187
Anexo X - Análise de conteúdo à questão aberta nº 13 do questionário.....	188
Anexo XI - Análise de conteúdo à questão aberta nº 14 do questionário	189
Anexo XII - Análise de conteúdo à questão aberta nº 20 do questionário.....	190
Anexo XIII - Grelha de categorização da entrevista E1 (análise de conteúdo).....	191
Anexo XIV - Grelha de categorização da entrevista E2 (análise de conteúdo).....	194
Anexo XV - Grelha de categorização da entrevista E3 (análise de conteúdo).....	198

Introdução

As relações entre pais e professores têm vindo a ganhar cada vez mais amplitude no contexto educativo português, à semelhança do que acontece noutros países da União Europeia. Desde as décadas de oitenta e noventa (do séc. XX) que as políticas educativas portuguesas sobre os novos papéis dos pais em relação à escola se têm vindo a afirmar, de forma cada vez mais explícita, em normativos legais, sendo um dos aspectos mais evidentes, o actual modelo de gestão e administração das escolas – Dec. Lei nº 115-A/98.

Por outro lado, também as funções do professor se têm vindo a alargar e a transformar. Para além da sala de aula, há a participação na escola e a relação com as famílias e com a comunidade. Entre estes novos conceitos, o relacionamento entre os professores e os pais, e vice-versa, tem sido algo controverso e polémico. Entre acusações mútuas, umas vezes são os pais que não participam ou não colaboram, outras vezes são os professores e as escolas que não dão a devida atenção aos pais.

O interesse que têm vindo a merecer as questões relacionadas com a participação e envolvimento dos pais na escola e o modo como esta organização, através dos professores, se relaciona e interage com aqueles seus parceiros educativos sensibilizou-nos para o estudo da interacção do professor com os pais, no contexto específico da formação inicial de professores. Pensamos que a problemática actual desta interacção merece ser questionada e tratada logo a montante do início da actividade profissional do professor, ou seja, na formação inicial. Esta, abre caminhos à reflexão, ao crescimento pessoal e profissional dos futuros professores. Estes caminhos entrecruzam-se entre os campos didáctico-pedagógico (de relação

e interacção com os alunos) e o da relação e interacção com as famílias dos alunos e restante comunidade em que a escola se insere, exigindo ao professor actuações de pendor social.

Após a revisão da literatura, e numa perspectiva teórica, parece haver um consenso generalizado que a aproximação dos pais à escola traz vantagens para esta, para os pais e sobretudo para os alunos. Contudo, na prática, muitas vezes, é constatada alguma distância entre ambos bem como a dificuldade no seu inter-relacionamento. Face a este panorama tem sido afirmado que é uma relação difícil mas necessária. Estarão os professores sensibilizados ou preparados para lidar com estas questões, emolduradas por diversidade de contextos familiares e culturais, de forma assertiva? Esta problemática será experienciada, discutida e reflectida nas práticas da formação inicial?

Na formação inicial os futuros professores entram num processo contínuo de construção e reconstrução das suas concepções como profissionais, pois as aprendizagens teóricas, as experiências iniciais na prática pedagógica, o acompanhamento supervisão e todo um conjunto de contextos formativos, permitir-lhe-ão iniciar o seu processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, é de extrema importância motivar e desenvolver nos formandos professores, concepções e representações que viabilizem acções reflectidas e activas no futuro desempenho profissional. Segundo Jesus (2000: 323) “a formação inicial pode colocar o potencial professor perante uma situação de antecipação do seu futuro profissional (...) podem ser realizadas situações de simulação de papéis profissionais prováveis, possibilitando o desenvolvimento do auto conhecimento perante novas situações”. Será necessário sensibilizar mais os professores para a problemática da relação e interacção com os pais, do seu papel social no sistema educativo e deste na sociedade, visto que estes aspectos se inscrevem nas novas funções docentes. Na perspectiva de Rodrigues e Esteves (1993: 41-42) um dos aspectos consensuais acerca da necessidade da formação de professores é a preparação para um papel activo, global e ultra-abrangente à sala de aula.

Na actualidade a escola como organização tem uma missão intelectual, e acima de tudo social e cultural, e é aí que o professor encontra cada vez mais heterogeneidade de públicos e multiplicidade de funções e tarefas da instituição. A escola é um espaço organizacional de relações e interacções no qual "em interactividade com as famílias dos educandos, como parceiros educativos, em colaboração com os pares e com os restantes funcionários, para além da relação pedagógica de qualidade, dentro e fora da sala de aula, devem os professores estabelecer e cultivar um ambiente de cooperação, de acolhimento e de intervenção concreta e cuidada"(Carreira e Bastos, 2002: 58-59).

Se, na organização-escola actual, os pais são actores educativos de pleno direito e, por outro lado, são os parceiros educativos com quem o professor estabelece interacções, então a dimensão social e ética bem como a da participação na escola e relação com a comunidade devem ser estimuladas nos futuros professores. Pois, cada vez mais, há um consenso geral de que as escolas podem mudar a sua imagem junto dos "clientes", se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem, daí que o professor deva dar atenção à comunicação, colaboração e interacção com os pais e encarregados de educação.

Além da pertinência e actualidade do tema, outras razões de índole pessoal sustentam a escolha desta problemática. Alguns saberes adquiridos, relacionados com experiências positivas na trajectória profissional, fazem-nos considerar o tema particularmente cativante. Por outro lado, trata-se de questões que consideramos muito importantes para assegurar o melhor acompanhamento possível aos alunos, muito especialmente no 1º ciclo. Para nós a relação e interacção professor-pais é um dos elementos fundamentais para o professor, de forma reflexiva e crítica, gerir e potenciar assertivamente a vertente do envolvimento e participação dos pais na escola.

Perante este quadro, e partilhando das ideias que concebem o desenvolvimento profissional do professor como um processo construtivista e em interacção com os contextos, procura-se, neste estudo, *perceber em que medida as abordagens teóricas e as práticas supervisivas sobre a relação/interacção dos professores com os pais, ocorridas na formação inicial de professores, contribuem para as concepções/opiniões dos formandos finalistas sobre essa temática.* Para responder ao enunciado deste projecto de investigação lançámos um conjunto de questões investigativas que incidem sobre a temática em estudo:

- Como é que a formação inicial, particularmente no período da prática pedagógica, aborda a temática do relacionamento/interacção da escola com os pais?

- Será o período da prática pedagógica considerado pelos professores como um tempo importante para reflectir sobre a vertente da relação com os pais?

- Quais as concepções que os inquiridos têm acerca da relação/interacção da escola com os pais?

- De que modo os professores consideram que a abordagem sobre a relação/interacção dos professores com os pais, desenvolvida na formação inicial é importante para a sua prática docente?

- Como é que os formandos gostariam de ver tratada a temática da relação/interacção dos professores com os pais, na formação inicial?

Neste contexto, e partindo da problematização que conduziu a estas questões, procura-se captar as percepções/concepções dos formandos finalistas do curso de professores do 1º ciclo do ensino básico, bem como dos professores supervisores. Considera-se um estudo de natureza exploratória e qualitativa, por admitir interpretações diversas da realidade, tendo os dados sido recolhidos através de questionários e de entrevistas.

A antecipar a metodologia e a análise e discussão dos dados recolhidos, será desenvolvido na primeira parte do estudo, um quadro teórico de suporte que assenta em três vertentes principais: concepção da formação inicial integradora de perspectivas que despertem no professor um conhecimento multidimensional e sensibilidade para intervir de forma activa nos diferentes contextos educativos em que se insere o exercício profissional, muito particularmente na relação e interacção com os pais; o conceito de escola-organização específica, de fronteiras alargadas para além do edifício escolar e extensíveis aos actores que com ela comunicam e interagem, nomeadamente os pais dos alunos; por último é abordada a relação escola-família¹ numa perspectiva em que a mesma é problemática e difícil mas necessária, apresentando-se sugestões de autores sobre práticas e modalidades que a escola e o professor podem promover para gerir a participação ou envolvimento dos pais. Através da participação ou envolvimento efectivo dos pais, o professor pode facilitar a integração e aprendizagem dos alunos e, por outro lado, projectar, na sociedade, uma imagem positiva sobre o papel social da escola e do professor.

¹ A problemática escola-pais ou escola-família apresenta-se, actualmente, tão complexa e multifacetada, que a própria terminologia a ela referente também é muito diversa. Relação e interacção, escola-pais ou escola-família, parceria/colaboração/cooperação pais-professores, envolvimento/participação parental, são algumas das designações para tratar o assunto em torno dos pais (Silva, 2003). No âmbito deste estudo utilizaremos os termos pais ou encarregados de educação e família com o mesmo significado. Proceder-se-á de igual modo em relação aos termos interacção e relação. Reconhecemos que sob a designação família se integram todos os actores – pais, filhos, avós, irmãos, ou outros familiares próximos ou directamente implicados com a escola, mas o fulcro desta investigação centra-se na tipologia da interacções ocorridas na formação inicial, sem pretender caracterizações pormenorizadas dos actores ou da natureza dessas relações.

Primeira Parte
Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - a Supervisão e a Prática Pedagógica como estratégias promotoras da intervenção docente na interacção escola-família

1.1 - Introdução

Neste primeiro capítulo, procede-se a uma abordagem da formação inicial de professores, referindo o seu suporte legal e algumas das características dos modelos ou concepções de formação. Além dos conhecimentos teóricos e práticos pertinentes para o exercício docente, a formação inicial assume um carácter desenvolvimentista em que a pessoa do formando é um adulto, sujeito activo da sua própria formação, em processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional. O conhecimento a adquirir pelo professor é multidimensional (funções lectivas e não lectivas) porque o campo de acção do professor e da escola, actualmente, também é muito abrangente e composto de diversas dimensões. Entre esta diversidade, está a relação e interacção com os pais dos alunos.

A prática pedagógica e a supervisão desenvolvidas durante o período da formação inicial deverão contribuir para que este período formativo seja fermento para iniciar e desenvolver nos futuros professores atitudes activas de reflexão, investigação, auto-observação e intervenção nos contextos da acção profissional futura.

1.2 - Formação Inicial de Professores

Actualmente as mudanças sociais/económicas e tecnológicas rápidas a que assistimos provocam pressões e exigências crescentes na área da docência, por isso é exigido ao professor uma pluralidade de funções. É na formação inicial que se inicia a sensibilização e a preparação do futuro professor para esse vasto campo de intervenção que o aguarda na

realidade das escolas. Muito em especial nas escolas do 1º ciclo em que a faixa etária dos alunos é bastante exigente e o relacionamento com os pais também.

A formação inicial de professores aparece como uma fase introdutória de um processo de construção em si mesmo, em que o indivíduo se forma, se transforma e se prepara para exercer a profissão de professor. Naturalmente que essa formação se processa envolvida pelas circunstâncias organizacionais das instituições de formação em que ocorre, pelas aprendizagens, representações e atitudes dos próprios indivíduos formandos, pelas técnicas supervisivas dos formadores e pelos contextos interactivos (Simões, 1995).

Há um amplo leque de competências, cada vez mais alargado e exigente, para o qual o professor tem de se preparar desde a formação inicial e ao longo da vida, numa perspectiva de formação permanente. Sobre o conceito de formação inicial, Gonzalez (1995) diz que esta formação “é uma etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa (cit. em Flores, 2000: 30). A par da actividade pedagógica com os alunos, uma das tarefas do professor é relacionar-se com os pais, quer tenha uma postura positiva ou renitente à sua presença.

Acima de tudo devemos centrarmo-nos no conceito de formação inicial que pode ser definido como “um conjunto de elementos considerados essenciais num processo de aprendizagem formativa, que definem organicamente a estrutura e função da actividade profissional dos professores” (Rodrigues Lopes, 1991: 44, cit. em Simões 1995: 66). Sobre a articulação teórico-prática Jesus (2000: 323) refere que:

“a formação inicial pode colocar o potencial professor perante uma situação de antecipação do seu futuro profissional, permitindo aquisição de crenças mais adequadas, e pode proporcionar conhecimentos sobre os processos de ensino aprendizagem, a motivação e o desenvolvimento, de forma a possibilitar uma prática fundamentada teoricamente. Além disso, podem ser realizadas situações de simulação de papéis profissionais prováveis, possibilitando o desenvolvimento do auto-conhecimento perante novas situações”.

Sobre o perfil a construir na formação inicial, podemos consultar diversa legislação², documentos³ e estudos que nos indicam, de forma mais ou menos específica, princípios em que a formação inicial deve assentar. Sublinharemos, aqui, as vertentes essencialmente orientadas para a relação da escola e do professor com os pais ou comunidade.

Além das finalidades directamente expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo⁴ podemos encontrar expressões que nos indicam o que se espera que a formação promova: o professor deve ser informado científica e pedagogicamente; deve ser formado pessoal e socialmente; deve ser crítico e actuante em referência à realidade social; capacitado para se auto-informar e auto-aprender; deve ter uma postura reflexiva (Esteves, 2006). Note-se que o ordenamento jurídico da formação prolongou algumas das vertentes formativas. Assim, às dimensões de formação pessoal e social, acrescenta-se a cultural; na dimensão da formação, além de garantir a integração dos aspectos científicos e pedagógicos e das componentes teórica e prática, já consagradas, deve também promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente; a formação deve favorecer práticas de análise crítica, de investigação e de inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.

2 - Lei nº 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo, com actualizações da Lei nº 115/97 e Dec. Lei nº 344/89 - Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Note-se que com a recente publicação do Dec. Lei nº 43/2007 de 22 de Fevº que define o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, foram revogados parte dos artigos do Dec. Lei nº 344/89.

3 - Especialmente os documentos que foram orientados pelo INAFOP “Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores” que actualmente já foi revogado; “Sistema de Acreditação dos Cursos de formação Inicial de Educadores e de Professores”; “Perfil Geral do Desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário – Dec. Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto” e “Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico - Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto”.

4 - Dessas finalidades consta: proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”;- proporcionar uma “formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional”; - proporcionar uma “formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; - proporcionar uma “formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”;- proporcionar uma “formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante”; - proporcionar uma “formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”; - proporcionar uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”; - proporcionar uma “formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”.

A Resolução I da Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus (Conselho da Europa, 1987) recomenda que a formação inicial dos professores deverá insistir em aspectos como: “a) aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias na condução da aula, no trabalho em equipa e na relação com os pais; b) prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e do seu funcionamento; c) domínio dos conteúdos disciplinares e da preparação didáctica; e d) reflexão sobre os valores e a sua transmissão” (cit. em Rodrigues & Esteves 1993: 40-41). Logo na primeira alínea constatamos a recomendação sobre as capacidades de relacionamento humano e social que o professor deve possuir para interagir com os alunos, os seus pares e também com os pais, o que nos leva a deduzir sobre a importância de dar a esta dimensão do relacionamento escola-família.

Também uma intervenção de Campos (2000) sobre Políticas de Formação de Professores da União Europeia e a respeito das políticas de formação para Portugal, não descarta o meio envolvente à escola e a sua comunidade. Salienta que a formação tem de apostar na melhoria da qualidade do ensino e na melhoria das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos docentes ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais da mudança ao nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e também no contexto do território educativo.

Igualmente Perrenoud (2000) sistematiza dez famílias de competências que emergem das mudanças da actualidade e que o professor tem que adquirir por forma a redelinear a sua actividade docente. Em sétimo lugar coloca a dimensão de “informar e envolver os pais”. Embora não queira restringir esta relação professores/pais a uma mera questão de competências, reconhece contudo, que essas competências “extras” poderiam ajudar a criar e a manter o diálogo e a interacção. Na sua opinião, esse referencial de orientações deve ser seguido pelas instituições de formação inicial e de formação contínua, pois visa uma

adaptação profissional ao evoluir do sistema educativo em ordem a responder às necessidades “actualizadas” da sociedade da qual a escola faz parte.

1.2.1 - Concepções sobre modelos ou paradigmas de formação inicial

Sem pretendermos aprofundar todos os paradigmas de formação, teorias, modelos ou orientações concepcionais de formação, referir-nos-emos às principais características de tipos de formação enumeradas por investigadores da área de formação de professores e entre elas sublinharemos as que enfatizam dimensões orientadas para a interacção com o meio, com a comunidade e com os pais ou encarregados de educação.

Como refere Garcia (1999: 32) “nenhuma das orientações ou perspectivas de formação explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores”.

Modelo de racionalidade técnica ou tradicional - Diversos autores identificam vários modelos ou paradigmas de formação. Utilizam designações diferentes para se referirem ao modelo mais tradicional ou seja mais dependente de teorias e conteúdos. Zeichner (1983) classificou-o mesmo de “*tradicional*”. Formosinho (1987) identifica-o como “*teoricista*”. Nóvoa (1995) apelida esse modelo mais tradicional de “*estruturante*”.

Flores (2000) refere-se à classificação conceptual sobre os tipos de formação definidos por Feiman (1990), o qual considera que a formação centrada na transmissão dos conteúdos científicos e culturais é de cariz “*académica*”.

Também Wallace (1991, cit. em Amaral *et al.*, 1996) nos fala no “*modelo de mestria*” – em que é o mestre que detém o saber e o transmite aos formandos sem considerar a evolução do saber ou as mutabilidades dos contextos; A ciência aplicada – preconiza a obtenção de respostas e aprendizagens através da aplicação na prática de processos investigativos. Schön (1987, cit. em Amaral *et al.*, 1996) denomina este mesmo processo formativo como o de “*racionalidade técnica*” e opina que para o contexto educativo tal modelo tem alguns desfasamentos pois o que é necessário ensinar aos alunos formandos é como tomar decisões

em situações de incerteza. Tal competência passa mais por uma competência artística (arte de implementar, improvisar) que se adquirirá sobretudo pelo treino (prática, experiências) e não pelo ensino do que já está previamente estabelecido.

No modelo da *racionalidade técnica* o formando é essencialmente sujeito passivo que se dispõe a receber sem tomar uma atitude crítica. Há uma aprendizagem instrumental baseada em aplicação de teorias e técnicas previamente traçadas (Nóvoa, 1995). Predomina neste modelo a vertente dos conteúdos, a qual nos remete para uma concepção de professor transmissor, sem lhe atribuir importância ao desenvolvimento como pessoa e como profissional com espírito observador e crítico.

Neste modelo de formação são desvalorizados ou ignorados os contextos da formação, não sendo de prever, igualmente, grande atenção aos contextos das crianças ou dos pais destas.

Esta perspectiva de formação associa-se ao paradigma de escola “transmissiva” em que o professor é o mestre preocupado com os saberes e a sua transmissão, e em que os alunos se desenvolvem através de modelos propostos do exterior sem dar atenção ao subjectivo e pessoal. Neste paradigma os pais e a comunidade envolvente ficam na exterioridade da acção educativa (Santiago, 1993).

Modelo de racionalidade crítica ou reflexivo - Este modelo de formação de professores assenta num princípio essencial, de que os próprios devem reflectir sobre a sua prática docente ou experiência e a partir daí repensar, reformular as suas teorias, intervenções ou atitudes. Esta abordagem reflexiva da formação vem contrapor-se às que enfatizam a aquisição de técnicas ou a mera instrução. Foi aprofundada por Schön e Zeichner que retomaram um grande filósofo americano da educação, John Dewey. Na Austrália, John Smith também defendeu metodologias reflexivas e investigadoras. Os professores em formação têm o seu saber, capacidades e competências que devem aplicar e desenvolver.

Neste modelo, a função do formador/supervisor é essencialmente motivadora e de encorajamento.

Formosinho (1987) enquadra este modelo como sendo do “tipo integrado” referindo-se a uma conjugação entre a teoria e a prática que leve à intervenção e ao desenvolvimento. O mesmo autor (2001) defende uma concepção de formação para os professores enquanto agentes de desenvolvimento humano. A escola para todos é comprometida com a comunidade e interessada socialmente. Argumenta que a formação deve proporcionar aos formandos uma formação pessoal e social integradora de informação, de métodos, de técnicas e de atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor. Faz parte dos objectivos da profissão docente aprender a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana. Portanto teoria e prática complementam-se no exercício profissional do professor. O desenvolvimento profissional dos professores é o processo através do qual os mesmos, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, as suas práticas pedagógicas.

Nóvoa (1991) atribui-lhe a designação de “*construtivista*” em que realça as vertentes reflexiva e investigativa. Os formandos desenvolvem as suas capacidades de intervir interagindo e resolvendo os problemas que aparecem nos contextos reais. Num outro trabalho, o autor prossegue, ainda na área da formação de professores, referindo que “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida”(1995: 26). Este autor é expressamente defensor da formação reflexiva de professores e afirma que a melhoria da qualidade de ensino passa por haver práticos reflexivos ou seja professores dinâmicos no processo educativo em que se inserem.

Este conhecimento que resulta da prática é abordado por Schön (1987) como um processo de “reflexão na acção” ou um “diálogo reflexivo” com as situações concretas, o que

poderá provocar inovações na acção e nas atitudes dos professores. O professor deve tomar uma atitude activa e de intervenção na sua área de acção. Esta perspectiva, designada por Flores (2000) como “*crítica ou de orientação de reconstrução social*” visa transformar as concepções dos formandos, criando-lhes condições para analisarem o contexto social em que actuam, de forma crítica e reflexiva.

Wallace (1991) identifica este modelo reflexivo ligando-o ao modelo de supervisão clínica em que o supervisor é alguém que ajuda o formando a melhorar as suas capacidades docentes através da reflexão e esta faz crescer o desenvolvimento pessoal e profissional, através de uma postura protagonista do próprio formando, competindo ao supervisor ou formador proporcionar as circunstâncias para o auto-desenvolvimento do formando. Assim, nos modelos de cariz reflexivo e crítico, a dimensão pessoal do formando também é valorizada.

Assumindo que, conforme defende Nóvoa “o professor é a pessoa” (1992: 24), a formação inicial representa o primeiro passo de um processo contínuo de construção profissional que abrange não só a carreira do professor como toda a sua personalidade.

Consequentemente, é preciso respeitar os professores como pessoas, seres incompletos e eternos aprendizes que, a partir de uma formação contextualizada buscam transformar-se, entender o grupo no qual estão inseridos e ressignificar as suas práticas pedagógicas. Também Flores (2000: 32) identifica este modelo, que respeita a pessoa, como “*personalista*”.

O formando, futuro professor é um sujeito activo que constrói a sua formação, não se limitando exclusivamente ou pacificamente a se moldar à formação que recebe, pois as suas experiências já vividas ou concepções já formuladas, bem como o modo como interpreta as que vão ocorrendo durante a formação, em contextos específicos, contribuem para o seu desenvolvimento. Entendendo o professor como um “ser construtivista” (Ribeiro Gonçalves, 1990), teremos também de encarar a sua formação à luz dos subsistemas ecológicos em que se integra o seu desenvolvimento (Tavares *et al.*, 1991, cit. em Simões, 1995: 62).

Este breve enquadramento serviu para nos mostrar o amplo campo em que a formação de professores se pode direccionar, sendo igualmente de salientar que não há modelos estanques, mas “integrados”. Esta foi uma das premissas legalmente previstas no ordenamento jurídico da formação inicial⁵ sob a recomendação de que é necessária “(...) criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema”.

1.2.2 - A dimensão pessoal e interpessoal na formação

Cada vez mais, se assiste à necessidade do professor saber gerir, não só as situações da sala de aula, como também outras que ultrapassam a tradicional função do professor. Neste âmbito, diz-nos Alarcão (1991) que:

“o ritmo das mudanças sociais, ao repercutir-se na educação, introduziu alterações nesse papel já que as exigências constantes em relação a um ritmo mais individualizado dos alunos, nas relações com os pais, (...) fazem transparecer a insuficiência da formação tradicional e a necessidade cada vez mais premente, do desenvolvimento das competências interpessoais”.

Apostar em formação ampla que dinamize e desenvolva não apenas as dimensões técnicas da área educativa, mas também as dimensões pessoal e interpessoal é um ponto de vista importante para o desenvolvimento do professor. A formação não poderá ter carácter restrito, mas sim uma função educativa ao nível do processo global do desenvolvimento abrangendo diversos contextos formativos (Simões e Simões, 1990).

A partir da década de cinquenta começou a ser dada cada vez maior importância a esta dimensão pessoal e interpessoal da relação humana no desenvolvimento da pessoa. Investigadores como Rogers, Maslow, Selman e Bronfenbrenner, e outros, são responsáveis por teorias de uma dimensão mais humana e personalizada na educação. O ser humano passou

⁵ - Dec. Lei n.º344/89, de 11 de Outubro, alterado pelo Dec. Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro.

a ser visto como pessoa em interacção com outras pessoas e nesse processo, influencia e deixa-se influenciar.

Numa perspectiva desenvolvimentista de formação de professores “a formação do professor como pessoa é também uma chave do sucesso de qualquer programa de formação profissional” (Formosinho, 1987: 247).

Sendo um contexto actual o problema da relação e interacção da escola com os pais e as famílias faz todo o sentido, e é urgente, que o professor e as instituições competentes (também as da formação de professores) reflectam sobre que dimensões formativas apostar e formar para enfrentar esse problema, pois o professor tem que estar apto para agir nesses contextos. Numa perspectiva social, o desenvolvimento da dimensão pessoal e interpessoal no professor potencia sensibilidade para o relacionamento com os outros e para a cultura do meio em que se insere.

Reforçar a vertente da formação para o desenvolvimento da pessoa/professor será um aspecto importantíssimo nesta actualidade de mutações sociais e escolares rápidas e exigentes, às quais o professor tem que dar resposta. A formação do professor como pessoa é um aspecto importante do processo inicial da formação, pois “o facto de toda a acção do professor, na sua relação de ajuda e pedagógica – a alunos, pais e colegas – utilizar como instrumento e por vezes até como finalidade, o relacionamento interpessoal, confere a este domínio alto nível de importância e prioridade na sua formação psicológica” (Gonçalves e Cruz, 1985: 200).

É necessário conceber o processo formativo como uma situação privilegiada para a implementação de estratégias que proporcionem aos indivíduos meios para a aquisição das indispensáveis perspectivas pessoais, quer em relação à profissão quer em relação à sociedade. Os professores precisam de ser profissionais competentes e aptos em termos gerais para lidar com a realidade envolvente (Simões e Simões, 1990). A formação pessoal, social e cultural dos futuros professores desenvolverá capacidades de reflexão, participação e cooperação e de relação interpessoal e de abertura às diversas formas da cultura contemporânea.

Diz-nos ainda Gonçalves (1998) que é em todo este conjunto de saberes e saberes-fazer dos domínios científico e pedagógico, de que, como é lógico, não pode estar dissociada uma dimensão humanística, base de um saber-ser, constituída por um vasto conjunto de competências relacionais, que o processo de formação e supervisão dos futuros professores deve assentar.

O professor, com a sua personalidade, enfrenta contextos e situações complexas dos alunos e dos pais, ou outros membros da comunidade, e tem que as gerir promovendo também a personalidade dos outros.

Nesta linha de pensamento, cada professor não é uma máquina mas sim uma pessoa em contínua formação. Deverá percorrer um caminho que estimule as diversas vertentes do seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente do auto-conhecimento e do conhecimento dos outros. Deverá conhecer as suas teorias-práticas sobre si, a maneira de se relacionar e de trabalhar com os outros (professores, alunos, auxiliares, pais e outros elementos da comunidade). Cabe às instituições de formação inicial de professores abrir caminho nesse sentido.

Oliveira Formosinho (1994: 109) adverte para o facto da intervenção inovadora e reflectida no acto educativo não poder ser olhada apenas da perspectiva da teoria nem da perspectiva das práticas, mas da coordenação entre ambas “através de um quadro de referência: o acto educativo e aquele a quem ele se dirige – a criança”, pedindo-se aos professores que observem, analisem a realidade educacional (a escola, a sala de aula, as crianças, outros elementos da escola e da comunidade, em especial os pais) e partilhem essa análise entre si e com os acompanhantes externos. É este *processo de análise e partilha* que permite a atribuição de novos sentidos à realidade educativa e a abertura da experiência à sua renovação.

Nesta perspectiva, Pacheco (2000: 32) chama a atenção para a necessidade não só da partilha como da cooperação, afirmando que “a dinâmica relacional entre os professores será

viável através da assunção de três competências: saber cooperar eficazmente; saber distinguir os problemas que exigem cooperação dos que não exigem; saber perceber, analisar e combater as resistências, obstáculos e paradoxos”.

1.2.3 - Relação teoria – prática e multidimensionalidade do conhecimento profissional

Ao longo da formação inicial, o futuro professor irá articulando a teoria com a prática (sobretudo nos dois últimos anos, através da prática pedagógica), segundo o seu modo pessoal e daí resulta o seu estilo próprio de actuar e agir nos contextos com que se depara. Como nos diz Sá-Chaves (2000: 99) em cada sujeito há “práticas profissionais distintas, porque tradutoras na acção, da compreensão pessoal e dialéctica dos conhecimentos a ela referentes, com os critérios que regulam o quadro de valores que, em última instância, decidem o rumo dessa mesma acção”.

Na realidade das escolas e no âmbito da acção do professor este tem de assegurar uma multiplicidade de competências. Além do conhecimento dos conteúdos académicos o professor aplica na escola a sua formação pessoal, social e cultural. A actualidade social faz grande pressão sobre novas funções e novos contextos de intervenção do professor (Nóvoa, 1991) e o relacionamento com as famílias e a comunidade é uma área relativamente recente e como tal é considerado como um novo contexto de intervenção do docente (Silva, 2002).

Diferentes autores se têm debruçado sobre a multidimensionalidade do conhecimento do professor. Sá-Chaves (2000) refere-se aos estudos de Lee Shulman (1986) estabelecendo as seguintes dimensões do conhecimento profissional dos professores do tipo reflexivo: conhecimento de conteúdo; conhecimento do curriculum; conhecimento pedagógico geral; conhecimento dos fins objectivos e valores educacionais; conhecimento dos aprendentes e das suas características; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento dos contextos

(especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas). Também Garcia (1999: 84-91) para além do conhecimento psicopedagógico, do conhecimento do conteúdo e do conhecimento didáctico do conteúdo, salienta, nos diferentes níveis e componentes do conhecimento profissional do professor, o conhecimento do contexto. Neste âmbito, refere “é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características sócio-económicas e culturais (...) este tipo de conhecimento não se adquire senão em contacto com as escolas reais (...) é necessário desenvolver nos professores em formação uma disposição favorável para ter em conta estes aspectos”.

De forma abreviada, pode ser explícita essa diversidade de conhecimento em duas vertentes essenciais da prática docente: a prática lectiva e não lectiva. Nesta última incluem-se todas as interacções com outros elementos da comunidade educativa como colegas, famílias dos alunos, pessoal não docente ou outros elementos ligados a associações ou serviços públicos da localidade, nomeadamente autarquias e serviços de saúde que revestem particular importância na actualidade. Integram-se ainda neste âmbito os trabalhos (individual ou em equipa) de planeamento, preparação e avaliação.

O professor tem que desempenhar de forma articulada e dinâmica as suas competências pessoais e profissionais. Tem de articular de forma interactiva os seus conhecimentos teóricos e práticos, estabelecendo igualmente uma relação interactiva com o contexto social em que está a actuar. Entre estes diferentes aspectos há profundas interligações, “uma prática lectiva que não é suportada por um contexto escolar funcional e estimulante, onde se desenvolvem projectos educativos adequados às necessidades dos alunos e da respectiva comunidade, dificilmente pode atingir os seus objectivos de promover a aprendizagem das competências visadas” (Ponte *et al.*, 2000: 6) e por outro lado, dificilmente oferece ao professor sentimentos de desenvolvimento e realização profissional.

1. 2.4 – Investigação e conhecimento dos contextos educativos

No âmbito do nosso trabalho, podemos considerar a escola como uma instituição em que há “interacção de trocas sociais” (Alves Pinto, 1995: 102). Logo, pensamos em relações interpessoais num espaço próprio e específico, com normas de funcionamento e que visa a aprendizagem, educação e socialização dos alunos.

O processo de interacção atravessa toda a relação educativa e faz-nos pensar em todos os que de uma forma directa ou indirecta participam no processo pedagógico, no qual há inúmeras relações entre os actores envolvidos - professor-alunos, professor-professor, professor-pais.

Em cada organização escolar há uma diversidade de contextos educativos⁶ aos quais o professor deve estar atento.

Entre a multiplicidade de funções e tarefas que o professor tem de assegurar actualmente na escola, inclui-se a dimensão investigativa⁷ de observação e análise dos contextos educativos.

Na formação inicial o estímulo à investigação é de extrema importância, pois favorece a aquisição /desenvolvimento das capacidades de observação, de questionamento e de análise da realidade onde se intervém, capacidades essas que são básicas para sustentar a reflexão sobre as práticas e as interacções, e conseqüentemente, contribuem para a produção de saberes específicos da profissão de professor. Segundo Alarcão, “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” e “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar

⁶ No curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESE de Faro, entre os anos 2002/2003 e 2005/2006, houve uma cadeira semestral no 2º ano do curso, denominada Contextos Educativos (ver anexo V). Note-se que a partir do ano 2007/2008 entrará em vigor o novo formato de formação, seguindo as orientações do Processo de Bolonha – Dec. Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

⁷ O termo professor-investigador associa-se a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60. Em Portugal, Isabel Alarcão, J. P. da Ponte e Ribeiro Gonçalves, entre outros investigadores, referem-se à primordial e obrigatória importância do professor-investigador, sublinhando que este perfil deve começar por ser desenvolvido na formação inicial, prolongando-se ao longo da carreira do professor.

resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (2000: 23). Neste âmbito, integra-se a necessidade de investigação e conhecimento das dinâmicas familiares bem como o efeito destas no processo de aprendizagem dos alunos ou no envolvimento/participação dos pais na escola. Mediante esse conhecimento, o professor e a escola poderão activar processos de intervenção com vista a estabelecer comunicações mais funcionais, cooperação e parcerias educativas que se reflectam na aprendizagem dos alunos, na melhoria de imagem da escola e do professor.

É importante o professor estar sensibilizado para conhecer e investigar os contextos familiares e sociais dos seus alunos, pois estes reagem às propostas do professor segundo as suas representações também provindas do seu meio sócio-familiar. Daí que para o professor poder caracterizar o aluno deva conhecer o seu mundo real fora da escola, nomeadamente o seu contexto mais próximo que é a família, os pais ou quem lhes faz a vez e está junto da criança. Assim é necessário:

“que o professor detenha algum conhecimento acerca dos contextos como forma de adequar estratégias e linguagens que se enquadrem nas matrizes culturais e nas vivências dos aprendentes, facilitando desse modo a intercomunicação e, sobretudo, a real comunicação, enquanto fundamento de uma aprendizagem significativa, pertinente e relevante para o aluno” (Sá-Chaves, 2000:101).

O professor tem de conhecer e compreender os modos de pensar e estar daqueles que directa ou indirectamente estão envolvidos no processo educativo. Conforme nos diz Ponte (2002: 2) “um ensino bem sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais, e o seu contexto de trabalho” pelo que “a base natural para essa actuação tanto na sala de aula como na escola, é a actividade investigativa”.

Sobre a investigação na educação, Gonçalves (2006) defende que esta metodologia leva ao desenvolvimento e potenciação do conhecimento sobre o fenómeno educativo e melhora a prática docente, promovendo assim o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A investigação educativa é como um suporte de desenvolvimentos: pessoal, profissional, institucional, organizacional e como suporte de interações entre docentes e estruturas locais e regionais. Nesse sentido, as escolas têm que se desenvolver apoiadas em resultados de investigações de professores, que suportem projectos educativos (Gonçalves, 1992).

1.2.5 – A interação escola-família : contributo da formação inicial de professores

A propósito da relação dos professores com a família e sobre a formação de professores, incluindo a inicial, Silva (1993: 88-89) afirma que “a primeira tarefa – espinhosa, por sinal, de qualquer formação inicial de professores em relação a este assunto é contribuir para uma atitude positiva dos professores face à participação dos pais. Também as tarefas de formações contínuas e em serviço – mais espinhosas ainda – são as de contribuir para a mudança de atitudes por parte dos professores (partindo da hipótese que a maioria tem uma atitude negativa ou, quando muito, neutra em relação a este assunto.”

Também Villas-Boas *et al.* (2000), nos diz que, na medida em é que considerado que os professores constituem um elemento importante no desenvolvimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade, então a formação inicial de professores deve desempenhar, também um papel crucial não só na sua preparação para colaborar com aquelas instituições, como na modificação das suas atitudes relativamente ao envolvimento parental.

Em termos de suporte legislativo, este perfil de professor está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, actualizada pela Lei nº 115/1997 e Lei nº 49/2005), explicitamente no artº 33º que estabelece os princípios para a formação de educadores e professores e no qual a alínea f) especifica “formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante”. Também o nº 3 do artº 7º do

ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (Dec. Lei nº 344/89 alterado recentemente pelo Dec. Lei nº 43/2007), seguindo as orientações da Lei de Bases do Sistema Educativo prevê, entre outros objectivos de carácter científico, pedagógico e didáctico, a meta da “formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação”. Igualmente os Dec. Lei nº 240/2001 e nº 241/2001⁸ que definem, respectivamente, o perfil geral e o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário referem as atribuições e funções dos docentes. Entre as cinco dimensões definidas no perfil geral sobre as quais o professor deve actuar, salienta-se a número quatro: dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade na qual, entre outras, se expressa, na alínea e) a “promoção de interacção com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos”.

Nas especificações do perfil para o professor do 1º ciclo, enumera na alínea l) no âmbito do desenvolvimento do currículo, o relacionamento positivo com “crianças e adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens”. Relacionando a interacção com a aprendizagem dos alunos, o professor desejará desenvolver uma prática lectiva que esteja envolvida por um contexto escolar funcional e estimulante pois este será propício às aprendizagens, e naturalmente também terá efeitos a nível de clima de escola e das representações dos actores nela envolvidos.

⁸ Estes documentos resultaram das orientações do INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - criado pelo D. Lei nº 290/98 de 17 de Setº), ordem jurídica nacional com objectivo de assegurar o processo de verificação e reconhecimento da qualidade da formação profissional de educadores de infância e de professores da educação básica e do ensino secundário, através do processo de acreditação dos cursos de formação inicial e através da certificação externa da qualificação profissional de indivíduos. Este organismo (INAFOP) já foi extinto.

Quanto ao contributo actual das Ciências da Educação para a formação inicial, é reconhecido que há integração destas no currículo, nomeadamente da Sociologia da Educação⁹, e pese embora a pouca visibilidade inicial dos seus efeitos nas práticas das escolas (Canário, 1992), actualmente é necessário reconhecer o seu interesse e contributos para a interpretação das realidades envolventes à escola. No seu âmbito, a formação é centrada:

“não em conteúdos definidos à priori, mas sim na análise de práticas em termos institucionais, tendo como referência o estabelecimento de ensino o que contribui para ajudar o professor a redefinir e avaliar a sua acção no interior da organização social em que está inserido” (Canário, 1992).

Também Diogo (2002: 251) reconhece que a área das Ciências da Educação tem vindo a estudar a problemática da relação escola-família e deve continuar a colaborar na investigação e na formação inicial de professores pois “o desenvolvimento de investigação nesta área com vista à produção de um corpo sólido de conhecimentos poderá desempenhar um papel fundamental na estimulação e orientação crítica das acções de intervenção” dos futuros professores.

Contudo, é igualmente necessário referir as limitações ligadas à formação inicial em Portugal, referidas em trabalhos investigativos recentes. Por um lado, as disciplinas relacionadas com o envolvimento parental são praticamente inexistentes ao nível dos cursos de professores do 1º ciclo¹⁰, existindo apenas, nos cursos de Educação de Infância ou em mestrados das Ciências da Educação ou Psicologia, com carácter opcional (Sarmiento, 2005). Por outro lado, os resultados da investigação sobre os modelos de formação de professores apontam na direcção de modelos centrados nas aquisições de conteúdos e um pouco desligados da realidade ou da prática:

“talvez seja a predominância do modelo centrado nas aquisições que explica resultados muito frequentes obtidos nos trabalhos de investigação, segundo os quais os formandos referem o desfasamento entre teoria e prática, na formação inicial, e

⁹ Na ESE do Algarve está integrada, no Plano do Curso de Professores do 1º Ciclo, como cadeira anual no 2º ano do curso.

¹⁰ No desenho Curricular do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo da ESE do Algarve estão incluídas as cadeiras anuais de Educação e Sociedade, no 1º ano e Sociologia da Educação no 2º ano. Há também as cadeiras semestrais de Contextos Educativos, no 2º ano, e Seminário de Investigação Educativa, no 4º ano.

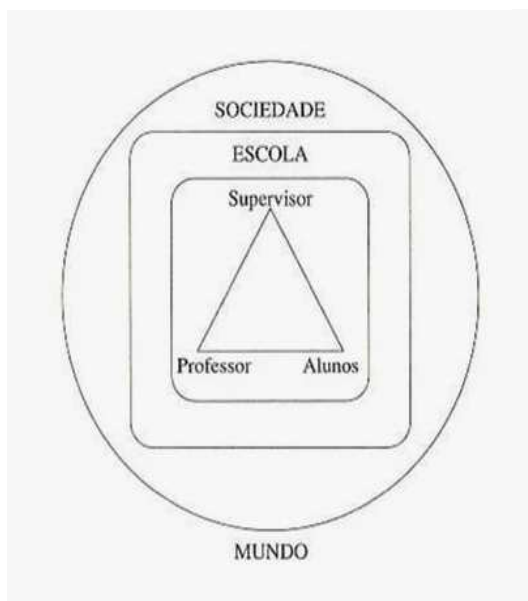
manifestam sentimentos de que a teoria aprendida é irrelevante para a prática; de que a inserção na profissão foi acompanhada de um choque com a realidade; de que as diferentes instituições e os diferentes tipos de formadores responsáveis pela sua formação não estavam articulados em torno de um projecto comum; de que o período de prática profissional foi, paradoxalmente, ora muito relevante (mesmo o único relevante) ora totalmente irrelevante para a sua formação”(Esteves, 2006: 142).

Proporcionar aos formandos momentos reais de interacção com os pais levá-los-á a que sobre domínio específico, possa haver produção de sentido sobre essas experiências. Naturalmente, assim, o futuro professor formulará as suas concepções sobre essa realidade da relação com as famílias.

1.3 – O processo e os cenários de Supervisão na formação inicial

Num contexto da formação inicial de professores, a supervisão é todo o processo que um supervisor faz sobre um formando, ao orientar a sua prática pedagógica. Este processo de orientação e acompanhamento repercute-se no desenvolvimento profissional e pessoal do professor e do supervisor e indirectamente na aprendizagem dos alunos. Será um processo contínuo que leva ao desenvolvimento humano e profissional (Amaral *et al*, 1996).

Figura 1 – Processo de supervisão



(in Amaral *et al.*, 1996: 93)

Nesta linha, os supervisores devem fazer um acompanhamento baseado na reflexão e no questionamento estabelecendo com os formandos uma relação de partilha e actualização constante.

Não podemos aqui esquecer o outro interveniente do processo supervisivo que é o professor cooperante, que também deve saber ouvir e sintonizar-se com todo o processo.

Para nos ajudar a definir o conceito de supervisão recorremos a algumas definições defendidas por especialistas da área de formação de professores em Portugal. A supervisão "é um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (Alarcão e Tavares, 1987: 18). Estes mesmos autores afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica". Referem também que o supervisor deve ter um domínio de "skills" para estabelecer boa comunicação interpessoal com o formando. Esta relação supervisiva visa facilitar a criação de um clima envolvente positivo que possibilite uma reflexão conjunta.

Vieira (1993: 28) dá-nos uma definição mais pragmática conceptualizando a supervisão como "uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação". Percebe-se assim, neste âmbito, que, à luz da noção de desenvolvimento defendida por Bruner¹¹, é necessário falar sobre as experiências ocorridas, "corrigindo o que deve ser corrigido porque se experimentou e mantendo aquilo que a experiência provou ser eficaz e positivo". (Amaral *et al*, 1996: 92).

Neste processo ambos, supervisor e supervisando, são adultos em desenvolvimento pessoal e profissional.

Podemos dizer que o processo supervisivo segue a mesma estrutura de um processo de ensino-aprendizagem no qual, e segundo Alarcão e Tavares, (1987: 50) "o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis". Todo o processo de acompanhamento acontece num *continuum*, durante o período da Prática Pedagógica, em que não há momentos isolados e os intervenientes têm que participar de forma activa e harmónica

¹¹ Jerome Bruner (1915-) - psicólogo americano que criou a teoria do desenvolvimento de cariz construtivista segundo a qual o sujeito se desenvolve na maturação e interacção com o ambiente e toma um papel activo na auto-regulação sobre as suas próprias aprendizagens (in <http://www.centroeducacional.com>).

no triângulo relacional da prática pedagógica, que envolve o processo de formação de professores – supervisor, formando e professor cooperante.

Por um lado, o supervisor com o seu suporte teórico-prático ajudando de forma empática o formando, deve assegurar-se de que este toma consciência das suas acções, devendo também ajudá-lo na identificação dos problemas e na definição das estratégias mais adequadas à sua resolução. Deve também promover a reflexão crítica do formando sobre a sua própria acção. Pois “a função do supervisor consiste em ajudar a ensinar a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão e Tavares, 1987: 65).

Por sua vez, o formando, futuro professor, como jovem adulto em processo de desenvolvimento pessoal e profissional, tem que tomar parte activa no processo, sobretudo nos momentos de planificação, de acção e de reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Após a apresentação do conceito e dos intervenientes principais, importa ainda referir factores que são determinantes da relação supervisiva no processo de formação e que estão sempre presentes em qualquer momento. Referimo-nos às características pessoais dos intervenientes, da natureza da comunicação e da qualidade de informação trocada entre eles. Os papéis desempenhados por cada um assim como a qualidade das relações interpessoais são outros dos aspectos importantes na interacção que envolve os intervenientes. Esta deve pautar-se por uma qualidade que seja facilitadora do processo formativo. Trata-se de um aspecto determinante para a construção da aprendizagem e do conhecimento. Na perspectiva de Alarcão e Tavares (1987) a atmosfera afectiva-relacional envolvente é um dos principais elementos de suporte ao processo de supervisão como desenvolvimento e aprendizagem. Estabelecer relações desejáveis e de qualidade exige aos sujeitos alguma maturidade psico-social. Todos os aspectos da personalidade de cada um são percebidos e sentidos nas relações humanas, daí o seu peso positivo ou negativo no processo de supervisão.

Pelo que atrás ficou dito, e citando Sá-Chaves, constata-se que a supervisão exige uma “complexa matriz” de gestão de diferentes aspectos (2000:126) que sob um “efeito de zoom” umas vezes se aproxima do formando e outras vezes se afasta. Deste modo, “a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (Sá-Chaves, 2000: 127).

O modelo utilizado pelo supervisor na sua prática de supervisão determina todo o processo. A forma como conduz a sua atitude perante o formando no plano pedagógico e relacional vai conduzir a práticas mais ou menos eficazes.

Nos modelos de supervisão, existem alguns cenários que determinam em parte todo o decorrer de um processo que se pretende ser coerente e de carácter formativo, no âmbito pessoal e profissional. A escolha de um cenário aliado a um modelo de supervisão, torna-se difícil e complexo. De entre todos os cenários possíveis é muito difícil ou quase impossível um supervisor cingir a sua actuação apenas a um deles.

Alarcão e Tavares (1987: 89) sugerem que “a ênfase dada pelo supervisor a algumas (...) atitudes determina o seu estilo de supervisão, que poderá recair num dos três tipos seguintes: não-directivo, de colaboração e directivo”. Um supervisor de estilo não-directivo sabe escutar, sabe verbalizar o que o professor pensa e sente, sabe encorajar o formando a clarificar as suas ideias; um supervisor de estilo colaborativo verbaliza o que o professor diz, sintetiza os problemas apresentados e ajuda o professor a resolvê-los; um supervisor de estilo directivo dá orientações, estabelece critérios e condiciona atitudes do formando.

Há outros autores que falam em estilo prescritivo e estilo apoiante, tendo cada um deles diferentes vertentes conforme a atitude tomada face ao formando.

Acerca das estratégias formativas directivas e não directivas Alarcão (1996: 30) alerta para alguma confusão que muitas vezes é feita entre directividade e autoritarismo. Segundo a autora:

“investigações realizadas por Glickman (1985) Glickman e Gordon (1987) e Gordon (1990) dão-nos conta que não é lícito supor que uma atitude não-directiva é mais bem aceite pelos professores e mais eficaz na sua formação. Também não é lícito supor o contrário, deve clarificar-se. O que os investigadores verificaram é que a adequação da utilização de estratégias directivas, não directivas e de colaboração tem a ver com o nível de desenvolvimento do professor (incluindo factores de personalidade e domínio da matéria), situação que exige do supervisor conhecimentos sobre a psicologia do adulto e a relação interpessoal, para além de conhecimentos da matéria em causa”.

Dando uma breve panorâmica sobre os cenários possíveis num processo de supervisão, há a referir:

. Cenário de Imitação Artesanal, baseia - se na imitação de um “ professor – modelo” no qual estava presente a autoridade do mestre e a imutabilidade do saber. O supervisor é o especialista e conhecedor e o formando tem uma postura passiva e de adaptação;

. Cenário de Aprendizagem por Descoberta Guiada, baseado num estudo analítico do processo ensino – aprendizagem, onde era reconhecida a necessidade de conhecimento por parte do formando dos diferentes modelos de ensino;

. Cenário Behaviorista, pretende um treino de competências do formando em sala de aula e desenvolve formas de treino dessas mesmas competências (nomeadamente o Micro – Ensino) até atingir aquilo que é considerado como desempenho de *bom* professor;

. Cenário Clínico tem em vista a melhoria da prática do ensino dos professores, logo da aprendizagem dos alunos, tomando como ponto a prática na sala de aula, onde há uma grande colaboração entre supervisor e formando. Este modelo assenta em princípios reflexivos e está subjacente num processo de investigação. Para Alarcão e Tavares (1987:139) a supervisão clínica (inicialmente defendido por Smith) é um “processo de envolver os professores em formação na análise da sua praxis de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas por eles próprios, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e autêntica”. Os

pressupostos deste modelo contribuem para a formação de professores críticos e actores sociais. A metodologia associada a este modelo define três momentos mais importantes que o professor deve seguir: planificar, interagir e avaliar (Alarcão e Tavares, 1987: 34).

. Cenário Psicopedagógico, parte do pressuposto que supervisionar é ensinar os professores a ensinar. Portanto supõe um suporte teórico apoiado nos conhecimentos da Psicologia; Os supervisores devem trabalhar conceitos, ajudando os formandos a desenvolverem competências que lhes permitam resolver novas situações.

. Cenário Pessoalista, assenta na formação para o desenvolvimento pessoal do formando, tendo em vista o auto – conhecimento, auto – desenvolvimento e conhecimento das necessidades e preocupações do professor em formação.

. Cenário de Aprendizagem e Desenvolvimento, o supervisor cria no formando um espírito investigativo, sustentado por um ambiente emocional propiciador ao desenvolvimento das potencialidades pessoais e profissionais do professor em formação;

. Cenário Reflexivo, parte da prática e dos problemas que a prática coloca. Seguindo a proposta de Schön, refere-se ao conhecimento a partir da acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção. Segundo este processo o professor progride no seu desenvolvimento e constrói a sua forma pessoal de conhecer.

Nenhum supervisor segue apenas um modelo ou concentra a sua actuação num único cenário. A partir da década de oitenta as Ciências da Educação começaram a aplicar os seus contributos à Supervisão Educativa que passou a integrar dimensões ligadas às características pessoais e também à ecologia dos contextos.

A escolha de um supervisor quanto ao cenário de supervisão que mais lhe agrada é condicionada também por elementos contextuais, a adaptação de uma determinada actuação face a uma realidade, pode ser também determinante para o bem correr do processo.

Podemos então constatar que a pessoa do supervisor e a forma como este conduz o processo se torna fundamental e determinante, encarando aqui as vertentes pedagógica,

técnica e relacional, para que o professor em formação se desenvolva e se construa como pessoa e profissional.

Actualmente há alguma unanimidade em reconhecer que as relações supervisivas podem ser abarcadas pelos diferentes cenários. Alarcão e Sá-Chaves consideram essa conjugação como um cenário do tipo *integrador*, em que as perspectivas construtivista, ecológica e colaborativa se inter-relacionam e se complementam.

. *outro cenário possível ou cenário Integrador* - este cenário aponta para uma integração dos diferentes níveis de intervenção formativa – pessoal, moral, cognitiva, social...- que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nunca conseguirá um supervisor encontrar estratégias de actuação e modelos únicos, quando a sua intervenção é feita de relações pessoais, onde todas elas são diferentes e assumem características próprias que muito dificilmente conseguirão ser standardizadas. É neste sentido que Alarcão e Tavares denominaram “(...) *outro cenário possível* .”, aquele que pode integrar um pouco de cada um dos definidos. Dizendo ainda que: “(...) é óbvio que os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário interpenetram-se. (...) Em nosso entender, todos eles contêm elementos válidos.”(Alarcão & Tavares, 1987: 42, cit. em Sá Chaves & Alarcão, 2000). Há que “construir soluções ajustadas à natureza complexa, incerta, e frequentemente ambígua de cada situação educativa problemática, renunciando à crença de que possa existir um conhecimento de tipo *standard* que possa constituir uma resposta generalizada a todas elas” (Sá-Chaves, 2000: 23).

Há aqui uma perspectiva integrativa, conciliadora e humanizada, a qual “embora ainda sem nome, sintetiza de forma convergente uma imensa diversidade de olhares”(Sá-Chaves, 2000: 187). Numa tentativa de definir esta tipologia de supervisão Sá-Chaves (2000: 76) diz-nos que “os cenários supervisivos que melhor permitem entrecruzar diferentes modos de olhar, de questionar e de iluminar as situações e problemas, parecem ser aqueles que mais poderão

contribuir para uma formação multidimensional e consistente, capaz de permitir a tomada de decisões para uma acção consciente e deliberada”.

Neste contexto, há que inovar, há que realizar experiências novas. Os supervisores devem estimular os futuros professores a realizar actividades que se integrem nos diferentes contextos da prática (comunidade, escola, sala de aula). Assim se implementarão atitudes mais críticas e de inovação.

Igualmente nos parece que se houver sensibilização e participação dos formandos na problemática da relação da escola com os pais talvez estes construam concepções que no futuro intensifiquem a interacção com a família, tal como é desejado.

1.3.1 – A supervisão numa perspectiva ecológica – contexto de desenvolvimento humano e profissional do formando/professor

Entre as teorias do desenvolvimento humano, a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979, 1993) realça a interacção da pessoa activa com o meio (sempre em transformação) em que se envolve, como aspecto importante para o crescimento e desenvolvimento do ser humano.

No contexto da supervisão, o contributo dessa teoria, permite perceber o efeito das interacções entre supervisor e supervisando e destes com o ambiente envolvente. Nesta perspectiva, Alarcão e Sá-Chaves identificam a supervisão numa perspectiva ecológica, segundo a qual o desenvolvimento pessoal e profissional do professor está relacionado com a influência que os contextos exercem sobre o mesmo e “sobretudo a dinâmica do processo sinérgico de interacção sujeito mundo na riqueza da sua intercontextualidade e no seu potencial de desenvolvimento”(1994: 204).

Na perspectiva bronfenbreniana o ambiente ecológico é concebido por várias estruturas aninhadas encaixadas umas nas outras, umas mais próximas do sujeito em desenvolvimento (microsistema) e outras mais afastadas (mesosistema, exosistema e

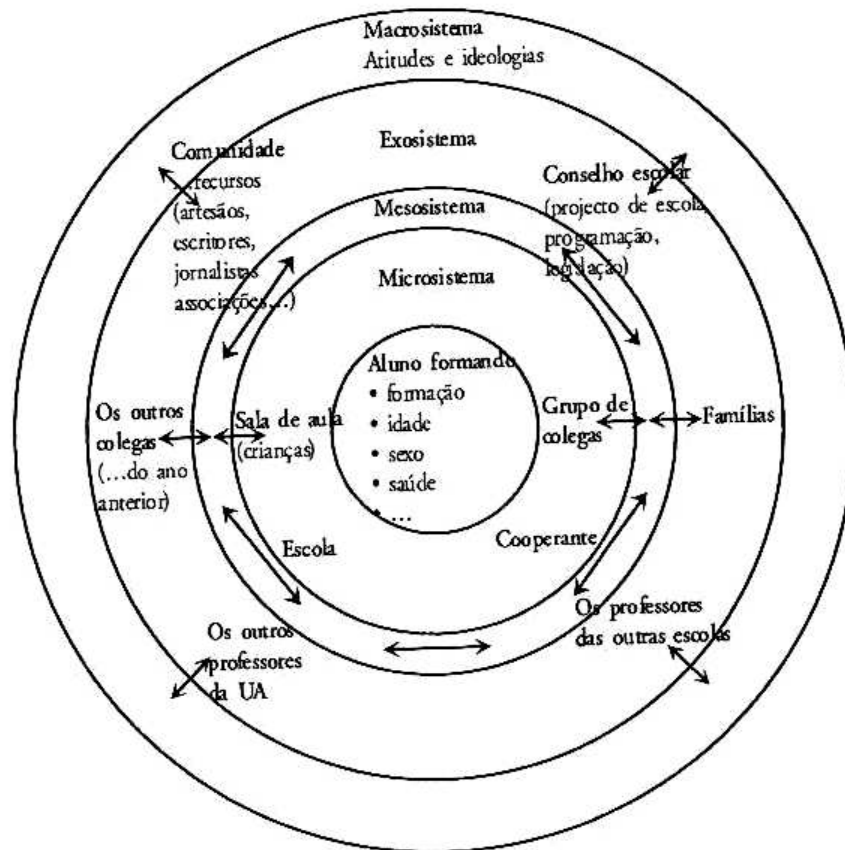
macrosistema). Em todos estes contextos em que participa, o indivíduo realiza actividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais, que são determinantes para o seu desenvolvimento. No micro-sistema inserem-se os contextos e relações interpessoais directas e que influenciam as aprendizagens do sujeito. No meso-sistema é considerado o conjunto de inter-relações entre dois ou mais contextos em que o sujeito participa activamente, acontecendo assim a *transição ecológica*¹² (Portugal, 1992). No exo-sistema o sujeito não participa directamente mas é influenciado por esses contextos e sofre influências indirectas. O macro-sistema tem contornos culturais, refere-se aos valores, crenças e modos de vida políticos-sociais e económicos da sociedade em que se insere.

Retomando o contexto da supervisão, apresenta-se a figura 2 de Alarcão e Sá-Chaves (1994: 202) na qual são representados os vários contextos que influenciam o processo supervisivo e conseqüentemente são factores de desenvolvimento humano dos supervisandos e também dos supervisores, na perspectiva em que o adulto está em desenvolvimento permanente.

Tal como acontece com a criança, também no contexto de formação de professores, podemos falar de *transições ecológicas* de cada vez que o professor contacta ou participa num novo contexto e estabelece aí interacções assumindo novas funções.

¹² “Transição ecológica” é um conceito fundamental na teoria bronfenbreniana e acontece sempre que “a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito” (Portugal, 1992: 40 cit.em Alarcão e Sá-Chaves, 1994: 209).

Figura 2 – Ambiente ecológico da formação supervisionada



(in Alarcão e Sá-Chaves, 1994:206)

A supervisão que acompanha e orienta a prática pedagógica ocorre em contextos diferentes com actividades e papéis diversificados e acompanha-se da reflexão sobre as percepções obtidas. Todo este processo é necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional do formando ou do professor.

As relações interpessoais que envolvem as transições ecológicas são importantes no contexto da supervisão e são apelidadas por Bronfenbrenner como *diades*¹³. Quando o estagiário prepara com o supervisor, com o cooperante ou com os colegas as suas primeiras aulas está a participar numa *diade* de actividade conjunta.

¹³ São relações interpessoais em que há marcas de reciprocidade, de equilíbrio, de poder e de relação afectiva.

Transferindo para o âmbito do nosso tema, podemos interrogarmo-nos se o nível de envolvimento ou participação dos pais, previsto ou levado a cabo no projecto educativo ou na programação da escola onde o aluno estagia (considerado segundo a figura 2, no exo-sistema) será ou não condicionador das concepções (positivas ou negativas) que o formando venha a fazer sobre a relação escola-família.

1.4 - A Prática Pedagógica

A prática pedagógica é uma componente importantíssima da formação inicial. É através dela que os futuros professores experienciam uma infinidade de saberes, pondo em prática conhecimentos teóricos adquiridos, exteriorizam os seus valores pessoais e as suas capacidades de relacionamento, sobretudo com os alunos. O tempo da prática pedagógica constitui-se como fulcral no processo de formação de professores e é factor de desenvolvimento e aprendizagem do próprio sujeito (Alarcão e Tavares, 1987). Na prática pedagógica é possível "aprender a fazer fazendo" (Schön, cit. em Alarcão, 1991).

Segundo as orientações do regime jurídico da formação inicial, a prática pedagógica é uma das componentes curriculares que integra o curso de formação de professores juntamente com as ciências da educação, as áreas de formação pessoal e social e as da formação específica. Esta área prática concentra-se sobretudo nos dois últimos anos do curso¹⁴.

Durante o tempo de prática pedagógica, os estagiários exercem numa escola, em contexto real, as funções de professor, as quais são acompanhadas e orientadas pelo professor cooperante e supervisor, de forma a poderem melhorar a sua actuação. O estagiário ao chegar

¹⁴ No Modelo Curricular até 2007, anterior ao Processo de Bolonha, e concretamente no Curso de Formação de Professores do 1º ciclo da ESE do Algarve a Prática Pedagógica I iniciava-se no 3º ano do curso e visava proporcionar aos alunos-futuros professores o primeiro contacto com o mundo da futura profissão. No 4º ano, a Prática Pedagógica II compunha-se de 4 dias lectivos semanais no 1º semestre e 2 dias lectivos semanais no 2º semestre. Funcionava, tal como no 3º ano, em articulação com o Seminário de Supervisão, no qual se integrava a Reflexão sobre as práticas.

à sala sente o “choque da prática” (Bento, 1990, cit. em Pastagal do Arco, 1998: 27) que lhe deverá provocar uma sensibilização a novas aquisições decorrentes dessa experiência. É um tempo importante para o futuro professor se aperceber da multidimensionalidade das funções (Sá-Chaves, 2000) que lhe são exigidas na prática. Carreira (2001:147) caracterizou o estágio como um tempo de “aquisição de identidade do «artista» (...) em que se pretende que o estagiário aprenda a jogar vários papéis”.

O período da prática pedagógica é sem dúvida importante para abrir caminho à construção pessoal e profissional do docente. Segundo Simões (1996:128), “o candidato a professor é um indivíduo em desenvolvimento, dotado de uma determinada maturidade psicológica, através da qual irão ser filtradas, analisadas e processadas as experiências, nomeadamente as que se relacionam com a realidade profissional no decurso da prática pedagógica”. Na perspectiva de Zeichner (1983, 1990) a prática pedagógica reveste quatro funções principais: socializadora, relacional, desenvolvimentista e reflexiva.

O contexto concreto da sala de aula em que o futuro professor vai exercer a sua prática pedagógica proporciona-lhe experiências relevantes e estimuladoras do seu crescimento intelectual e psicológico.

Há uma multiplicidade de factores que envolvem a prática pedagógica e que condicionam o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores. Uns de cariz mais pessoal, como a representação que o formando vai formulando ao longo do curso e da sua experiência de prática. Outros estão relacionados com contexto, a qualidade da comunicação e o relacionamento pessoal com a turma, com o grupo de estágio, com o professor cooperante e com o supervisor. No contexto escolar da prática pedagógica também entram outros elementos como pessoal não docente, os pais ou encarregados de educação. Neste trabalho, entre outros aspectos, concentramos a nossa atenção essencialmente nas

interacções que os formandos estabelecem com o meio envolvente, nomeadamente com os pais e encarregados de educação, durante o período da prática pedagógica.

A prática, centrada na acção educativa em contexto real, é considerada como a mais importante e a mais poderosa componente dos programas de formação de professores. Neste âmbito, consideramos que os pais são elementos participantes, através dos filhos, no contexto real da prática.

Hoje, novas práticas de formação fazem uma diferente aproximação às situações da prática e do trabalho (Barbier, 1996; e breve síntese em Rodrigues, 2000: 57-65), podendo dizer-se que fazem parte de outra concepção da relação entre a teoria e prática. As novas modalidades visam não apenas a aquisição de saber, mas também a produção de novos saberes. Por isso, os dispositivos parecem valorizar os saber-fazer experienciais, que formalizam, bem como as dificuldades reais da prática, quer as da sala de aula, quer as sentidas na escola¹⁵, quer as sentidas na vida. A prática pedagógica será uma área a privilegiar como campo ideal para a problematização e a investigação, de que o ensino e a formação de professores tanto precisam.

Após estas considerações, acerca dos efeitos positivos da prática pedagógica no desenvolvimento profissional do formando, devemos igualmente mencionar o que tem sido referido, como sendo negativo. Nem sempre a experiência da prática é “benéfica”, podendo mesmo ser “deseducativa” (Erdman, 1983; Zeichner, 1978, 1980 cit. em Simões, 1995). Pois caso se verifique alguma descontinuidade entre o perfil do professor cooperante e o do formando, ou se este actua de forma coerciva sem iniciativa ou alguma autonomia fica-se apenas pelo “mero incentivo à imitação dos padrões de comportamento de um educador mais

¹⁵ O novo regime jurídico da formação de professores (Dec. Lei nº 43/2007) que funcionará a partir de 2007/2008, refere, no artº 18º, sobre as condições das escolas cooperantes, entre outras indicações, “condições para a participação dos estudantes noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes”.

experiente” (Simões, 1995:89). Tal contexto não possibilitará uma reflexão crítica baseada na dialéctica teoria-prática e o professor principiante pode ficar socializado entre os moldes conservadores e não desenvolver os supostos ideais de uma postura interventiva e inovadora. O que nos leva a interrogar sobre as concepções que um futuro professor fará, sobre o relacionamento com os pais, quando é confrontado na sua prática pedagógica ora com ausência total dos pais, ora com uma participação frequente.

1.4.1 - A importância da reflexão na prática pedagógica

No desenrolar do processo da prática pedagógica e da supervisão ocorrem ciclicamente momentos de observação, reflexão e acção, os quais devem produzir correcções e melhoria da prática pedagógica e conseqüentemente levam ao sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional do professor e também do supervisor.

Numa perspectiva desenvolvimentista, os momentos de reflexão¹⁶ desempenham um papel importantíssimo para uma formação activa e crítica dos professores. Esses primeiros contactos com a realidade (prática pedagógica) proporcionam experiências que devem levar à reflexão dos formandos, a qual permitirá “analisar as suas acções, decisões e sucessos/insucessos e, deste modo, constituir-se num instrumento de desenvolvimento profissional” (Quintas, 1998: 124). No momento da reflexão que ocorre após as actividades realizadas são discutidos os aspectos significativos a preservar ou a melhorar. Neste momento, o futuro professor deve reflectir sobre a sua própria acção. Para Schön (1992, cit. em Pastagal do Arco, 1998: 26), o "processo da prática pedagógica constitui-se como fonte de conhecimento através da experimentação e da reflexão, momento privilegiado de integração

¹⁶ No 3º e 4º anos do curso de professores do 1º Ciclo da ESE de Faro, até 2006/2007, a reflexão teve lugar no âmbito do Seminário I e II respectivamente. Os conteúdos a abordar decorrem das necessidades sentidas pelos alunos, conforme os diferentes contextos educativos em que ocorrem as suas práticas. Essa reflexão incide prioritariamente nos momentos pré-activos (planeamento) e pós-activos (reflexão sobre os acontecimentos vivenciados no contexto educativo da escola de estágio) do ciclo de supervisão.

de competências, e de oportunidade do futuro professor representar mentalmente a qualidade do trabalho realizado".

Para que o futuro professor se torne reflexivo é importantíssima a postura reflexiva do supervisor que acompanha o formando. “Os supervisores deverão desenvolver em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer, perspectivando o futuro de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico” (Amaral *et al*, 1996: 94). Pois quando os formandos observam estes processos estão a adquirir modelos reflexivos de desenvolvimento profissional para a sua futura carreira. Deste modo, um supervisor reflexivo envolve os formandos na sua própria formação, levando-os a aplicar os seus conhecimentos teóricos nas suas próprias práticas e a avaliar as mesmas, sejam elas no âmbito restrito da sala de aula, da escola ou a um nível mais alargado da comunidade educativa. Pois na reflexão entram todos os aspectos directamente relacionados com a actuação do professor tais como conteúdos, métodos, finalidades do ensino, avaliação, contextos, factores que inibem ou facilitam a aprendizagem (Alarcão, 1994), então também se incluem os assuntos relacionados com contactos e interacção com pais e encarregados de educação. Os professores reflexivos devem examinar, questionar e avaliar criticamente a sua prática aplicando-lhe os conhecimentos teóricos sobre a mesma. Há uma interacção dialéctica entre a teoria que vai enriquecendo a prática e esta que vai reorganizando os quadros teóricos do formando.

Zeichner (1993: 21) diz-nos que a reflexão consiste na “vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão”. Partilhar com os outros dá-lhe hipóteses de corrigir as suas falhas. Aquele autor recorre ao contributo de Dewey¹⁷ e define três atitudes necessárias à reflexão: abertura de espírito, ou seja considerar outras alternativas e admitir a possibilidade de erro; responsabilidade, o que significa que o professor tem que

¹⁷ Filósofo e pedagogo americano (1859-1952). No âmbito do conhecimento sobre as diferentes formas de pensar e seus reflexos na educação, a sua doutrina influenciou o movimento pedagógico do início do século, o que se faz sentir nos nossos dias, com grande actualidade. Realçou a experiência e a reflexão sobre a mesma como estratégias para o desenvolvimento do pensamento (in <http://www.centroeducacional.com>).

reflectir nas consequências das suas acções; e empenhamento, no sentido de agir com curiosidade, e atitudes inovadoras.

Zeichner propõe uma reflexão com enfoque nas prioridades específicas de cada situação concreta. Este autor defende uma formação de professores que os torne reflexivos sobre as suas práticas, sobre o ensino e sobre o social envolvente, procurando uma postura de desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira, aplicando na prática os conhecimentos da teoria.

Neste âmbito de reflexão sobre a prática como campo privilegiado de integração de competências também há que referir os contributos de Schön. Este autor, especialista na área de formação de profissionais, apresenta-nos algumas noções fundamentais que o profissional deve seguir na sua prática: *conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção* (1987). Toda esta sequência, que Wallace também retoma e defende, pressupõe que o supervisor deverá “organizar as situações onde o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita de reflexão”(Amaral *et al.*, 1996: 98).

Sá-Chaves (2002) defende uma formação de professores que eleve o nível de reflexão e de pensamento sobre si próprio e sobre os contextos numa perspectiva intercultural e interactiva por forma a que estes profissionais possam agir e intervir mais conscientemente e eficazmente na escola e no social.

O supervisor, ao promover atitudes reflexivas no professor em formação inicial, deverá orientar sem dirigir demasiado, utilizando estratégias mais ou menos aprofundadas conforme as necessidades dos formandos, tendo sempre em atenção os contextos do formando e da situação da prática.

1.4.2 - Reflexão Crítica - intervenção na relação escola-família

Uma atitude reflexiva sobre a própria acção e virada para soluções futuras será aquela que melhor se liga ao novo paradigma de escola construtiva e aberta à comunidade em que o professor tem que assumir novos papéis e funções quer dentro da escola, quer fora dela nas relações e interacções que esta mantém com o contexto em que está inserida.

É salientado no âmbito da reflexão o conceito de reflexão crítica em que o professor deve pautar as suas intervenções ou acções por princípios éticos e morais e não apenas reflectir por reflectir (Zeichner, 1993; Smith, 1987). Neste sentido há que “valorizar aspectos como a formação de professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais, a escola como espaço de referência da prática e não apenas a sala de aula, as boas relações entre a escola e a comunidade para além dos seus contextos de inserção”(Amaral *et al.*, 1996: 94). Este processo de desenvolvimento profissional reflexivo crítico será enriquecido e facilitado se for feito com os pares profissionais, sobre a acção e sobre os contextos que a modelam. Esta dimensão crítica será necessária para o professor conquistar conhecimento profissional adequado à actuação sobre os contextos escolares, tal como estes são considerados na tipologia de Lee Shulman, (1986 cit. em Sá-Chaves, 2000). Sobre este circuito reflexivo, também Chorão (2003: 23) sublinha que há que investir em técnicas formativas de reflexão junto dos estagiários. A reflexividade não deverá ser apenas avaliativa mas também crítica, técnica e interpretativa.

Ser reflexivo deve ser uma forma de estar em educação, através de uma acção activa, persistente e cuidadosa.

A reflexão deve dar origem a um saber prático, o que na maioria das vezes se torna muito difícil, pois tal conhecimento não aparece explícito mas sim escondido por “caminhos enviesados” e “curvas encobertas”. Esse “novo saber só se produz, essa reflexão só se dá se o sujeito tiver uma base de conhecimentos sobre os quais possa reflectir “ (Alarcão, 2000:29).

Relacionando com a temática da interacção entre professores e pais, consideramos que os estagiários só se questionam se vivenciarem situações práticas que os levem à aplicação dos conhecimentos para solucionar problemas. Recordando as palavras de Dewey que foram reiteradas por Zeichner (1993) “ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela”. Na fase da formação inicial, especificamente no âmbito da prática pedagógica, cabe ao supervisor ou professor cooperante implementar situações experimentais que estimulem a reflexão nos formandos numa perspectiva de desenvolvimento profissional e de espírito crítico e de intervenção, incluindo também experiências interactivas com pais e reflexão sobre as mesmas.

Alarcão ao sintetizar as ideias de Schön (1991: 5), diz-nos que este autor defende “que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações e práticas reais”. Deste modo, o supervisor e professor cooperante devem orientar o estagiário para uma postura reflexiva crítica e investigativa também na área do relacionamento com os pais.

Sobre *a reflexão na acção*, a qual Perrenoud et al. (1994: 83) preferem abreviar por RNA, os autores dizem-nos que a reflexão é necessária para o professor também reflectir sobre os seus parceiros - os alunos, os colegas e os pais. Defendem que “assim como a prática reflectida assume a forma de uma «conversa» reflectida com a situação, a relação do professor reflexivo com os seus parceiros toma a forma literalmente de uma conversa reflectida.”

Seria ideal que, para além do âmbito da formação inicial, a reflexão dos professores acontecesse no quotidiano escolar pondo em comum os sucessos e insucessos do trabalho docente, incluindo a vertente do relacionamento com as famílias. Vieira (1999) diz-nos que nós (professores) precisamos de 'feed-back' e de treinar a possibilidade de o outro pensar diferente daquilo que defendemos como uma certeza. Na sua opinião, esta situação deve-se a

“lacunas na formação docente. O pensamento divergente continua a ser visto como pecado e não como criatividade. Mas o problema é que a profissão docente, talvez por ter sido pouco reflectida, por haver ainda pouca formação do tipo auto-reflexivo e

hetero-reflexivo, onde todos surjam em pé de igualdade e cada um de nós se vá desmontando e dando-se a conhecer, se fecha sobre si própria. Por haver pouco esse hábito em Portugal, as pessoas fecham-se no seu mundo e conhecem pouco o risco que os outros correram - porque inovar é correr riscos - e, conscientemente ou não, fazem aquilo que sempre têm vindo a fazer. Daí a rotina.”

Reflectir supõe um processo interactivo com o próprio e também com os outros, o qual, ao ser iniciado e treinado na formação inicial abrirá caminhos reflexivos ao longo da carreira e desenvolvimento profissional do docente.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA - ESPAÇO SOCIAL DE INTERACÇÃO – os pais como participantes na organização-escola

2.1 - Introdução

Neste capítulo contextualiza-se a escola como uma organização social muito especial e particular, na qual se organiza e desenvolve todo o sistema de acções entre os diferentes intervenientes do processo educativo (professores, alunos, pais, funcionários e outros). No seu seio estabelecem-se interacções complexas determinadas pelos diferentes estatutos, papeis e regras de funcionamento a que os seus actores estão sujeitos. Sob o conceito de escola como organização de fronteiras alargadas para além do edifício escolar (comunidade educativa), os pais são actores participantes da organização-escola. Por um lado, a actual legislação define-lhe direitos e deveres e por outro lado, a comunicação e todas as interacções estabelecidas entre estes e a escola tornam-nos elementos da organização educativa. Nessa qualidade, cabe à escola ouvi-los e dar-lhes voz, pois são parceiros educadores e parceiros institucionais. As mudanças culturais recentes realçam a necessidade de implementar o envolvimento e participação dos pais na escola bem como melhorar a comunicação entre si.

É referido o percurso legal da participação dos pais na escola, salientando-se o carácter excepcional que as escolas do 1º ciclo do ensino básico tiveram em relação aos outros níveis de ensino.

2.2 - A escola como organização social específica

Ao falar na escola pensa-se numa organização complexa composta por diferentes conjuntos ou grupos de pessoas que têm diferentes papéis e funções, mas todos eles com um objectivo comum, que é assegurar a educação. Essas pessoas trabalham, relacionam-se e

cooperam na consecução de objectivos comuns. Contudo, há que distinguir a escola das outras organizações, pois estas “representam um caso particular na categoria das organizações” (Bates, 1992: 21). O seu processo produtivo diz respeito a pessoas e não a materiais. Tal como afirma Nóvoa (1992: 16) “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina”.

Em retrospectiva por alguns autores, encontramos definições de escola como uma organização específica: é “um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de maneira a realizar certas funções no seio da estrutura social” (Bates, 1992: 20); é uma “organização específica de educação formal” (Formosinho, 1989); é “uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos” (Brito, 1994: 9); ou como sublinha Alves-Pinto (1995: 146) “a escola é um determinado conjunto de acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal)”.

Teixeira (1995: 162) define organização como “um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização”. Deste modo, as actividades que ocorrem dentro da escola são pensadas e desenvolvidas em interacção com os diferentes intervenientes, sejam eles, professores, alunos, pais, funcionários ou outros.

Os pais são cidadãos adultos que interactuam com outros no contexto social em que se integram (Alves-Pinto, 1988: 4). Nesse quadro social inclui-se a escola como espaço em que os pais intervêm e do qual também recebem regras, informações e solicitações. São actores da organização escola. Como nos diz Alves Pinto (1995: 114) “importa saber que a escola exige aos pais um verdadeiro processo de socialização relativamente aos seus papéis e à sua intervenção no processo educativo escolar dos filhos”. Actualmente, esta acção da escola é tão diferente do que era há trinta anos que ainda é difícil para muitos pais corresponder e “aprender de imediato, por um lado, o que a escola espera dos seus filhos e, por outro lado, o que a escola espera deles”.

Este conceito de escola como organização ajusta-se ao actual e conhecido conceito de escola aberta ao meio ou escola como comunidade educativa. Assim, na organização escolar actual as fronteiras alargam-se até onde chegam as interacções entre os actores envolvidos na escola.

Por detrás dessa mudança conceptual da posição dos pais está um suporte legislativo que, orientado por princípios democráticos de cidadania participativa, tem vindo a ampliar a importância dos pais como participantes e actores na organização escola.

Nesta perspectiva, cabe aos professores como principais actores da organização escola promover ambiente favorável à comunicação e actualização das interacções com os pais. Tal como nos dizem Carreira e Sequeira (2006: 222) as organizações têm que se manter actualizadas e assegurar processos produtivos de conhecimento pois este é importante na formação dos “recursos humanos e na interacção dos grupos das organizações”. Deste modo, e segundo estas autoras, permitir-se-á ao indivíduo, actor da organização, que “se sinta pronto a incorporar as exigências da sua época e da sua organização”.

2.2.1– A interacção na organização escola

Ao falar no termo interacção está implícita a ideia de acção recíproca entre indivíduos. A sociologia tem-se dedicado ao estudo do conceito interacção, sobretudo a partir dos estudos de Max Weber¹⁸, que defendeu a ideia de que o fenómeno social é resultado da acção que os sujeitos desenvolvem, e esta ocorre de acordo com os contextos em que os indivíduos estão inseridos. Também outros sociólogos como Mead, Pearsons e Touraine estudaram as relações entre o sujeito e a acção colectiva.

¹⁸ Sociólogo, economista e político alemão (1864-1920). Defensor dos princípios democráticos, opôs-se à autocracia. Defendia que os fenómenos sociais resultam da acção que os sujeitos desenvolvem no contexto em que estão inseridos. É considerado um dos pais da sociologia. (in Grande Dicionário Enciclopédico, vol XV, CIL).

A organização-escola é um espaço de interacção orientado por normas próprias (quer as definidas pelo sistema central quer as definidas a nível local de cada escola), que permitem a cada actor ou conjunto de actores um certo grau de autonomia de forma a que possam delinear estratégias de actuação em função dos objectivos organizacionais e de acordo com os projectos pessoais. Neste contexto de acção é onde cada um define as suas formas de participar e viver as actividades escolares.

Definindo um conceito sociológico de escola, Alves-Pinto (1995: 21) diz-nos que, as escolas são o que os sociólogos chamam de:

“organizações formais complexas e que enquanto tais, incluem os comportamentos de um grande número de actores, organizados em grupos ligados entre eles por uma estrutura de autoridade e por uma rede de relações permitindo informações, recursos e produtos parcialmente acabados de passar de um grupo para outro”.

Assim, a escola é entendida como um sistema de interacção de trocas sociais ou como um espaço de interacção, para onde conflui um universo de pessoas que interactuam umas com as outras (Teixeira, 1995). Estas definições que parecem essencialmente traçadas para os comportamentos internos da escola, também se alargam às relações com os pais, pois estes fazem parte dos actores (embora externos) que intervêm e participam das interacções da escola. Nesta perspectiva, a escola é um quadro de interacções sociais e os protagonistas dessas acções são de dois tipos: directos e indirectos (Costa e Machado, 1992). Os primeiros são os alunos e os professores e os segundos são muitos, sendo os mais evidentes, o pessoal não docente e os familiares dos alunos e também os membros da autarquia ou de outras colectividades do local.

Como instituição que, oficialmente, presta os serviços educativos à sociedade, a escola compõe-se de dois grupos distintos de pessoas. De um lado, está o grupo: professores, auxiliares e outro pessoal técnico-administrativo, que pertence à escola na qualidade de prestadores de serviços. Do outro lado, está o grupo que pertence à escola na qualidade de utilizador desses serviços: alunos e pais (Alves-Pinto, 1995: 33). Um e outro grupo,

interagem ao longo da vida escolar do aluno. Os pais, embora fora do edifício escolar, estão directamente ligados à escola através dos seus filhos que obrigatoriamente a frequentam. Como educadores, os pais tomam atitudes educativas e de socialização sobre os filhos, que, indirectamente, são comportamentos afectos à escola. Por exemplo, “os pais ao ajudar os filhos a fazer os trabalhos de casa, ao realizar o papel de professor ou de explicador, têm um comportamento que deve ser considerado como fazendo parte da escola” (Alves-Pinto, 1995: 27). A qualidade e a orientação dessas interacções bem como os seus resultados (sucesso ou insucesso dos alunos, imagem social da escola, participação da comunidade ...) resultam e dão origem a práticas interactivas (Costa e Machado, 1992) mais ou menos acentuadas.

Presentemente há tendência a ultrapassar a ideia opressora de socialização - reprodução social¹⁹ - em que o indivíduo se adapta à instituição pré-existente, para entrar num conceito de socialização em que indivíduo e sociedade, neste caso a escola, participam estabelecendo “um jogo de trocas”²⁰ entre ambos. No caso concreto, prevê-se que família e escola se toquem cada vez mais e exerçam acções uma sobre a outra. “De facto, a sociedade moderna é caracterizada pela interpenetração de diferentes universos culturais que outrora mantinham entre si fronteiras mais rígidas” (Alves-Pinto, 1995: 3).

Assim, nos contactos que os pais estabelecem com a escola e vice-versa, há um complexo processo de interacções que acontece dentro e fora da escola, portanto dentro de um contexto considerado como comunidade educativa. Será neste âmbito que vai acontecendo a participação/envolvimento dos pais e a educação dos filhos.

Este conceito escolar que inclui a acção dos pais integra-se na nova concepção de escola em que, quer aos prestadores de serviços, quer aos utilizadores, é reconhecida a

¹⁹ Perspectiva sociológica segundo a qual o indivíduo é condicionado pela sociedade (cf. Alves-Pinto, 1988: 2).

²⁰ Perspectiva sociológica interaccionista, onde segundo Mauss (1924) “viver em sociedade é dar, receber e tornar” (cit. em Alves-Pinto, 1988: 4).

condição de participante. Sociologicamente, uns e outros são considerados actores, ou seja autores de acções. (Alves-Pinto 1995: 35).

Formosinho (1994: 50) fala-nos desse novo conceito de escola aberta a participantes que estão no meio envolvente a ela. Na sua perspectiva, a “comunidade escolar” transforma-se em “comunidade educativa”, pois estende-se aos “utilizadores essenciais da escola” (alunos e famílias) e também “ao público - comunidade local em que está inserida”. Há um alargamento das fronteiras da comunidade escolar. “Tais fronteiras, física e legal, são substituídas por uma fronteira social, mais ampla e fluida, que abrange todos os interessados, de modo directo ou indirecto, na educação escolar” (1994: 47), entre os quais os pais são os primeiros.

Quando um pai faz uma visita à escola, quando pede ou dá informações sobre o filho, quando reclama do horário do filho ou informa sobre a sua própria disponibilidade, quando aceita colaborar com as sugestões da escola, quando toma conhecimento dos assuntos diversos no placard da escola, enfim, se toma atitudes de colaboração (ou de reclamação), está a intervir na vida da escola, conforme já foi referido.

Por outro lado, a escola também organiza algumas das suas áreas (segundo o projecto educativo, em cada contexto real) tendo em atenção estes seus colaboradores ou parceiros educativos no exterior. Baseando-se no facto de haver na escola, grupos elementares que a ligam ao meio envolvente, Alves-Pinto (1995: 25) conclui: “assim a escola está ligada às famílias dos alunos”. Adianta ainda a autora, “quando um professor e um pai se encontram, eles formam um grupo intersticial onde um indivíduo representa a escola e o outro uma família do meio envolvente da escola”.

2.3 - O processo de comunicação, na interacção professor-pais

Podemos referir o conceito de comunicar que significa pôr em comum, ou o conceito de comunicação em que esta é considerada como uma prestação de informação.

Para haver comunicação é preciso um código comum, entre os interlocutores, que lhes permita codificar e decodificar as mensagens trocadas.

No processo interactivo da comunicação não entram apenas as palavras trocadas mas também a representação que cada interlocutor tem do outro. Sob essa percepção acontecem outros signos simbólicos como os gestos, o olhar, a postura. Estes também são decodificados e participam na interpretação das mensagens trocadas.

Segundo Jakobson²¹ para que haja comunicação entre emissor e receptor é necessário que os dois conheçam o código, que exista um canal ou meio de contacto e que a mensagem seja adequada aos contextos.

Considerando que “as relações entre os diversos actores sociais nas organizações são relações de comunicação, de troca negociada e de conhecimento” (Carreira e Sequeira, 2006: 260), entende-se que o envolvimento ou participação dos pais na escola estão relacionados com a qualidade da comunicação e da interacção entre professores e pais e vice-versa.

Neste campo da comunicação e da adequação das mensagens aos contextos situamos alguns resultados de investigações, em que a comunicação e muito especificamente a adequação do discurso aproxima ou afasta a interacção e a participação dos pais na escola. Diogo (1998: 60) afirma-nos que “para que haja verdadeiramente comunicação, é necessário que esta seja bilateral, verificando-se porém, que, em muitos casos, a relação professores/encarregados de educação assume um carácter unilateral”. Também a chamar a atenção para a comunicação e muito especificamente para a linguagem e discurso dos professores encontramos observações de Lima (2002): “o discurso demasiado técnico dos professores pode inibir a procura de mais informações por parte dos pais” (Lima, 2002:154); “Do ponto de vista dos pais, há aspectos da comunicação com os professores que carecem de reformas urgentes” (Munn, 1998, cit. em Lima, 2002: 152). O facto dos contactos ou

²¹ Pensador que se tornou num dos maiores linguistas do séc. XX. Foi pioneiro da análise estrutural da linguagem, poesia e arte (1896-1982).

interacções entre professores e pais acontecerem essencialmente em contextos de resolução de situações problemáticas, pode dificultar a comunicação entre os dois actores.

2.4 - Tipos de participação nas organizações

A escola é uma organização, é um sistema de interacção, com regras de interdependência fortes entre os seus actores. Segundo Alves Pinto (1995: 167) “numa organização fácil é de ver que as formas de conjugar a leitura que se faz dos objectivos da instituição, os projectos (intencionalidade) do actor, os constrangimentos do sistema de acção e as margens de liberdade utilizadas vão determinar as estratégias de diferentes actores, que se traduzirão em formas de estar ou intervir naquela organização concreta”. Perante essas regras os membros vão aceitá-las ou rejeitá-las. A cada caso corresponde respectivamente um tipo de participação, *participação convergente* ou *participação divergente*. Se os actores cooperam com as regras estabelecidas, mesmo que para tal cooperação se discutam assuntos em que inicialmente não havia acordo, estamos perante a participação convergente. Se pelo contrário, as regras de interdependência não são respeitadas e os actores não colaboram ou subvertem os objectivos da organização, então há uma participação divergente.

Quando os actores não concordam nem discordam e fazem apenas aquilo que lhes é formalmente exigido é considerada uma *participação apática*. Pode haver ainda uma quarta reacção que é o abandono da organização (Alves Pinto, 1995:164-166).

Por seu lado, Lima (1992: 180-183) refere quatro processos diferentes de participação, com base em quatro critérios diferentes:

1 – Baseada na representatividade, há a *participação directa* do indivíduo, por exemplo através do voto, e há a *participação indirecta* quando o indivíduo é representado por terceiros (será o que acontece aos pais que são representados através das Associações de Pais).

2 – Em termos de regulamentação há a considerar a *participação formal* e a *participação informal*. A primeira baseia-se em regras pré-estabelecidas. A informal não tem

regras definidas. (Na maioria das vezes, seria esta que acontecia nas escolas do 1º ciclo até à generalização dos agrupamentos verticais de escolas – Dec. Lei nº 115-A/98).

3 – Quanto à forma, a participação pode ser *activa* ou *passiva*, conforme os participantes se sintam mais ou menos empenhados. (Esta participação passiva poderá corresponder ao que Alves Pinto chama participação apática).

4 – Baseada nos objectivos fixados pela organização, a participação pode ser *convergente* se o indivíduo trabalha para esses objectivos, *divergente* se o indivíduo não promove nem trabalha para esses objectivos. (Neste aspecto, há semelhanças com o critério de Alves Pinto).

Cada um destes tipos de participação não poderá ser considerado isoladamente. Baseando-nos na conjugação destes critérios de participação poderemos obter leituras qualitativas da participação dos pais na escola. O professor deverá proporcionar estratégias e desenvolver processos de interacção com os pais de modo que estes se envolvam numa participação activa e convergente (seria o tipo de participação ideal).

A participação e o envolvimento de pais na escola ainda continua um pouco superficial apesar de ambos os actores reconhecerem a sua importância. É necessário que os pais se envolvam na aprendizagem e nas actividades escolares dos filhos bem como na participação na escola. Para tal é necessário qualidade e intensidade na interacção escola-pais e vice-versa.

2.4.1 - Processo evolutivo legal da participação dos pais na organização escola

Contextualiza-se a participação formal dos pais na escola através de uma cronologia breve, que nos dá uma ideia sobre o processo evolutivo da participação dos pais na organização escola desde meados da década de setenta.

A partir de 25 de Abril de 1974, a legislação sobre a participação formal dos pais na escola “parte de um grau zero até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto, em vários órgãos da escola” (Silva, 2003: 308). Registamos aqui algumas datas e documentos mais importantes neste processo de integração formal dos pais nos órgãos da escola” (cf. Silva, 2003: 127-199).

O Dec. Lei nº 769-A/76 sobre gestão nas escolas foi o primeiro documento a introduzir a vertente da presença de pais na escola. Em 1977 surge a primeira lei das Associações de Pais, que aponta para a intervenção dos pais ao nível da política educativa, sem fazer referência ao 1º ciclo. O Despacho Normativo nº 122/79 veio regulamentar aquela lei e alargar a participação dos pais para dentro da escola, mas só em 1990 veio a ser definido o regime de constituição de direitos e deveres das Associações de Pais. Em todos estes documentos não havia referência ao primeiro ciclo, o que só veio a acontecer com o Dec. Lei nº 315/84 o qual estende a todos os ciclos a aplicação da lei das associações de pais. Contudo, ainda em 1974, o Desp. Nº 68 de 28 de Novembro havia conferido a possibilidade ao Conselho Escolar, caso este considerasse importante, de integrar um representante dos pais, com funções consultivas.

O Dec. Lei nº 542/79 que define o Estatuto dos Jardins de Infância públicos é à data, o que faz mais referências à relação do Jardim com a família e cria o Conselho Consultivo com a presença de dois representantes dos pais. Em 1986, o Dec. Lei nº 211-B/86 estabelece a

presença de um representante de pais no Conselho Consultivo das escolas C + S e secundárias, contudo os seus efeitos práticos eram limitados apenas onde existia Associação de Pais, o que veio a ser rectificado pelo Desp. 8/SERE/89 que passou a permitir a presença de um pai eleito em assembleia caso não existisse Associação.

Em 1982 os pais têm assento no Conselho Nacional de Educação com direito a um representante, vindo a alargar-se para dois em 1987.

O Dec. Lei nº 43/89 trata da autonomia das escolas e reconhece aos pais o direito de serem informados sobre apoios sócio-educativos, permite-lhes a utilização de instalações da escola e o direito de reclamarem sobre a avaliação dos filhos. Este último aspecto veio a ficar mais claro, no início da década de noventa, com o Desp. Normativo nº 98-A/92 no qual os pais passam a ser ouvidos no processo de avaliação dos alunos²². Em 1991 avança-se bastante na participação formal dos pais, na gestão da escola. No novo sistema de direcção, administração e gestão das escolas – Dec. Lei nº 172/91, os pais vêem-se contemplados, com direito a voto, em órgãos da escola. Este decreto vem a ser rectificado pelo Dec. Lei nº 115-A/98 que está neste momento em vigor, e é explícito quanto à participação dos pais em órgãos como a Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico. Em todos os órgãos em que participam, os pais têm direito a voto.

Esta breve análise diacrónica da legislação portuguesa sobre o relacionamento escola/famílias mostra-nos que tem havido um crescente apelo legal ao envolvimento e participação dos pais. No Quadro I , na página seguinte, apresenta-se uma síntese da legislação referida.

²² Actualmente os documentos normativos que regem a avaliação dos alunos são o Dec. Lei nº 6/2001 e os Desp. Normativos nº 30/2001 e 50/2005. Em todos eles os pais são chamados à participação no processo avaliativo dos filhos.

Quadro I - As famílias e a escola – evolução do quadro legal ²³

<i>Normativo Legal</i>	<i>Assunto</i>
D. Lei nº 735-A74 de 21 de Dezº	Gestão do Ensino preparatório e secundário, faz a 1ª intenção para a criação de Associações de Pais.
Disp. 68/74 de 28 de Nov.	Se o Conselho escolar considerar pertinente poderá integrar representantes dos enc. de educação.
Lei nº 7/77 de 1 de Fevº	Criação e Regulamentação das Associações de Pais. Não faz referência ao 1º Ciclo.
Disp. Normativo nº 122/79, de 1 de Junho	Participação dos Enc. de Educação nos conselhos de turma para efeitos disciplinares.
Dec.Lei nº 125/82 de 2 de Abril	Criação do Conselho Nacional de Educação (órgão consultivo) com a participação das universidades, sindicatos de professores, centros de investigação, associações de juventude e associações de pais.
Dec.Lei nº 315/84 de 28 de Setº	Alargamento da possibilidade dos enc. de educação do ensino pré-escolar e das escolas do 1º ciclo se organizarem em Associações de Pais.
Lei nº 46/88, de 14 de Outº	Lei de Bases do Sistema Educativo-garante práticas democráticas e processos participativos na definição das políticas educativas nos planos nacional e escolar.
Dec. Lei nº 43/89, de 3 de Fevº	Participação de todos os interessados no processo educativo e na vida escolar; Desenvolvimento do PEE em resposta às solicitações do meio
Despacho nº 239/ME/93, de 20 de Dezº	Representação dos pais como membros de pleno direito no Conselho Escolar.
Dec. Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, com alterações introduzidas pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril	Novo sistema de direcção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino. Os pais participam na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e no Conselho de Turma.
Dec. Lei nº 372/90 de 27 de Novº actualizado pelo Dec.Lei nº 80/99, de 16 de Março	Constituição, direitos e deveres das Associações de Pais e Encarregados de Educação.
Lei nº 30/2002 de 20 de Dezº	Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. O art.º 6º incumbe aos pais e enc. de educação responsabilidade especial e poder-dever no acompanhamento escolar dos filhos e conhecimento do Regulamento da Escola.

²³ Síntese elaborada com base nas sínteses de J. Diogo (1998) e P. Silva (2003).

2.4.1.1– O percurso legal diferenciado da participação dos pais na escola do 1º ciclo

As escolas do 1º ciclo são (foram até há pouco tempo) realidades organizacionais diferentes das escolas dos outros níveis de ensino, quer pela dimensão, quer pelo tipo de relacionamento com os pais e encarregados de educação, que é mais directo e informal, pois o regime de monodocência e a faixa etária dos alunos permite deslocações rotineiras e amiúde dos pais à escola (Silva, 2003:193). Talvez por essas razões, levou um quarto de século com tratamento legal omissivo ou muito diferenciado dos restantes níveis de ensino.

De forma resumida Silva (2003:195) evidencia a discriminação legal para o 1º Ciclo, “só 10 anos depois do 25 de Abril é que as escolas do 1º Ciclo vêm reconhecido o direito associativo dos pais (Dec. Lei nº 315/84); só 20 anos depois é que os pais passam a integrar, como membros de pleno direito, o Conselho Escolar; só 25 anos volvidos sobre o 25 de Abril é que as escolas do 1º ciclo serão geridas e administradas de acordo com legislação comum a todos os graus de ensino não superior” (actual Dec. Lei nº 115-A/98). Segundo este autor, o Despacho nº 40/75 de Outubro, que não chegou a ser publicado em Diário da República, manteve-se como o documento base de gestão e administração das escolas do 1º ciclo até muito recentemente, altura em que se generalizou a aplicação do actual Dec. Lei nº 115-A/98.

Todo o sistema do 1º ciclo foi até há poucos anos, o menos participado e o mais dependente do poder central. “Só a partir de 1994 é que os pais têm acesso a uma representação como membros de pleno direito no Conselho Escolar” (Silva, 2003:195). Talvez devido a este panorama legal, às dimensões da escola e à faixa etária dos alunos, houve algum “enquistamento das práticas docentes, nomeadamente no que respeita à relação escola-família” (Silva, 2003: 197), pois estas têm assumido essencialmente uma vertente informal, e a mobilização institucional ou seja a vertente mais formal dos pais ao nível do 1º ciclo tem sido mais lenta.

CAPÍTULO 3

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA - a função sócio-educativa do professor na interacção com os pais

3.1 – Introdução

Mediante um contexto nacional em que a relação escola-família está segmentada entre um suporte legislativo que define a participação formal dos pais na organização escola e uma relação que acontece essencialmente ao nível do desejável, parece-nos pertinente fazer uma breve revisão da literatura sobre as leituras pedagógicas e sociais que os autores nos apresentam acerca da mesma. Constata-se alguma unanimidade em considerar a relação escola-família como difícil mas necessária. Tal dificuldade resulta da convergência de factores opostos, uns relacionados com a heterogeneidade das famílias e outros relacionados com a actuação dos professores. Qual o modelo de escola e para que modelo de família, são questões actuais e pertinentes às quais cada escola e cada professor têm que estar atentos.

Neste âmbito, e comungando de uma perspectiva apologista da acção dinâmica e interventiva da escola e dos professores, pois estes são os responsáveis e promotores da mudança, enumeraremos aspectos práticos e modalidades de envolvimento dos pais, que nos parecem importantes para serem implementados ou melhorados pela organização escola.

3.2 – A relação escola-família: um processo necessário mas difícil

É consensual que o relacionamento entre a escola e os pais é necessário. Nesse sentido se tem orientado a legislação na maioria dos países ocidentais e em que Portugal não é excepção, conforme se pode verificar pelos normativos já referidos no capítulo dois. Contudo, na prática é reconhecido por diferentes autores que esta relação ainda é muito ténue e

desigual, contém em si conflitos de poder e um mundo diverso de concepções, linguagens e práticas. Professores e pais constituem dois grupos como “mundos à parte” (Lightfoot, 1978, cit. em Diogo, 1998: 60) ou há entre eles “um diálogo impossível” (Montandon e Perrenoud, 2001). Estabelecem entre si uma “relação necessária e difícil” (Honoré, 1980, cit. em Silva, 2003) ou uma “cooperação desconfiada” (Silva, 1993) ou uma “competição simétrica” (Sampaio, 1996, cit. em Silva, 2003). É necessário algum cuidado porque essa relação pode estar “armadilhada” (Silva, 2003). Todos os adjectivos aplicados nos indicam a dificuldade duma relação que desde há quase trinta anos começou em moda. Comparando a metáfora de Davies, um dos pioneiros no estudo desta problemática em Portugal: “a via bi-direccional das boas relações escola-lar está pavimentada com a bela retórica de envolvimento, participação, cooperação, parceria casa-escola, mas não há muito trânsito naquela rua de dois sentidos” (Davies *et al.* 1993, cit. em Silva, 2003), com conclusões actuais e recentes (já do séc. XXI), registam-se algumas alterações no sentido da proximidade e da cooperação, embora alguns autores não as considerem muito significativas. Para Silva (2003: 389) continua a ser uma “relação onde se joga essencialmente à defesa. Tanto pais como professores não estão habituados a colaborar – apesar da crescente pressão nesse sentido”.

A mesma ideia é partilhada por Diogo (1998: 60):

“do ponto de vista teórico as vantagens de uma colaboração estreita entre a escola e as famílias, através de um diálogo permanente, aberto e construtivo, parecem reunir um consenso mais ou menos generalizado, a prática revela-se, porém, paradoxal e o diálogo tem sido desigual, frágil e por vezes inexistente”.

Trata-se de uma área que apresenta contornos difíceis de interpretar e por isso também de intervenção pouco fácil. Com o mesmo sentido, mas por outras palavras, Afonso (1994: 243, cit. em Lima 2002: 159), refere-se à problemática como sendo de “carácter sensível”. Pretende significar que, de certo modo, os professores parecem receptivos à intervenção dos pais, mas muitos pensam que os pais não estariam dispostos, ou por impreparação ou por indisponibilidade. Estes mesmos docentes reconhecem que a escola não faz o necessário para

promover a participação mas não se consideram individualmente responsáveis por essa situação.

Numa análise sociológica, Pedro Silva diz-nos que é “uma relação tão necessária quão evitada de todo um conjunto de potenciais efeitos perversos”(2002: 97) ou seja uma “relação armadilhada” (2003) pois por ser uma relação entre culturas diferentes contém um conjunto de “armadilhas” que podem transformar o relacionamento no oposto daquilo que se pretende. Por exemplo, os professores tendem a criar expectativas mais positivas em relação aos miúdos cujos pais são mais activos e que mais os questionam sobre o percurso dos filhos, e a encarar a ausência sistemática de outros pais, como um sinal de desinteresse, o que muitas vezes não corresponde à realidade.

Devido a factores como as mudanças rápidas que têm ocorrido na escola, devido a questões de horários e cansaço dos pais, e sobretudo devido a alguma tradição da família em considerar a educação como função exclusiva da escola, muitas vezes os pais ficam sem corresponder ou correspondem pouco (ou demasiado) na colaboração aos filhos e à escola. Será por apatia ou por falta de informações e de esclarecimentos? É uma área problemática, que já tem sido motivo de trabalho em Projectos Educativos, exactamente por representar uma preocupação para as escolas.

Razões explicativas para tais situações têm sido procuradas por investigações. Neste âmbito encontrámos razões ligadas à heterogeneidade nas atitudes e comportamentos dos pais, por um lado, e por outro, motivos mais ligados à interpretação do funcionamento organizacional da escola, o qual por natureza das suas interacções se reveste de complexidade e dilemas, e também são identificadas questões ligadas à falta de preparação dos professores ou à sua fraca motivação para interagir com as famílias. Não nos é alheio que, tal como nos diz Davies (1992: 11) “alguns professores receiam que a participação das famílias vá complicar o funcionamento da escola e fazer perigar o estatuto profissional, obrigando-os à realização de tarefas adicionais”.

De forma sucinta, poderemos dizer que nem todos os pais/famílias sabem como envolver-se nas actividades da escola e nem todas as escolas ou professores sabem motivar os pais para tal.

3.2.1 - Heterogeneidade nas expectativas e atitudes dos pais

Cada família vive a escolaridade dos filhos de forma própria e relaciona-se com a escola com maior ou menor intensidade. A multiplicidade de comportamentos ou reacções dos pais perante a escola prende-se com múltiplas causas. Em geral, atrás dessa variedade de atitudes, resumidamente, poderemos referir algumas razões mais directas, como: o nível sócio-cultural dos pais, os resultados escolares que os filhos obtêm na escola, e diferentes formas de reagir perante as exigências da actual escola.

Quanto ao grupo social de que os pais fazem parte, há vários indicadores que lhe estão associados, tais como: nível de instrução, linguagem, profissão, posição social e nível económico. Sobre o peso que a origem social tem na justificação das atitudes que os pais tomam, podemos verificar que há algum acordo entre os estudos já feitos: a condição social afecta o comportamento dos pais perante os filhos e perante a escola. Poder-se-á referir exemplos. Alves-Pinto estudou a sobrevivência escolar de alunos do ano 1992/93, em Portugal. Aponta esta autora, que a posição social da família é um dos aspectos importantes na “sobrevivência escolar” dos filhos (1995:15). Embora o objectivo do seu estudo fosse caracterizar os grupos que sobrevivem na escola, aplicá-lo neste contexto confirma-nos que grupos sociais diferentes têm acções diferentes que os leva a resultados diferentes. Cada nível sócio-cultural tem os seus próprios valores e mediante o seu contexto tem aspirações e atitudes face à escola. Há o grupo social favorecido que valoriza o trabalho escolar, e vê na instrução e na educação da escola uma razão de sucesso e de realização pessoal (cf. Alves-Pinto, 1995: 54-55). Estes pais que acreditam, normalmente procuram a escola, pedem informações, acompanham os filhos e mostram alguma disponibilidade em colaborar ou

responsabilizar-se por solicitações que lhes são feitas. E, normalmente, os seus filhos não trazem problemas à escola, o que é um resultado indirecto da educação que têm. Por outro lado, dentro deste grupo, poderemos encontrar alguns pais com atitudes excessivamente participativas.

Em oposição, estão as expectativas do grupo desfavorecido que não valoriza a escola nem o trabalho escolar, não acredita que o sucesso seja resultado do próprio trabalho e de iniciativas pessoais, mas sim de alguma sorte (op. cit.). Estas conclusões são também referidas por Gilly (1989:372) acrescidas da ideia de que as famílias de meios desfavorecidos pensam que o “dom”²⁴ explica as dificuldades escolares da criança e como tal tomam atitudes conformistas e de não intervenção na escola.

Alves Pinto (1995: 64) refere-se a um estudo feito em Genebra por Montandon (1994) sobre atitudes educativas. Segundo as conclusões apuradas, o perfil de personalidade que os pais incentivam nos filhos também varia com a posição social da família. Os pais de grupos sociais favorecidos preocupam-se, sobretudo, em desenvolver nos filhos uma personalidade autónoma tendo assim em vista que os filhos criem e realizem os objectivos pessoais; as classes de nível desfavorecido desejam igual realização de objectivos mas preferem que os filhos se acomodem às regras impostas. Desta forma, se as atitudes educativas são orientadas pelo nível de que os pais fazem parte, do mesmo modo haverá variação nas atitudes que tomam perante a escola.

Em relação aos resultados escolares, o padrão de atitudes dos pais aproxima-se bastante do seguinte: quanto mais os resultados escolares são maus, mais negativa ou escassa se torna a relação com os professores, e naturalmente com a escola.

²⁴ “Dom” refere-se às capacidades inatas do indivíduo (cf. Alves-Pinto, 1995: 38-58)

Todos os pais ficam felizes com o sucesso dos filhos. Quando estes não obtêm bons resultados, naturalmente os pais não gostam. Fazem as suas interpretações próprias e reagem, ou junto do filho ou culpando a escola na pessoa dos professores. Há os pais que procuram soluções de apoio ou compensação e há outros com dificuldades em reconhecer as capacidades dos filhos. Algumas vezes, e principalmente no 1ºCiclo, este contexto desagradável do mau aproveitamento, procura ser ultrapassado pelos pais sob um disfarçado pedido de transferência de escola.

Montandon ao estudar as expectativas dos pais sobre os contactos com os professores, constatou que uma das razões que faz mudar as expectativas ou tipo de contactos dos pais em relação à escola, prende-se com os resultados escolares. “Quanto mais insuficientes são os resultados, mais as famílias respondem que não estão bastante informadas, quanto melhores são, mais as famílias se consideram completamente informadas” (1994: 82). Sobre esta oscilação de preferências a autora interroga-se de forma pertinente: os pais de filhos com resultados insuficientes estão realmente pouco informados porque a escola não os informa ou porque eles não a procuram?

Em Portugal, Marques identificou também diferenças de comportamentos entre as classes. Afirma concretamente, que “em Portugal a maioria dos pais da classe média exerce algum papel educativo (...) e se “não têm tempo para exercer funções educativas, contratam professores privados” (1994: 359-360), do que se depreende que estes pais tomam atitudes de acompanhamento dos filhos, logo colaboram com a escola tendo em vista resultados escolares dos filhos. Sobre comportamentos opostos, o autor faz referência às frequentes queixas dos professores sobre os pais da classe social de nível mais baixo, pois estes nunca contactam com os professores ainda que lhes seja pedido (op. cit.). Contudo, não podemos deixar de referir os

resultados de um outro estudo realizado em Portugal²⁶, entre 1997 e 1999, no qual, após formação aos professores e pais para trabalharem em conjunto, foi verificado que o ambiente familiar de apoio à escola não tem relação directa com o nível sócio-económico da família, já que mais de metade dos alunos eram provenientes de um nível social bastante baixo, pois conforme explicita o relatório²⁷ “é possível afirmar que os pais, independentemente do seu nível de instrução, são capazes de cooperar com a escola desde que devidamente acompanhados e estimulados, contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos filhos”.

Parece-nos que estas conclusões se mantêm actuais e frequentes, são atitudes que os pais tomam perante a escola, para as quais esta passa anos sucessivos à procura de resposta.

Quanto às diferentes formas de reagir perante as exigências da escola, os pais poderão tomar atitudes de colaboração ou de retracção, mediante os contactos que recebem da escola. E podem agir de forma individual ou colectivamente. Não é difícil encontrar reacções dos pais provocadas por omissão de informação ou falta de condições humanas ou materiais na escola. Frequentemente assistimos a notícias, nos meios de comunicação social, que relatam reclamações de pais sobre o funcionamento da escola. Normalmente estas acções são colectivas.

A escola interfere na vida dos pais em diferentes aspectos e estes como interessados (ou pouco interessados) que são, procuram, mediante a sua cultura familiar, adaptar-se, exigir ou reclamar. “Com efeito, só na medida em que se der atenção às interacções que acontecem na família a propósito da escola se compreenderão as suas práticas educativas em relação à escola” (Alves-Pinto, 1995: 65).

As atitudes de “retracção” podem resultar de sentimentos de inferioridade ou de acomodação em relação à escola, mas também podem ser por comodismo ou por jogada

²⁶ Estudo realizado em parceria entre o DAPP e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, no qual professores, pais e alunos receberam formação para trabalhar em conjunto, levando os pais a envolverem-se no processo de ensino/aprendizagem e na vida escolar da organização escola.

²⁷ Relatório consultado via Internet, publicado pelo jornal Público em 28/Maio/2002, e introduzido na página www.eb23-paulo-gama.rcts.pt/enc-educ/

“estratégica“ para o bem da criança. A opção em reagir colectivamente prende-se com diversas razões, ou para tornar a acção mais eficaz ou para se escudar dentro de algum “anonimato” com a intenção de evitar o filho de “pressões indesejáveis”(op. cit).

Além de toda a heterogeneidade de atitudes por parte dos pais e também por parte da escola, há que observar que esta relação, na maioria das vezes, é desigual, frágil e inexistente (Diogo, 1998). Desigual e frágil porque pais e professores estão em posições diferentes, enquanto os primeiros consideram os filhos únicos, os segundos têm tendência a uniformizar o modo de tratar todos os alunos. Inexistente porque, na maioria das vezes o que acontece é uma comunicação unilateral e não bilateral, tal como é necessário para que haja interacção.

3.2.2 – A actuação dos professores

A promoção da participação e envolvimento das famílias na escola tem vindo a aumentar bastante, contudo ainda há referências de que o assunto se fica mais pela retórica e ao discurso politicamente correcto dos professores, o que contrasta com a prática (Silva, 2003). Assim, além dos factores ligados à heterogeneidade dos pais, também há que considerar e reflectir sobre factores que estão directamente relacionados com as actuações dos professores em relação aos pais. Algumas investigações (Epstein, 1988; Powell, 1978; cit. em Diogo, 1998: 64) e (Montandon, 1994) indicam que os factores mais determinantes para a escassez ou dificuldade de contactos não é o nível sócio-económico dos pais mas são as atitudes e as práticas dos professores e das escolas que determinam o envolvimento dos pais.

Reconhecendo, embora, que a relação escola-família tem vindo a ser intensificada, com diversidade de estilos de implementação por parte dos professores, alguns autores chamam a atenção para práticas orientadas por um modelo ideal do que são “bons pais (Afonso, 1994; Silva, 2002) sob o qual são feitos pedidos muito semelhantes a todos os pais, independentemente da classe social a que estes pertençam (Lareau, 1987). Tais práticas podem também provocar o efeito oposto ao desejado, pois aqueles pais, que por questões

culturais não correspondem a esse modelo de “bons pais” são “maus” o que poderá levar a um afastamento ainda maior destes pais da escola, exactamente o contrário do que a escola desejava (Silva, 2002). A atenção à diversidade cultural dos pais, por parte dos professores exige formação²⁸ que os sensibilize para tal, a qual na opinião de Silva (2002: 115) de forma “incipiente tem abordado a formação para a diversidade cultural”.

Montandon (1993) de acordo com a diversidade de contactos, caracterizou quatro tipos de professores: “a) *polivalentes*, ou seja os que estabelecem contactos formais ou informais com os pais; b) *minimalistas*, aqueles que se limitam a cumprir a legislação quando se torna estritamente necessário; c) *informais*, aqueles que preferem manter, apenas, contactos informais com os pais; e d) *tradicionalistas*, ou seja aqueles que não gostam de discutir a sua prática pedagógica, com os pais, mas que, sistematicamente, convidam os pais para, individualmente, discutirem o progresso do aluno” (Villas-Boas, 2006: 3). Mediante esta heterogeneidade de contactos dos professores, os pais têm de aprender a lidar com situações diferentes.

No contexto específico da realidade portuguesa, a partir de diferentes estudos (Davies *et al.*, 1989; Silva, 1994; Afonso, 1994; Villas-Boas, 1996) são identificadas diferentes tipos de atitudes por parte dos professores: “1) *os que têm uma imagem negativa do papel parental*”, em que os professores vêem todos os pais como demitidos do seu papel de educadores; “2) *relutância relativamente à participação dos pais na escola*”, pois manifestam receio perante os pais que são exigentes e descrédito perante os que são indiferentes; 3) “*defesa do estatuto profissional*”, em que os professores se identificam como os especialistas na matéria e temem ser questionados por amadores que são os pais; 4) “*preferência pelos pais*”

²⁸ Segundo Silva (2002; 2003) a formação de professores ainda é bastante influenciada pela corrente psicopedagógica. A Psicologia e a Sociologia da Educação aparecem nos currículos de forma muito leve, e a Antropologia da Educação também é rara. A abordagem à problemática da educação intercultural começou a despontar nos anos noventa.

da classe média” por estes serem educadores esclarecidos que estão ao nível dos professores (Villas-Boas, 2006: 5-6).

Outros aspectos como: a utilização de linguagem demasiado técnica pelos professores, já referida no capítulo anterior, como entrave à comunicação e interacção; a marcação de reuniões apenas no início do ano ou as definidas para a avaliação trimestral; a realização pontual de festas no final do ano ou no Natal, constituem minimalismos (Marques, 2001) que não motivam os pais a se envolverem mais na vida da escola. Citando os estudos de Afonso (1994) Lima (2002:160) sublinha:

“muitos professores transmitem aos pais, sistematicamente a ideia de que a sua presença e envolvimento na escola só são necessários quando existem problemas com os alunos, ao nível do aproveitamento, da disciplina ou da assiduidade. Em todas as outras situações, com excepção de algumas ocasiões festivas, os encarregados de educação são desencorajados a entrar na escola, por tal se revelar inútil”.

Com base em leituras feitas e nas experiências já vividas e resultados das mesmas, torna-se oportuno salientar que há necessidade de contextualizar cada situação. Essa função sócio-educativa da actuação dos professores depende de inúmeros factores sejam eles de natureza institucional ou pessoal. Em qualquer dos casos exige observação e investigação por parte do docente, em cada escola ou agrupamento de escolas onde está a exercer. Os resultados contextualizados da investigação e das observações poderão orientar estratégias de acção, de reflexão e de mudança, projectadas, apoiadas e dinamizadas a nível local, para esses contextos concretos de vida escolar.

3. 3 - A função sócio-educativa do professor na interacção com os pais

Como membro de uma comunidade ou organização escolar, o professor tem de assumir uma multiplicidade de funções e tarefas. No actual contexto social e educativo em que recaem sobre a escola uma infinidade de expectativas, deseja-se que o professor titular de turma no 1º ciclo, ou director de turma nos 2º e 3º ciclos e secundário dêem respostas a um leque diferenciado de exigências escolares e sociais. Como nos referem as autoras Carreira e

Assunção (2003: 304) “para além do exercício burocrático, administrativo, coordenador e mediador a nível de organização escolar, geram-se expectativas face ao seu papel como relações públicas na articulação/colaboração da escola com a família, na formação, aconselhamento e orientação dos alunos”²⁹.

Será através das interacções, das relações e dos contactos (especificamente entre professores e pais) que se vai construindo e definindo o papel social da escola como educadora e socializadora desses actores. E por outro lado, se define o modo de participação e de envolvimento dos pais na escola e na socialização e educação dos filhos. Segundo Diogo (1998: 59) “a interacção entre encarregados de educação e os professores tem por finalidades a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro, pelo que é tempo de compreender melhor a relevância das relações entre a escola e as famílias”.

As interacções verificadas entre professores e pais, sejam elas pontuais, regulares, formais ou informais, directa ou indirectamente estabelecidas, proporcionam a passagem de informação, a qual irá determinar, por sua vez, as tipologias de concepções, relações e comunicações, envolvimento ou participações. O facto de ser necessário que o professor saiba chegar aos “seus” pais, significa que, se houver uma convergência de valores e de comunicação ou interacção, mais fácil será chegar ao comum objectivo de educadores e pais, ou seja o grande objectivo da organização escola – o sucesso educativo das crianças. Mediante o alargamento das funções dos professores, estes não podem ficar alheios a questões adversas como a denominada fraca participação dos pais, sob pena de não encontrarem resposta para as situações-problemas que lhes aparecem no dia-a-dia. É necessário investigar para intervir no meio familiar, conforme já se referiu no primeiro capítulo. Intervir na comunidade implica

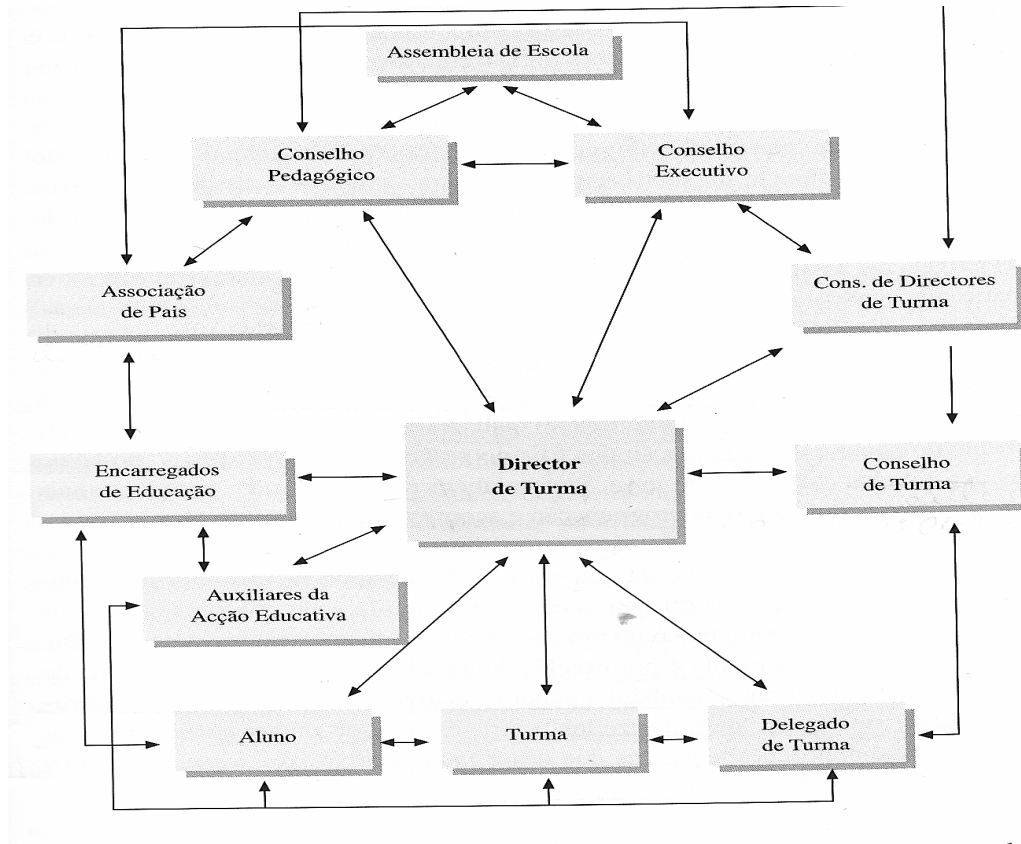
²⁹ Presentemente, com a publicação do Novo Estatuto da Carreira Docente (Dec. Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro), as políticas educativas continuam a alargar as funções dos professores, nomeadamente em áreas de actuação familiar, como a da ocupação dos tempos livres dos alunos. Resta saber se esta exigência não será uma “armadilha” (Silva, 2003) para o sistema escolar, pois, por ser exagerada, pode ser nefasta para um exercício docente equilibrado (entre a vertente lectiva e não lectiva) e de qualidade.

uma nova concepção de professor como “um intelectual transformador dotado de sensibilidade sociológica e antropológica” (Silva, 2003: 372).

Como titular de uma turma (no 1º ciclo) ou como director de turma (no 2º e 3º ciclo) o professor ocupa uma posição de “interface” (Diogo, 1998) na interacção com os alunos, com outros professores e com pais. Além dos documentos já referidos no capítulo I que enquadram o perfil e as funções do professor, mencionamos agora o Dec. Regulamentar nº 10/99, que define, actualmente, as funções de coordenação das estruturas pedagógicas e educativas numa escola (artº 7º) e nas quais estão inscritas as atribuições do director de turma³⁰. Entre estas são assinaladas as interacções a estabelecer com os pais e encarregados de educação. Neste sentido, o professor tem funções sócio-educativas. É actor social e “elo” de ligação entre as duas instituições educativas – família e escola. Neste lugar, e na vertente da família, o professor pode e deve dirigir a sua atenção em dois sentidos: para os alunos e para os pais. Com os pais poderá interagir de forma informativa mas também formativa para que estes, sobretudo os mais “descolarizados” se envolvam e percebam a sua importância na vida escolar dos filhos e na própria escola. No esquema da figura 3 podemos observar o organigrama da pluralidade de interacções que o professor director ou titular de turma estabelece dentro da sua organização escolar.

³⁰ – De acordo com o nº7 do Dec. Reg. nº10/99 as funções de director de turma são: A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado; 2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete; a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. No caso do 1º Ciclo, é o professor titular de turma que tem essas funções em articulação com o respectivo Conselho de Docentes.

Figura 3 – O director de turma na comunidade escolar



(in J. Diogo, 1998: 31)

São frequentes os estudos referentes às funções do professor como elo de ligação com a família (Marques, 1991a, 1991b; Diogo, 1994; Diogo, 1998; Castro, 1995; Sá, 1997; Coutinho, 1998; Assunção, 2003; Carreira e Assunção, 2003; Zenhas, 2006).

O professor que assume a coordenação de uma turma está numa posição privilegiada para dar à família o apoio que esta precisa, nomeadamente no desenvolvimento pessoal e social e educação para os valores (Marques, 1991b). Na escola de massas, desempenha o papel de “instrutor, socializador, e estimulador e de interventor directo e activo na organização da socialização e estimulação da escola” (Carreira, 2003: 307). E pode proporcionar “um espaço de relação directa entre o educador e a criança, centrada nas suas preocupações pessoais e no seu desenvolvimento afectivo” (Diogo, 1998: 32).

Contudo, entre os estudos feitos, emergiram algumas contradições entre os princípios teórico-conceptuais e as práticas efectivas na realidade das escolas. Talvez devido às influências e constrangimentos do sistema organizacional sobre o seu papel de actor, algumas vezes o professor desempenha apenas as exigências estritamente burocráticas e não se envolve em interacções de cariz sócio-educativo. Diogo salienta que “(...) os contactos não se processaram em torno de factores positivos relacionados com os educandos” (Diogo, 1994 cit. em Diogo 1998:34). Também Carreira e Assunção (2003) se referem às contradições reveladas no estudo de Sá (1997) em que as concepções teóricas não correspondem ao desempenho prático, pois sobre o envolvimento dos pais “os directores de Turma valorizam o seu envolvimento, mas pouco ou nada fazem para os aproximar da escola”. As conclusões do estudo de Zenha (2006: 167) enfatizam a representação que o director de turma tem da escola e do seu próprio papel.

“Quando o director de turma considera que a escola é a principal responsável por chamar os pais à escola, que o seu cargo lhe confere uma posição privilegiada para o efeito e que pode desempenhar um papel vantajoso junto dos alunos e dos encarregados de educação, conseqüentemente age de uma forma intencional, tentando criar oportunidades diversificadas de estabelecer uma relação positiva e profícua. Se o director de turma se deixa esmagar pelos múltiplos constrangimentos que o limitam (escassa redução horária e falta de formação, entre outros), desempenha o cargo de forma rotineira a que a legislação dá cobertura e que mais frequentemente se encontra nas escolas, dando azo a que a relação entre encarregados de educação e a escola, além de pouco frequente, seja pouco produtiva”.

Daí que os futuros professores, no exercício da sua prática pedagógica durante a formação inicial devam ser supervisionados e acompanhados segundo perspectivas e atitudes reflexivas e de ruptura com representações em que os pais são para manter à distância. Só com uma postura crítica e de intervenção poderão vir a exercer influência na mudança de mentalidade de outros professores e dos pais, quando chegarem ao terreno do exercício profissional. Será necessário uma postura de inovação e de risco para educar os pais para o envolvimento/participação. Aspectos estes já referidos por Davies *et al.* num seu estudo desenvolvido em Portugal e no qual enumerou, entre outras, três recomendações para

promover a aproximação aos pais e o envolvimento destes: “formação de professores com ênfase no relacionamento escola/pais, visitas domiciliárias e educação dos pais” (1993: 37).

Marques justifica a necessidade da relação positiva com os pais começando por referir que esta pode permitir chegar ao sucesso educativo dos alunos e também à realização profissional dos docentes. Daí que “a formação dos professores deveria abordar de forma aprofundada, pois há graus de envolvimento qualitativamente diferentes, com efeitos escolares e sociais para os alunos e, eventualmente, de carreira profissional para os adultos” (1993:81). Acrescenta ainda este investigador outros efeitos dessa relação positiva: “aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores” (2001: 20). Também Davies (1989) refere que os pais que se envolvem na escola e na educação encaram o trabalho do professor de uma forma positiva, apreciam melhor o papel e a importância da escola.

Assim, a ligação dos pais à escola encara-se numa perspectiva em que os pais são participantes na mesma. Tais funções têm-lhes sido reconhecidas legalmente. Dentro do grupo de actores externos à escola, os pais são os elementos mais importantes. As actuais condições políticas e sociais têm vindo a desenvolver novos conceitos de cidadania e práticas de participação. Os pais ao actuarem e participarem na organização escolar, juntamente com outros actores externos, alargam as suas fronteiras e enriquecem-na como organização participada pelos agentes educativos. Daí a necessidade, já defendida desde as duas últimas décadas do séc. XX, de a escola e os professores promoverem a participação e envolvimento das famílias.

3. 4 - Envolver os pais na escola

Ao lermos que o envolvimento dos pais na escola melhora o rendimento dos filhos, e ao ouvirmos tantas vezes, que os alunos que mais precisam são aqueles cujos pais menos vão à escola, e tendo em atenção as actuais concepções sobre as funções do professor e da escola, poderemos então colocar a questão: quem deve motivar os pais para se envolverem na educação dos filhos? Quem e como deve ser feito esse processo de socialização junto dos pais? O tema da fraca participação dos pais e da dificuldade em os mobilizar é um tema constante e por vezes problemático (Silva, 2005). Esta ausência, pode ter as suas causas em diferentes factores, que se consolidaram ao longo dos tempos e não são fáceis de mudar. Na perspectiva de Marques (1993: 27) ”por tradição, os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores”.

Perante um quadro de poucos contactos e fraco interesse de um grupo significativo de pais, cabe à escola tomar iniciativa e ir ao encontro destes, informá-los dos seus objectivos, e partilhar das necessidades dos filhos. Há que fazer com que aqueles pais distantes sejam pares mais activos na educação da criança, mais esclarecidos e comprometidos em assuntos da escola. Estas atitudes por parte da instituição escolar poderão motivar os que estão afastados e ao mesmo tempo ajudar aqueles que, sendo voluntariosos, ainda não sabem o que devem fazer para ajudar o próprio filho ou a escola. Segundo Marques (2007) se as escolas se reorganizarem no sentido de serem mais respondentes às necessidades das famílias menos próximas da cultura escolar, será possível potenciar os benefícios do envolvimento parental.

Como organização que tem reflexos da mudança e como representante privilegiada da cultura dominante, a escola é o parceiro forte e por isso deve tomar a iniciativa de se aproximar às famílias e às comunidades (Silva, 2003).

As acções a fazer pela escola podem ser diversas. Poderá arranjar um leque variado de alternativas para envolver os pais. Além dos contactos formais de rotina (reuniões, avaliações, horários, comunicações na caderneta), há outro tipo de contactos que podem agradar aos pais

e facilitar o seu processo de socialização e integração na escola. Esclarecimentos, acções de formação, convites para tomar parte em actividades dos alunos, conversas individuais, espírito de abertura da parte dos professores são acções que a escola pode tomar. Como exemplo, em Genebra foi feito um estudo (Montandon, 1987) onde os pais tiveram oportunidade de dizer as suas preferências. Deram realce a contactos como informações e apresentações de trabalhos dos filhos, aulas abertas, também a reuniões de pais e contactos individuais.

Marques fez estudos nesta área de envolvimento das famílias na escola, em Portugal (1989; 1993). Ao relatar uma dessas experiências, diz-nos que “se não são os pais a ir à escola, deve esta ir a eles. Por outras palavras, há que estabelecer pontes, canais de comunicação. Há que conhecer e saber aproveitar os saberes e saberes-fazer mútuos, ou seja, respeitar, valorizar e legitimar os diferentes capitais culturais” (1993: 70).

A escola poderá reflectir sobre o tipo de envolvimento que é necessário para a sua situação real, sobre as estratégias a utilizar e a que grupo de pais se destina. Há pais que se envolvem de livre vontade, assumem cargos e responsabilizam-se, há outros que apenas se envolvem quando são estimulados pela escola. Há os que sabem e os que não sabem reconhecer as fronteiras da sua área de intervenção. Trata-se de questões que a escola tem que conhecer, avaliar e gerir com o equilíbrio possível nos seus projectos anuais ou plurianuais, normalmente o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma.

Também a heterogeneidade das atitudes dos pais face à escola, já referida anteriormente, é um contexto social que tem que ser bem observado pelos profissionais da educação. Tal como há alunos que precisam de toda a atenção do professor para acompanhar as matérias, há pais que se não forem motivados, cada vez se afastam mais, crenes de que as questões de educação são só para os especialistas.

Os resultados de estudos feitos em escolas que já desenvolveram este tipo de acção - programas de envolvimento de pais- apontam para a satisfação destes actores ao serem

envolvidos na escola³¹. Pois se por um lado receberam mais ideias para ajudar os filhos em casa, por outro lado, também passaram a compreender melhor o que os filhos aprendem na escola (Marques, 1993: 58).

Quando os pais se sentem implicados no percurso escolar dos filhos aumentam não só as suas expectativas como também as dos filhos. Estes por sua vez desenvolvem “auto-confiança”, “auto-estima” e “auto-conceito académico”.

Normalmente os programas de envolvimento de famílias têm tido como objectivos, aumentar a motivação e o aproveitamento escolares. Além disso é também objectivo desta relação criar programas escolares flexíveis adaptados às necessidades culturais das famílias dos alunos (Marques, 1993: 107). Contudo, e conforme alerta Alves-Pinto (1995: 71), “programas que se destinem a grupos de défice sociocultural precisam de alguma habilidade na implementação”, quer se dirijam a pais ou a alunos. Caso contrário, tais medidas de envolvimento podem ser entendidas pelos destinatários como uma forma de exclusão da escola, uma vez que lhes é dado um tratamento diferente. No estudo de Marques (1998) o envolvimento parental na tomada de decisões não teve impactos positivos sobre as famílias mais afastadas da cultura escolar.

Comunicar e partilhar com os pais as questões dos filhos e da escola e proceder ao seu envolvimento na cena educativa da escola, pode ser a melhor estratégia de socialização junto destes parceiros educativos e em paralelo pode permitir optimização do objectivo principal da comunidade educativa³² - aproveitamento escolar e sucesso educativo dos alunos, muito especialmente daqueles cujas famílias não podem aceder a apoios ou explicações académicas fora da escola.

³¹ Um estudo (Duarte, M. J.) sobre as “Finalidades Educativas da escola do 1º Ciclo, participação e representação dos pais” realizado em dois concelhos do Barlavento Algarvio, em 1999, constatou que a valorização da escola e das suas dimensões educativas é mais significativa para os pais que participam e se sentem envolvidos pela instituição escolar.

³² - Comunidade Educativa como conjunto de pessoal docente e não docente de uma escola, os seus alunos e encarregados de educação e respectivas associações (Formosinho, 1994:50)

3. 4.1 - Modalidades de envolvimento/participação dos pais na vida escolar

Numa perspectiva de que é necessária e possível a mudança, a escola e os professores devem apostar nela, conscientes de que precisam de compreender e trabalhar com todos os tipos de famílias. Com as motivadas e com as menos motivadas.

Pela parte da escola, esta necessita de organizar processos de recolha e interpretação sistemática de dados sobre os desejos e expectativas dos pais, e a partir desses dados agir no seu próprio contexto. Pois é necessário ultrapassar o nível ocasional, actualmente verificado, resultante da intuição ou inovação de alguns professores sobre esta temática ou de algum projecto específico de investigação (Lima, 2002).

Será necessário promover a negociação e a exploração conjunta de formas de relacionamento e interacção entre pais e escola, de modo a ultrapassar os conhecidos esquemas tradicionais e adaptá-los à realidade de cada organização escolar. Compreende-se, naturalmente, que todo este processo só é possível com uma comunicação clara e eficaz entre estes dois grupos educativos. Lima (2002:169) reafirma, neste âmbito, os princípios definidos por Montandon *et al* (1985):

- “haver declarações claras das respectivas intenções de cada grupo;
- definir e divulgar regras bem como a divisão de competências, de forma negocial;
- haver formação dos intervenientes;
- haver pessoal de apoio, para prestar informações mais específicas;
- haver confronto com outros modelos e outras experiências de outras escolas;
- haver materiais e métodos de apoio;
- estabelecer uma rede de contactos entre os professores com vista à concertação e uniformidade de posições;
- manter ligações a apoios oficiais;
- haver recursos e oportunidades de formação para pais”.

Hughes (1997) recolheu algumas propostas que, num âmbito mais restrito de cada escola, podem facilitar a aproximação dos pais à escola e à colaboração na aprendizagem dos filhos. Também aqui a qualidade da comunicação parece ser condição importante. Apresenta-se na figura 4 a síntese dessas ideias apresentadas por Lima (2002: 163).

Figura 4 - Propostas para melhorar o conhecimento recíproco entre pais e professores

- Fornecer aos pais informações mais detalhadas sobre o progresso dos alunos;
- Organizar visitas dos professores a casa dos alunos;
- Fornecer aos pais mais informação sobre a avaliação ou, por exemplo sobre os tópicos que as crianças irão estudar num determinado período (anexando, posteriormente, exemplos de trabalhos realizados por elas);
- Dar aos pais oportunidade de verem os seus filhos em actividade na sala de aula, convidando-os a vir à escola, para esse efeito;
- Orientar os pais sobre o modo como ajudar os seus filhos nos trabalhos de casa;
- Dar aos pais sugestões de actividades de acompanhamento, fora da escola, relacionadas com as actividades escolares das crianças.

(in Lima 2002:163)

Aceitando que todos os pais poderão ter algo de válido para os seus filhos e para a escola deles, o professor deve actuar activamente junto das famílias para que estas aceitem envolver-se, participar e intervir na escola.

Além dos já citados, outros autores têm definido modalidades de envolvimento dos pais na escola. Davies (1987) define quatro tipologias: tomada de decisões, co-produção, defesa de pontos de vista e escolha das escolas pelas famílias;

- Alexander *et al.* (1995) propõem seis categorias para levar a cabo o envolvimento e a participação dos pais: boas-vindas à escola, comunicação constante, as famílias como educadores/aprendizes, envolvimento na escola, necessidades educativas especiais, tomada de decisão;

- Eptein (1992, 1993) enumera algumas modalidades que a escola, pela mão activa do professor, pode facilmente fomentar junto dos seus pais:

-
- . *ajudar a família a cumprir as suas obrigações básicas* – acções que a escola pode desenvolver e que contribuem para a formação da família nas áreas básicas: saúde, segurança, supervisão e disciplina.
 - . *promover a comunicação entre a escola e a família* – incluem-se aqui modalidades de comunicação como cartas, reuniões individuais ou colectivas, conferências, folhetos informativos, telefonemas, relatórios, visitas domiciliárias, etc,
 - . *envolver os pais em actividades no espaço escolar* – neste âmbito são abrangidas todas as práticas desenvolvidas pelos pais quer ao nível de sala de aula, quer ao nível da escola (festas, exposições, actividades desportivas, etc.).
 - . *envolver os pais em actividades de aprendizagem em casa* – aqui estão incluídas as solicitações dos professores aos pais para acompanharem os filhos em casa, nomeadamente ajuda e orientação nos trabalhos de casa.
 - . *envolver os pais na tomada de decisões e administração* – participação efectiva das famílias ou dos seus representantes institucionais nos órgãos competentes da escola (Assembleia, Conselho Pedagógico) ou apoio administrativo ou prestação de serviços, nomeadamente através da Associação de Pais.
 - . *estabelecer intercâmbios com as organizações comunitárias* – conjunto de práticas em que a escola colabora com os parceiros comunitários e que têm responsabilidades na formação dos jovens, como serviços de saúde, associações culturais ou órgãos autárquicos.

Também Marques (2001b) identifica situações ligadas à falta de envolvimento dos pais na escola e nessa sequência enumera algumas estratégias e recomendações com sentido prático, distribuídas por diferentes áreas que normalmente são consideradas como mais problemáticas para os professores.

- *o que pode o professor fazer quando os pais não colaboram* – aqui incluem-se aspectos ligados à flexibilização de regras, pedidos de apoio a outros técnicos da educação e promoção de contactos mais informais.

-
- *como descobrir o que é que os pais querem e precisam* – recolha de informação, sobre as necessidades educacionais dos pais e dos alunos e sobre aquilo que os pais podem oferecer à escola.
 - *sugestões para fazer reuniões de pais, como as melhorar e o que não se deve fazer nas reuniões* – enfoque na preparação, condução e ambiente das reuniões, fazendo apelo à linguagem acessível, discrição e eficiência.
 - *maneiras de comunicar com os pais* – criar condições para uma boa comunicação nomeadamente a nível de espaços próprios, horários de atendimento acessíveis, divulgação regular dos regulamentos, actividades ou aprendizagens dos alunos.
 - *arranjar os espaços para receber os pais* – arranjar um espaço que funcione como sala de pais que deverá ser informal mas servida de meios e equipamentos que possibilitem comunicação e convívio.
 - *informar os pais que têm filhos com problemas na escola* – cuidado na forma como comunicam aos pais a origem dessas dificuldades e levar os pais a se envolverem em actividades, clubes ou projectos de investigação-acção como solução para esses problemas.
 - *modos de envolver os pais no apoio educativo em casa* – promoção de hábitos nos alunos que estimulem o conhecimento e curiosidade, criação de ambiente, em casa, favorável ao estudo.
 - *envolver os pais em actividades da escola* – preparação conjunta entre pais e professores e avaliação das mesmas.
 - *envolver os pais na tomada de decisão* – participação dos pais nos órgãos da escola e no processo deliberativo relacionado com transportes, horários, segurança, almoços e actividades de tempos livres.
 - *lidar com a diversidade cultural* – o professor deve respeitar as diferenças culturais transmitindo indicações sobre as atitudes que favorecem o rendimento escolar do aluno e quando necessário pedir apoio de outros técnicos de educação.

Silva (2003: 381-385), enumera algumas iniciativas que a escola, como representante da cultura socialmente dominante, deverá tomar numa perspectiva de se actualizar ela própria como organização moderna e actual:

- . defende que a escola crie uma política *explícita* face às famílias, definindo *o quê*, *porquê* e *o como* sobre o relacionamento com os pais;

- . apoia a colocação de outro tipo de funcionários na escola, como psicólogos, sociólogos e antropólogos, pois são os que melhor podem lidar com a *interculturalidade* dos pais, por um lado. Por outro lado poderiam, através da investigação, colaborar com os professores na *produção de conhecimento sobre a cultura ou culturas locais*;

- . sugere que os pais (ou as associações de pais) possam colaborar com a escola como “*não técnicos*” estabelecendo contactos e fazendo de mediadores ou que dinamizem as salas de pais na escola;

- . sugere a criação de “*dispositivos de escola*” que criem estratégias de envolvimento e aproximação das famílias à escola;

- . alerta para os cuidados a ter na *integração cultural* (há que respeitar e integrar os grupos das minorias étnicas mas também aqueles que não sendo de fora são pouco visíveis);

- . sugere atenção e cuidado com a *linguagem*, pois esta pode ser um obstáculo e não uma ponte para os pais.

Deste modo, a escola pode repensar as suas práticas docentes de forma a que apresentem uma organização colectiva e obtenham uma projecção social, e nesse âmbito, a instituição escolar estará a aproximar-se dos pais e a abrir caminho a uma relação e interacção mais reais e produtivas, quer para o processo ensino/aprendizagem dos alunos, quer para o envolvimento e participação parental na vida escolar.

Segunda Parte

Investigação empírica

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1- Introdução

Neste capítulo, passamos à descrição da investigação empírica a que nos propusemos. Esta pretende conhecer as concepções sobre a interacção do professor com os pais, dos finalistas do curso de professores do 1º ciclo e também dos professores supervisores, tentando perceber que tipo de contactos ou experiências de interacção com pais foram vividas durante o período da formação inicial, sobretudo durante o exercício da prática pedagógica.

Procede-se ao enquadramento conceptual e à caracterização do estudo, explicitando as questões de pesquisa e os objectivos que nos orientaram. São apresentados os instrumentos de recolha de dados utilizados e o tratamento a que os mesmos foram sujeitos. É feita a caracterização dos protagonistas do estudo.

4.2 – Natureza do estudo

Este estudo pode considerar-se um estudo exploratório na medida em que procura captar as percepções dos formandos finalistas do curso de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como as dos professores supervisores da Prática Pedagógica.

Trata-se de um estudo que abrange informação de âmbito quantitativo e qualitativo perspectivando-se a sua aplicação com uma intenção de complementaridade. Para a investigação educacional interessa explicar, tal como interessa compreender e interpretar significados. Segundo Diogo (1998:94) “entenderíamos melhor explicação e compreensão,

não como fenómenos antagónicos e situados em campos diametralmente opostos, mas como duas dimensões do mesmo processo intelectual, isto é, como dois campos complementares” que “remetem um para o outro num anel constitutivo do conhecimento” (Morin (1987:143, cit. em Diogo, 1998: 94). A dialéctica entre as duas perspectivas (quantitativa e qualitativa) permitirá “ligar dinamicamente as duas posições em lugar de pronunciar exclusões empobrecedoras” (Landsheer, 1986:38 cit. em Diogo, 1998:94).

Os modelos investigativos complementam-se e cooperam na produção de conhecimento pelo que os métodos quantitativos são tão importantes como as abordagens qualitativas, cujos pressupostos se focalizam em contextos mais restritos e específicos. Tal como referem (Bogdan e Bicklen, 1994) divorciar o acto, palavra, ou gesto do seu próprio contexto é para o investigador qualitativo, perder a perspectiva do significado.

Por outro lado, importa salientar que cabe ao investigador controlar as variáveis. Se o professor se forma ou trabalha num determinado contexto, o qual é por si interpretado segundo as suas representações e experiências, este aspecto não pode ser descurado na investigação em educação. Segundo Bogdan e Bicklen, “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (1994: 55).

4.3- Delimitação do campo de estudo

Após a fase que nos possibilitou um enquadramento conceptual teórico abrangente sobre a formação inicial de professores e a relação e interacção do professor com os pais na organização escola, passamos à elaboração do mapa conceptual.

Tabela 1 - Mapa Conceptual

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
<p>Formação de professores</p> <p>Escola-organização</p> <p>Interacção escola/pais (formandos com os pais/enc. educ. durante a prática pedagógica)</p>	<p>Preparação Teórica</p> <p>Supervisão (concepções e orientações do supervisor)</p> <p>Contexto da Prática Pedagógica</p> <p>Desenvolvimento pessoal e profissional</p>	<p>Na área da relação/interacção com os pais e com a comunidade educativa</p> <p>Orientações do supervisor – papel do professor no relacionamento/interacção com os pais ou comunidade</p> <p>Estímulo à interacção e cooperação com os pais (atendimento, envolvimento, linguagem)</p> <p>Seminários/Reflexão/questionamento/colocação de dúvidas sobre envolvimento/participação dos pais</p> <p>Orientações do professor-cooperante</p> <p>Contactos formais/informais dos estagiários com os pais</p> <p>Género de actividades em que os pais participam</p> <p>Contactos com documentos organizativos da escola</p> <p>Concepções do estagiários no final do curso sobre a relação/interacção com os pais</p>	<p>.Trabalhos teóricos de pesquisa/investigação em cadeiras específicas</p> <p>. Seminários ou debates</p> <p>.Recomendações práticas para contactar com os pais</p> <p>. Contactos observados</p> <p>.Discussão de dúvidas/reflexão</p> <p>.Participação ou planificação de actividades em que há envolvimento dos pais: reuniões, festas, colaboração em temas específicos, visitas de estudo ou outras)</p> <p>.Reuniões de Turma/reuniões de avaliação</p> <p>. Reuniões de escola Encontros informais (início ou final do dia)</p> <p>. Conversa ocasionais</p> <p>. Recados/telefonemas</p> <p>.Registo de observações/críticas pessoais e profissionais sobre o relacionamento escola/pais</p> <p>. Projecto Educativo</p> <p>. Projecto Curricular de Escola</p> <p>. Projecto Curricular de Turma</p> <p>.Registo de opinião pessoal sobre o relacionamento da escola com os pais: perspectiva “positiva”/perspectiva “tradicional”</p>

4.3.1 – A pergunta de partida

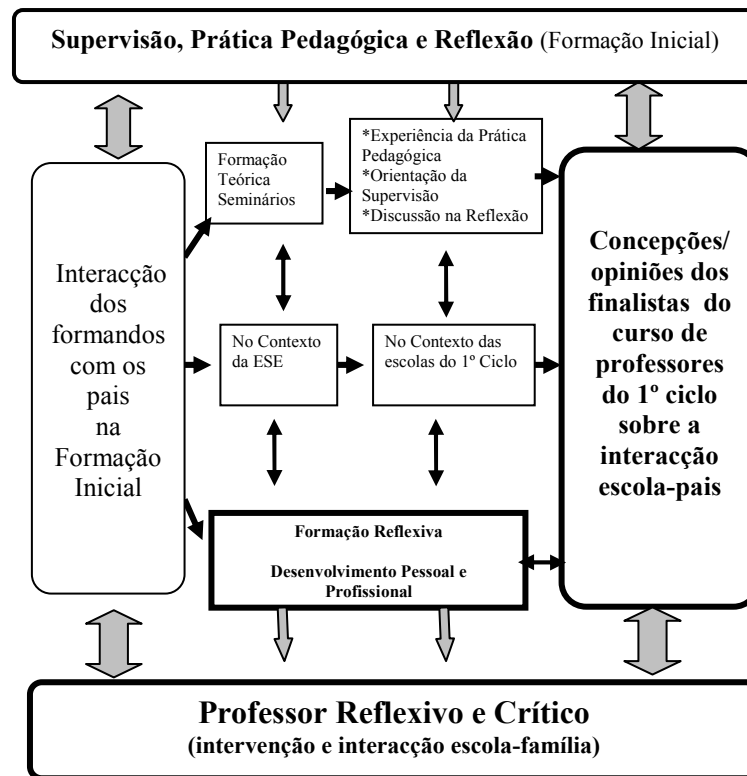
Dada a unanimidade, verificada nas investigações, em reconhecer que o envolvimento/participação dos pais na escola e a respectiva interacção se traduzem em efeitos positivos para os alunos, para a escola, para os pais e para os professores, será pertinente que ao nível da formação inicial de professores esta problemática seja tratada, numa perspectiva teoria e prática, mais especificamente na Prática Pedagógica. Sensibilizar e formar os futuros professores para abertura a esta problemática será uma estratégia formativa que visa ultrapassar a dicotomia escola/família e simultaneamente responder, tal como prevêm os objectivos da formação inicial, a uma exigência da sociedade actual.

Decorrente deste contexto, e após aprofundamento dos conceitos enunciados no mapa conceptual, foi formulada a seguinte pergunta de partida, a qual procuraremos seguir como fio condutor deste estudo.

- Em que medida as abordagens teóricas e as práticas supervisivas, ocorridas na formação inicial de professores, contribuem para as concepções/opiniões dos formandos finalistas sobre a relação/interacção dos professores com os pais?

No quadro conceptual descrito elaborámos um constructo mental que seguimos e apresentamos como o nosso modelo de análise. No domínio específico do relacionamento com pais, este pretende identificar as experiências vividas pelos sujeitos no contexto da formação inicial, nomeadamente na prática pedagógica, bem como as orientações supervisivas recebidas da parte dos supervisores (professor supervisor da ESE e professor cooperante). Face às práticas e orientações específicas sentidas nesse domínio específico, procura-se captar as concepções dos protagonistas no final do curso.

Figura 5 – Modelo de análise



4.3.2 -Questões investigativas

Os quadros teóricos que enquadram, actualmente, os conceitos relação/interacção da organização escola com os pais/famílias, bem como os que contextualizam a supervisão e a prática pedagógica na formação inicial, e a nossa própria reflexão pessoal imbuída de um desejo profissional de potenciar a relação escola/pais, levaram-nos a colocar as seguintes questões de pesquisa:

- Como é que a formação inicial aborda a temática do relacionamento/interacção da escola com a comunidade, nomeadamente com os pais?
- Será o período da Prática Pedagógica considerado pelos professores como um tempo importante para reflectir sobre a vertente da relação com os pais?

-
- Em que medida os formandos consideram que a abordagem sobre a relação/ interacção dos professores com os pais, desenvolvida na formação inicial é importante para futura prática docente?
 - Quais as opiniões/concepções que os inquiridos têm acerca da relação/interacção da escola com a comunidade?
 - Como é que os formandos gostariam de ver tratada a temática da relação/interacção dos professores com os pais, na formação inicial e nas escolas do 1º ciclo?

4.3.3- Os objectivos do estudo

Decorrente das questões investigativas acima formuladas são definidos os seguintes objectivos:

- Conhecer a opinião dos formandos finalistas sobre a importância do envolvimento e da participação dos pais na escola;
- Identificar os aspectos que os formandos consideram mais importantes na relação/interacção do professor com os pais;
- Perceber e conhecer as abordagens e as práticas sobre a relação interacção dos estagiários com os pais na formação inicial de professores.
- Identificar junto dos professores supervisores as orientações ministradas aos formandos, durante a sua prática pedagógica, sobre a interacção com pais.

4.4 – Instrumentos de Recolha de dados

Para dar resposta aos objectivos traçados e às questões investigativas procedemos à aplicação de dois instrumentos de recolha de dados, distintos – o questionário e a entrevista.

A opção por aplicar questionário prendeu-se com a dimensão considerável de uma parte da população em estudo – finalistas do Curso de Professores do Ensino Básico -1º Ciclo³³.

A aplicação deste instrumento de recolha de dados foi a estratégia utilizada mais próxima da abordagem quantitativa, embora não se tenham utilizado tratamentos estatísticos muito sofisticados. As questões abertas foram sujeitas a uma análise de conteúdo.

4.4.1 – Questionário - processo de construção

Norteados pelos objectivos da investigação e com base em leituras e pesquisas na área em estudo elaborámos um dos instrumentos de recolha de dados, o questionário. Este instrumento apresenta-se como uma das técnicas mais adequadas “para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 189). Preocupámo-nos em seguir as dimensões definidas no mapa conceptual bem como ter atenção à realidade que se tencionava conhecer. Assim, e dado que com este instrumento de recolha de dados pretendeu-se perceber como é que os formandos sentiram e apreenderam a temática da interacção do professor com os pais/família, definimos blocos e o questionário estruturou-se segundo o quadro que se apresenta no Anexo I.

Surge a necessidade de seguir as indicações técnicas e específicas sobre a construção deste tipo de instrumento pelo que o questionário constitui-se por duas partes. Na primeira

³³ O questionário foi aplicado a todos os elementos dos três grupos turma que terminaram o curso em 2005/2006 e a alguns finalistas que terminaram em 2004/2005 (num total de setenta respondentes). A aplicação a um grupo de professores principiantes na carreira (até ao 3º ano de serviço) não recolheu dados suficientes para tratamento.

parte é feita a apresentação e objectivo do tema e a declaração de confidencialidade. As quatro primeiras perguntas destinam-se à recolha de dados informativos necessários.

Na segunda parte, optámos por perguntas fechadas e abertas. Estas últimas dão-nos possibilidade de obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa.

O questionário constitui-se por vinte questões, sendo treze de resposta fechada e sete de resposta aberta.

Houve preocupação em descrever, entre parêntesis, junto a cada questão, instruções sobre a escala de resposta.

A apresentação das perguntas não surge de forma sequente evitando desta forma que os respondentes adoptassem o mesmo estilo de resposta em todas as questões.

Para as questões nº 5, 6, 7, 9, 9.1, 10 e 11.1 as opções de resposta alternativa: *Muitas vezes*, *Às vezes* e *Nunca*, embora pareçam com carácter restrito, pensámos que os respondentes se sentiriam à vontade para responder uma vez que o questionário é anónimo e não apresenta nenhuma questão sensível.

Nas perguntas números 16 e 17 através das quais pretendíamos auscultar a opinião pessoal foram indicadas as opções de *Muito Importante*, *Pouco Importante* ou *Nada Importante*. Nas questões 15, 18 e 19 solicitou-se aos respondentes que ordenassem as suas respostas por prioridade, do menos importante ao mais importante.

Incluímos sete perguntas abertas (questões 6.1, 9.2, 9.3, 12, 13, 14 e 20) para dar oportunidade aos inquiridos de responder “utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que consideram certos” (Ghiglione e Matalon, 2001: 115), ou completar informação ou ainda apresentar outros itens de resposta (questões nº 9.2 e 11.2).

4.4.2 – Verificação final e pré-teste

Passámos a primeira versão do questionário (Anexo II) a algumas pessoas ligadas à área da docência e das ciências da educação, nomeadamente a professora orientadora deste estudo e um professor da ESE de Faro, orientador dos cursos de professores do 1º ciclo, bem como a três professores com experiência profissional. A fim de tornar o instrumento o mais explícito possível, foi-lhes pedido que nos informassem sobre a clareza e compreensão do mesmo. Houve sugestão de ligeiras alterações a fazer, nomeadamente no texto inicial da apresentação e na inclusão de mais uma questão aberta no final, para enriquecer as informações, e que passou a ser a questão nº 20. Também houve pequenas correcções na forma como se apresentava as instruções sobre a escala das perguntas.

Após estas rectificações, foi feito o pré-teste aplicado a um grupo de seis pessoas (3 formandos finalistas e 3 professoras com um ano de curso mas sem colocação). Segundo Quivy e Campenhout (1998: 182) “para nos assegurarmos de que as perguntas serão bem compreendidas e as respostas corresponderão, de facto, às informações procuradas é imperioso testar as perguntas. Esta operação consiste em apresentá-las a um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra”. Houve unanimidade sobre a clareza, interpretação e compreensão do mesmo, por parte de todas as pessoas, pelo que se manteve como a versão final do questionário (Anexo III).

4.4.3 - Aplicação do questionário

Para proceder à aplicação do questionário aos formandos finalistas, além de contactos individuais, foi feito um contacto com cada um dos professores supervisores a quem foi pedida autorização e colaboração, e foram explicados os objectivos do trabalho. Os supervisores bem como os estagiários demonstraram disponibilidade, e seguidamente acordou-se as datas e os procedimentos a tomar para efectuar a aplicação e a recolha dos mesmos.

Fomos bem recebidos pelos supervisores e finalistas e, de um modo geral, a aceitação dos respondentes foi positiva, tendo alguns destes inquiridos manifestado especial interesse por responder a questões sobre esta problemática, por considerarem que a mesma, apesar de ser muito importante nos dias de hoje, é mais abordada na teoria do que na prática.

Surgiu-nos um imprevisto com a aplicação do instrumento de recolha de dados aos professores em início de carreira (até três anos de serviço). Dado que nos foi devolvido um número muito reduzido de questionários, passámos a considerar para o estudo apenas os dados recolhidos junto dos respondentes futuros professores. O facto de já termos aplicado o instrumento ao grupo dos finalistas não nos permitiu rectificar o questionário, pelo que no tratamento estatístico de dados, as questões específicas previstas para os professores principiantes, naturalmente, não foram consideradas.

4.4.5 - A Entrevista

Tendo em atenção que os objectivos da investigação também visam a auscultação junto dos professores supervisores, das suas concepções sobre a temática da interacção com os pais, nomeadamente na perspectiva do acompanhamento supervisoivo à prática pedagógica dos formandos, utilizou-se a entrevista. Trata-se de uma técnica que pode “constituir uma estratégia dominante para a recolha de dados” (Bogdan e Bicklen, 1994:134) em análises qualitativas. Através da análise às mensagens do entrevistado o investigador recolhe dados sobre a interpretação que esse sujeito faz acerca do tema em estudo. Os dados recolhidos não reflectirão objectivamente uma realidade mas sim o modo como o entrevistado a vive, a sente e a interpreta. Diz-nos Zabalza (1994:18) que “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações, acontecimentos, sujeitos, interacções e condutas observadas; citações directas de pessoas acerca das suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; e fragmentos ou passagens completas de documentos, correspondências, registos e histórias de casos”. Para Gil (1989:113) a entrevista apresenta-se como “uma forma de interacção social”,

ou para Fortin (1999: 245) como “um modo particular de comunicação verbal (...) um processo planejado, um instrumento de observação que exige dos que o executam uma grande disciplina”.

Com esta entrevista semi-estruturada procuraram-se recolher dados que nos permitam obter a partir do discurso dos professores supervisores as suas concepções de orientação nesta temática específica da interação com os pais. O entrevistado opta pelo grau de profundidade ou âmbito das sua resposta. Face a essas respostas surgem da parte do entrevistador questões mais específicas e propostas de pistas para que as respostas se aproximem ao máximo do tema em estudo.

Nas palavras de Estrela (1984: 354), “a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo”.

Estas entrevistas são fundamentalmente constituídas por questões indirectas e não específicas, logo denominadas semi-estruturadas ou semi-directivas, procurando, segundo Estrela (1984:354), “ [dar a palavra] ao entrevistado, não cortando a sua expressão, sob qualquer aspecto: o entrevistado poderá abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador”.

Deste modo, as experiências e pensamentos das supervisoras resultantes da sua experiência profissional bem como das suas interações com estes estagiários revelam-se dados qualitativos importantes para o nosso estudo.

4.4.6 – Elaboração do guião da entrevista

Definimos para a aplicação da nossa entrevista aos professores supervisores um guião (Anexo IV) o qual nos permitiu orientar a conversa sobre cada item a abordar durante a realização da mesma.

O referido guião tinha por tema “Interacção dos formandos com os pais, durante a formação inicial” e compunha-se de cinco blocos, que passamos a apresentar:

No bloco A procedemos à legitimação da entrevista dando a conhecer ao entrevistado os motivos que nos levam a realizar a mesma.

O bloco B prende-se com a caracterização do sujeito de estudo, do ponto de vista pessoal e profissional.

Seguidamente, no bloco C, está previsto que o supervisor nos dê a sua opinião quanto à necessidade de formação dos futuros professores para interagir com os pais.

No Bloco D, enumeraram-se algumas questões com vista a conhecer as dimensões, na área da interacção escola/família, a que o supervisor dá mais relevo, procurando igualmente recolher dados sobre a qualidade das interacções com pais ocorridas na prática pedagógica.

No Bloco E pretendeu-se recolher informações que permitam identificar as concepções profissionais dos supervisores sobre o conceito interacção escola/pais.

4.4.7 – Realização da entrevista

As entrevistas feitas aos supervisores foram realizadas no final do ano lectivo 2005/2006, já em período de férias de Verão.

Com base no guião previamente formulado, explicámos aos entrevistados os objectivos da investigação e procurámos estar atentos com a preocupação de manter um ambiente informal mas atento à exposição e explicitação das ideias.

Para se proceder à recolha de dados de uma forma mais fidedigna, optou-se pela utilização de um gravador áudio, para gravar a entrevista.

Por forma a garantir o anonimato atribuiu-se um número de código a cada entrevista – E1, E2 e E3.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à redacção dos respectivos protocolos, passando a escrito, integralmente, os registos áudio.

4.5 – Caracterização dos protagonistas do Estudo

4.5.1– Finalistas do Curso de Professores do 1º Ciclo

A amostra a que foram aplicados os questionários é constituída por setenta respondentes, finalistas do Curso de Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo, ESE de Faro, os quais exerceram a prática pedagógica (estágio) em escolas do 1º Ciclo dos concelhos de Faro e de Tavira.

4.5.2– Professores Supervisores

Foram entrevistados três supervisores que acompanharam a prática pedagógica, todos eles com experiência de supervisão na Escola Superior de Educação de Faro. Tendo em vista garantir a confidencialidade foi atribuído um código a cada supervisor – E1, E2, e E3.

4.6– Tratamento de dados

4.6.1 - Questionário

A fase de tratamento de dados é definida por Miles e Huberman (1984, cit. em Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 118) como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir conclusões e tomar decisões”.

Com base nas informações recolhidas através do inquérito por questionário, construiu-se uma base de dados utilizando o programa SPSS, no qual se elaborou uma matriz em que se introduziram os dados recolhidos já devidamente codificados.

Após a saída das tabelas de frequência no output do SPSS, procedeu-se à elaboração de tabelas síntese e respectivos gráficos, no programa Excel.

Para o tratamento das questões nº 15 e nº 18 optámos por agregar os graus de importância. Assim sendo, os graus *nada importante* e *pouco importante* foram recodificados e passaram a denominar-se *nada/pouco importante*. Seguiu-se o mesmo procedimento para os graus de *bastante importante* e *muitíssimo importante* que passam a designar-se *bastante/muitíssimo importante*. Deste modo, ficou mais perceptível o posicionamento dos respondentes face às questões formuladas.

As questões abertas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, a partir da qual se efectuou o levantamento de indicadores que se categorizaram em grelhas síntese (Anexos VI a XII).

4.6.2 – Entrevista

Para proceder ao tratamento da entrevista seguiu-se uma análise de conteúdo em que foram retidas as unidades de sentido correspondentes às categorias pré-determinadas no guião da entrevista. Procedeu-se a leituras horizontais e verticais de modo a melhor identificar os aspectos comuns e divergentes entre elas, no que concerne à preparação dos estagiários para a interacção com os pais e encarregados de educação.

No procedimento para efectuar a análise de conteúdo seguimos várias fases:

- iniciámos com a elaboração dos protocolos, em que passámos a escrito, de forma integral, o registo magnético;

- continuámos com um primeiro tratamento em que foram seleccionados os aspectos relevantes e eliminadas as questões e as passagens dos discursos que não correspondiam aos objectivos pretendidos.

- com base na leitura flutuante dos protocolos e no guião da entrevista começámos a construir uma primeira versão da grelha de categorização dos dados, a qual foi sendo reajustada com o decorrer do processo de análise. Deste modo surgiram as categorias e dentro destas as subcategorias. Este processo permitiu-nos elaborar a seguinte grelha final.

Quadro II

Grelha de Categorização das Entrevistas

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Interação dos formandos/estagiários com os pais/enc. educ. durante o estágio na escola do 1º ciclo	Preparação Teórica	Formação teórica sobre o relacionamento/interacção professor/pais ou escola/comunidade.
	Supervisão	Orientações do supervisor para o relacionamento/interacção com os pais ou comunidade
		Estímulo à cooperação/interacção
		Estímulo ao desenvolvimento das competências relacionais
		Seminário/Reflexão sobre o tema
		Questionamento/colocação de dúvidas sobre a participação dos pais.
	Prática Pedagógica/ Estágio nas escolas do 1º ciclo	Orientações do professor-cooperante
		Contactos formais e informais dos estagiários com os pais
		Género de actividades em que os pais participam
		Contactos com documentos organizativos da escola
	Concepções do estagiário no final do curso	Sobre a interacção/relacionamento com os pais.
	Concepções do supervisor	Sobre a sensibilização dos formandos para a temática da interacção/relacionamento com os pais no final do curso
		Sobre a abordagem do tema na Formação Inicial
		Perspectiva pessoal sobre a relação/interacção professor/pais

Conforme se pode observar, para tratar o tema da interacção com os pais e encarregados de educação foram definidos os subtemas: preparação teórica (ao longo do

curso), supervisão, prática pedagógica nas escolas do 1º ciclo. A fim de se perceber de que modo os respondentes perceberam a interação com os pais, considerámos ainda a dimensão concepção dos estagiários no final do curso.

Seguidamente procedeu-se à pré-categorização das entrevistas, na qual foram identificadas as diferentes unidades de sentido.

Imediatamente seguiu-se a categorização das unidades de sentido, classificando-as segundo a grelha anteriormente mencionada e deste modo se procurou organizar o conteúdo de cada entrevista (anexos XIII a XV). A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2004: 117).

Após todo este processo, apresentámos a uma colega, que fez o lugar de “juiz externo” para assim confrontarmos, corrigirmos e validarmos a análise efectuada.

Confirmados e definidos todos os dados passou-se à análise e interpretação dos dados.

4.7– Análise e interpretação dos dados

A análise de interpretação dos dados, apresentada no capítulo seguinte, foi feita a partir dos quadros e gráficos de síntese da informação, elaborados a partir do tratamento estatístico dos dados recolhidos através do questionário, e com base nas grelhas de categorização e respectivas unidades de sentido, recolhidas através das entrevistas.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

5.1 - Introdução

Este capítulo constitui-se pela apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos através de inquérito por questionário e por entrevista.

Primeiramente é apresentada a análise do tratamento efectuado aos dados recolhidos através de questionário, junto dos formandos finalistas da ESE de Faro, no ano lectivo 2005/2006.

Seguidamente são interpretados os dados resultantes da análise de conteúdo às entrevistas dos acompanhantes da Prática Pedagógica dos estagiários, a quem foram aplicados os questionários. Este tratamento apresenta-se sob a forma de citações das unidades de sentido extraídas das entrevistas.

No sentido de tornar mais explícito o contexto do estudo, fizemos o registo do desenho curricular do curso de professores do Ensino Básico, frequentado pelos protagonistas sujeitos a questionário, o qual se apresenta no anexo V.

5.2 – Análise e interpretação dos dados relativos aos questionários aplicados aos formandos finalistas do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Apresentam-se nesta primeira parte da análise de dados, os principais resultados dos questionários, procurando relacionar, sempre que possível, as diferentes dimensões consideradas no mapa conceptual.

Para melhor contextualizar os resultados, apresentamos as características dos nossos respondentes – caracterização da amostra.

5.2.1 - Caracterização da amostra

Relativamente a este instrumento de recolha de dados aplicado aos professores que constituem a amostra foram 70 os questionários considerados válidos para o tratamento estatístico.

A fim de fazermos uma apresentação das características dos respondentes, utilizámos para a caracterização da amostra as variáveis género e idade.

Quanto ao género, a grande maioria dos respondentes são mulheres (84,3%), o grupo masculino ocupa uma pequena percentagem de 15,7%.

Tabela 2 – Caracterização dos respondentes/Género

Género dos respondentes	Frequência	%
Masculino	11	15,7
Feminino	59	84,3
Total	70	100,0

Para uma leitura mais facilitada da idade dos respondentes definimos quatro intervalos, nos quais cada idade dos respondentes se integrou.

Tabela 3 – Caracterização dos respondentes/Idade

Idade dos respondentes	Frequência	%
21 a 25 anos	35	50
26 a 30 anos	32	45,7
31 a 35 anos	2	2,9
>35 anos	1	1,4
Total	70	100

Relativamente à idade dos respondentes que participaram neste estudo, a maior parte (moda) situa-se entre os 21 e 25 anos (50%), seguindo-se um grupo com idades compreendidas entre 26 e 30 anos (45,7%), saliente-se que neste agrupamento de idades há trinta respondentes com 26 anos. Entre os 30 e os 35 anos há dois respondentes e um respondente com mais de 35 anos.

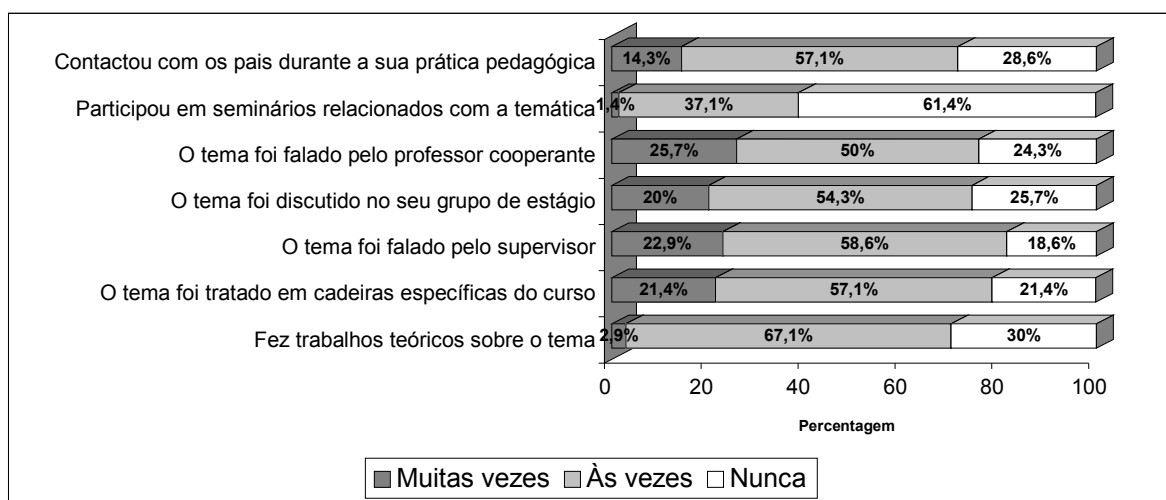
5.2.2 – Relação e interacção dos formandos com os pais/família na formação inicial

Neste capítulo da interpretação dos dados pretende-se perceber como é que os formandos percepcionaram a abordagem ao tema do relacionamento/interacção entre a escola/professores e pais, durante o período da formação inicial. Para tal, faz-se uma abordagem à vertente teórica (cadeiras específicas do curso ou seminários) e sobretudo à vertente prática (no período específico da prática pedagógica).

5.2.2.1 – Primeira abordagem ao tema

Através da questão número cinco procurámos saber de que modo a primeira abordagem à temática da relação e interacção do professor com os pais, foi feita na formação inicial.

Gráfico I – Contacto dos formandos com o tema da interacção com os pais



Pela análise às respostas dos inquiridos não se verifica nenhum modo particularmente frequente e predominante assinalado em “muitas vezes”, contudo uma pequena parte dos respondentes refere que os supervisores – professor cooperante (25,7%) e professor supervisor (22,9%) - falaram muitas vezes do assunto.

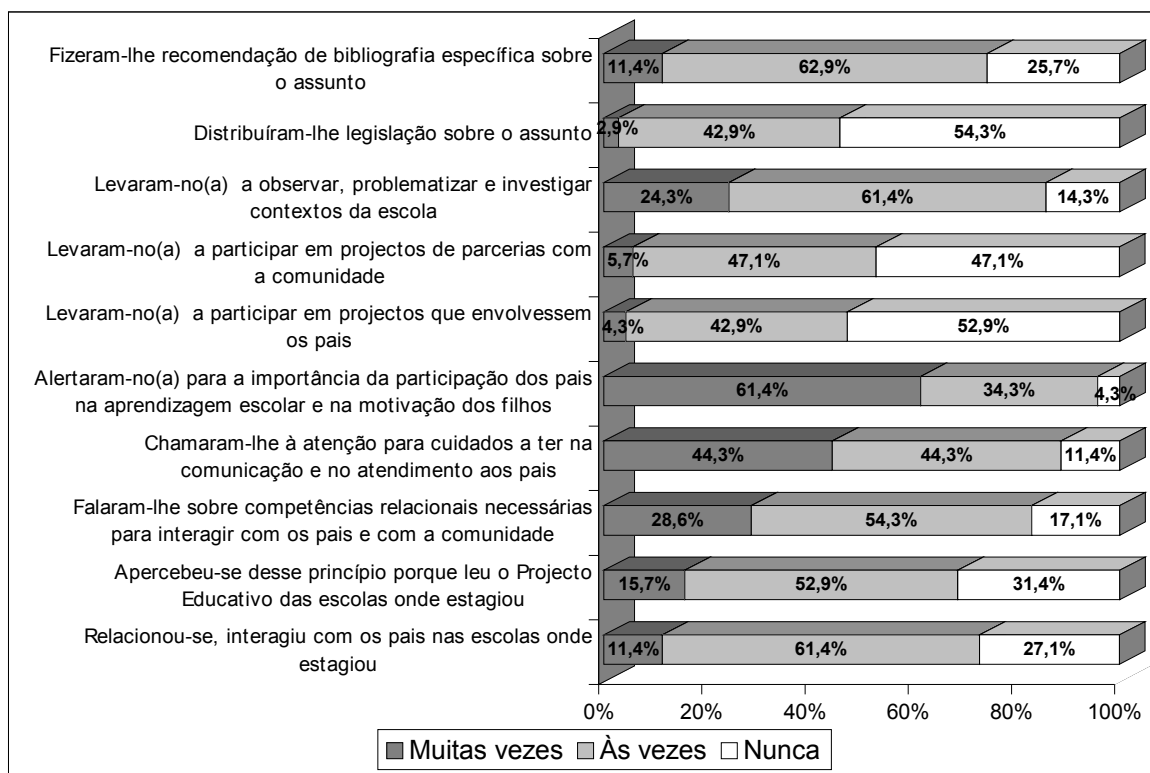
Todas as hipóteses de resposta apresentadas sobressaem, assinaladas em “algumas vezes”. Os contactos através de trabalhos teóricos (67,1%) e de disciplinas específicas do curso (57,1%) são as que registam maior percentagem de respostas. Sucedem-se a estes contactos, as abordagens feitas pelo professor supervisor (58,6%) e o contacto com os pais durante a prática pedagógica (57,1%).

As conversas e orientações do professor cooperante são consideradas como meio de contacto com o tema por metade dos respondentes (50%). A partir destes dados, constata-se que os respondentes não sentiram a abordagem ao tema com muita frequência. Esta foi, medianamente sentida, essencialmente através da vertente teórica - realização de trabalhos no âmbito de disciplinas específicas.

Compreender a escola como um espaço de interacção e como uma organização com funções específicas junto dos alunos e da comunidade que os envolve, é um objectivo necessário para implementar e promover interacção com os pais e as famílias.

De que forma os professores finalistas apreenderam esse conceito de escola aberta à comunidade, foi o que pretendemos saber com a questão nº 6.

Gráfico II - Modo como os formandos apreenderam o conceito de escola - instituição aberta à comunidade



O modo como estes formandos contactaram ou apreenderam uma noção de escola como instituição aberta à interacção com os pais e com a comunidade está figurado essencialmente em aspectos relacionados com a aprendizagem e motivação dos alunos (61,4%) e com os cuidados a ter na comunicação e atendimento aos pais (44,3%), os quais aparecem expressos, na opção “muitas vezes”. São, de facto, estas as vertentes prioritariamente abordadas noutras investigações³⁴ e que mais frequentemente aparecem na literatura, tanto nacional como internacional, quando se fala da temática da relação escola/família.

³⁴ Citamos como exemplos nacionais os seguintes: Davies (1987, 1989), Davies, Marques e Silva (1993), DAPP (1999), Villas-Boas e tal (2000) e Pesquisa Gulbenkian (2002)

Visível no gráfico, num intervalo entre 30% a 60%, seguem-se, na opção “algumas vezes” estratégias complementares na aquisição desse conceito de escola, umas de cariz teórico e outras de cariz prático. Os formandos dizem que lhes foi recomendada bibliografia específica sobre o assunto (62,9%), observaram, problematizaram e investigaram contextos de escola (61,4%).

Na vertente prática, e pela observação do gráfico, também tiveram oportunidade de captar a dimensão comunidade educativa através do relacionamento e interacção ocorridos, nas escolas em que estagiaram (61,4%).

Igualmente nesta questão, tal como na anterior, é manifestada uma abordagem não muito frequente (mais visível em “às vezes”) mas presente e captada em todas as categorias sugeridas aos respondentes.

5.2.2.2 – Aspectos mais significativos ao longo do curso

O objectivo da questão aberta (nº 6.1) que colocámos aos inquiridos foi captar as dimensões nas quais os respondentes se sentiram mais próximo das abordagens ao tema da interacção com os pais, nos diferentes anos do curso. Deste modo, foi facultada oportunidade de responder espontânea e livremente sobre o que foi mais significativo, nesse âmbito.

Esses dados foram sujeitos a análise de conteúdo (Anexo VI).

Tabela 4 - Aspectos mais significativos para os formandos ao longo do curso, no âmbito da interacção com os pais (análise de conteúdo)

Categorias		Indicadores	Frequências	
Aspectos que foram mais significativos, sobre a interacção formando/pais e enc. de educação, ao longo do curso	Durante o 1º e 2º anos do curso	Leituras e recomendação de bibliografia	16	
		Realização de trabalhos	11	
		Seminários -Educação e Sociedade e Contextos Educativos	9	
		Conselhos dos Professores da ESE	4	
	Durante o 3º ano do curso	Pratica Pedagógica I	19	
		Reuniões pontuais no início ou no final do ano	9	
		Seminário de Supervisão/Reflexão	8	
		Leituras sobre o tema	5	
		Trabalhos realizados na disciplina de Contextos Educativos	5	
		Contacto Directo com Pais	5	
	Durante o 4º ano do curso	Prática Pedagógica II	19	
		Contactos directos e informais com pais	12	
		Participação em reuniões com enc. educação no início ou no final do período	7	
		Seminário de Supervisão II /Reflexão	7	
		Leituras e trabalhos sobre o tema	6	
		Conselhos do professor cooperante e/ou supervisor	5	

Pela análise desta tabela, verifica-se que nos dois primeiros anos do curso os respondentes sentiram como os mais significativos aspectos da vertente teórica, as leituras e a realização de trabalhos. Estes aspectos foram evidenciados pelas seguintes afirmações:

“algumas das leituras realizadas na disciplina de sociologia”(Q17); “foi mais relevante a informação e referências bibliográficas sobre este tema, sobretudo na Psicologia e Sociologia da Educação”(Q32); “foi na disciplina da Psicologia da Educação que o docente deu ênfase à importância dos pais no sucesso educativo dos filhos”(Q67); “realizei um trabalho sobre o tema na cadeira de sociologia”(Q49); “um trabalho teórico relacionado com o envolvimento parental na cadeira de sociologia da educação”(Q62); “Trabalho sobre o envolvimento dos pais na vida da escola”(Q9); “foi um tema predominante na sociologia”(Q27); “foi realizado um pequeno trabalho na cadeira de

Sociologia”(Q35); “Trabalho sobre a relação da educação com a comunidade envolvente (Q10)

Nos dois últimos anos do curso a prática pedagógica foi a categoria mais significativa, com 19 unidades de sentido. Tal ocorrência demonstra a importância fulcral da prática pedagógica para a formação de professores, também para esta dimensão específica, da interação com os pais. Parte dos respondentes sentiu a prática pedagógica como a oportunidade de contactar e interagir com os pais:

“na prática pedagógica foi o primeiro contacto com os pais dos alunos”(Q32); “na prática pedagógica foi-me possível verificar que quando os pais mostram interesse pelas actividades os alunos se empenham mais. Fui alertada pela supervisora de que quando vamos falar com um encarregado de educação, sobre um aluno, devemos procurar sempre abordar os aspectos positivos dos alunos e só depois referir os que devem melhorar, pois é sempre difícil para os pais ouvir queixas dos filhos”(Q49); “na prática pedagógica escutando conselhos de alguém mais experiente –profª cooperante(Q37).

As reuniões pontuais no início ou no final do ano, no 3º ano, somam 9 categorias. No 4º ano, a dimensão de contactos directos e informais com os pais regista 12 categorias: “o contacto directo com os pais foi uma experiência que muito me marcou”(Q27); “contactos informais com enc. de educação”(Q61). Neste último ano, seguidamente, surgem as reuniões de pais como momentos também significativos para alguns respondentes: “a experiência mais significativa foram as reuniões a que assistimos e as interações com os pais”(Q27). Qualquer destas categorias também decorre no âmbito da prática pedagógica, o que reforça a importância desta como a componente prática mais importante da formação.

Conforme já referimos no enquadramento teórico, a prática pedagógica ou o estágio é um tempo importante para o futuro professor se aperceber da multidimensionalidade das funções que lhe são exigidas na prática (Sá-Chaves, 2000). É como um tempo de “aquisição de identidade do «artista» (...) em que se pretende que o estagiário aprenda a jogar vários papéis (Carreira, 2001:147)” .

5.2.3 – A importância da Prática Pedagógica para a interacção com os pais

A prática pedagógica é um período importantíssimo da formação, no qual os formandos estabelecem o primeiro contacto com a realidade escolar em que irão desempenhar a sua actividade profissional.

Nesse âmbito, também as orientações dos professores acompanhantes, sobretudo do professor supervisor e do professor cooperante, devem contemplar aspectos relacionados com a interacção com os pais dos alunos. Pretende-se, aqui, obter uma imagem da forma como os formandos se sentiram implicados no estudo desta problemática, que contactos efectivos, entre o professor da turma e os pais, observaram durante o estágio, e que recomendações ou sugestões práticas lhes foram feitas nesse âmbito, nomeadamente pelo professor supervisor e pelo professor cooperante.

Numa dimensão mais prática, tenta-se descortinar que tipo de experiências foram mais significativas para os formandos, quer como participantes mais activos (planificação de actividades no âmbito da interacção com os pais), quer como observadores, em que assistiram a actividades com pais promovidas pela escola ou sentiram o grau e tipo de envolvimento/participação dos pais nessa escola em que estagiaram.

5.2.3.1 – Motivação e promoção do estudo do tema: relação e interacção com pais

Tentar identificar quais as estratégias supervisivas que os alunos, futuros professores, sentiram, como mais utilizadas para os motivar para o estudo da problemática da relação com os pais dos alunos, foi o que pretendeu analisar com a questão nº 7.

Tabela 5 - Sugestões/orientações e estratégias que promoveram o estudo do relacionamento com os pais

	Frequência absoluta/Percentagem			
	Muitas vezes	Às vezes	Nunca	Totais
Recomendaram-lhe bibliografia específica sobre o assunto	8 11,4%	35 50%	27 38,6%	70 100%
Distribuíram-lhe legislação/informação de apoio sobre o assunto	3 4,30%	34 48,60%	33 47,10%	70 100%
Levaram-no(a) a observar e a problematizar situações	12 17,1%	39 55,7%	19 27,1%	70 100%
O professor supervisor incentivou-o ao envolvimento nessa relação	19 27,1%	35 50%	16 22,9%	70 100%
O professor cooperante fez-lhe sugestões de actividades práticas	12 17,1%	29 41,4%	29 41,4%	70 100%
O assunto foi abordado nos momentos de reflexão	13 18,6%	41 58,6%	16 22,9%	70 100%
Leu e identificou o assunto no Projecto Educativo da escola onde estagiou	9 12,9%	34 48,6%	27 38,6%	70 100%

Ao observarmos a tabela nº 5, constatamos que os respondentes não se sentiram intensamente implicados ou motivados para o estudo do relacionamento com os pais. Pequenos grupos manifestam que foram orientados, de forma frequente, através dos incentivos do professor supervisor (27,1%), dos momentos de reflexão (18,6%) e das orientações práticas do professor supervisor ou da observação de situações educativas (17,1%).

De forma menos evidente ou mais moderada, na opção “às vezes”, sentiram-se motivados, principalmente nos momentos de reflexão (58,6%) e quando se sentiram envolvidos na observação e problematização de situações do contexto educativo (55,7%).

Igualmente se observa que os incentivos do supervisor foram sentidos pelos inquiridos (50%), tal como a recomendação de bibliografia sobre a temática (50%) a qual se pode supor que também tenha sido recomendada pelo supervisor.

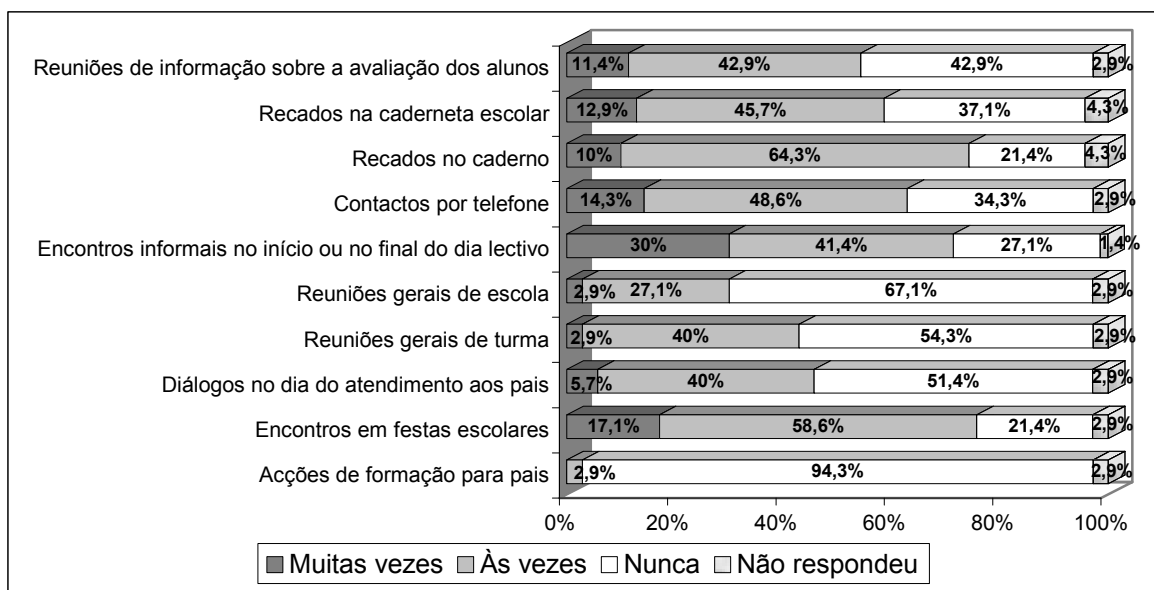
Qualquer das categorias mais referidas está ligada ao contexto específico da prática pedagógica.

Contudo é de prestar alguma atenção às percentagens obtidas na opção “nunca”. Numa vertente mais teórica, 47,1% dos respondentes dizem nunca ter recebido legislação sobre a temática, e ao nível prático, 41,4% dizem não ter recebido sugestões de actividades práticas pelos professores cooperantes.

5.2.3.2 - Contactos observados pelos formandos, durante a prática pedagógica

O que é observado pelos futuros professores, no cenário real da vida quotidiana das escolas é bastante importante para estes formularem as suas opiniões e concepções e deste modo orientarem as suas atitudes. Na questão nº 10, pretendemos aprofundar um pouco mais, tentando saber que tipo de contactos concretos foram observados por estes respondentes, durante o período da sua prática pedagógica.

Gráfico III – Tipo de contactos observados durante a Prática Pedagógica



Através da análise do gráfico, constata-se que estes inquiridos não observaram “muitas vezes” qualquer das modalidades apresentadas na questão, pois distribuíram as suas respostas entre as opções “às vezes” e “nunca”. Salvo uma pequena exceção para observações de encontros informais no final do dia lectivo (30%), na modalidade de “muitas vezes”. “Às vezes”, os “*recados no caderno*” foi uma das modalidades de contacto mais observada (64,3%) seguida dos “*encontros em festas escolares*” (58,6%). Sobre “as reuniões de avaliação dos alunos” considerado com o contacto tradicionalmente frequente no final de cada período ou trimestre, as respostas também se dividiram entre “às vezes”(42,9%) e “nunca” (42,9%).

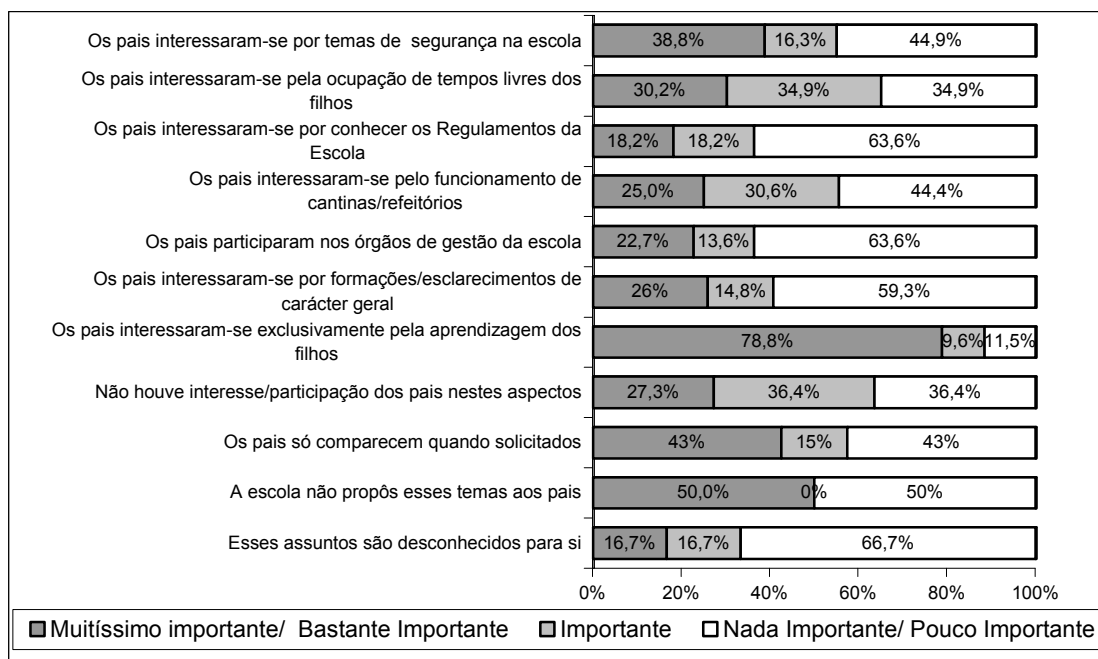
Neste âmbito, estas respostas vão ao encontro do que nos dizem Montandon (1993) e Marques (2001) segundo os quais há um perfil “minimalista” no contacto com os pais, limitado ao que é estritamente necessário, por isso não vai para além das reuniões de avaliação trimestrais e realização de pontuais festas.

Como modalidades “nunca” observadas destacam-se “*acções de formação para pais*” (94,3%) e “*reuniões gerais de escola*” (67,1%).

5.2.3.3 – Observação do grau de interesse e envolvimento dos pais na escola de estágio

Com a questão nº 15 do nosso questionário, procurámos captar o modo como os futuros professores observaram o interesse e envolvimento dos pais na escola em que exerceram a sua prática pedagógica. Pedia-se que, os inquiridos colocassem por ordem de prioridade as categorias relacionadas com o grau de interesse e envolvimento dos pais que melhor corresponderam às suas observações.

Gráfico IV – Observação do grau de interesse e envolvimento dos pais na escola de estágio



Pela leitura do gráfico, ficamos a perceber que os formandos, a partir das observações e vivências da escola de estágio, perceberam um relacionamento dos pais com a escola, essencialmente orientado por interesses ligados à aprendizagem dos filhos, pois esta dimensão aparece assinalada como muitíssimo importante/bastante importante (78,8%). Também Diogo (2002: 271), num estudo sobre envolvimento parental no 1º ciclo, representações e práticas, verificou que “o envolvimento na escola com objectivos que ultrapassem o acompanhamento da trajectória escolar dos filhos não é considerado”.

Em segunda posição, na opção muitíssimo/bastante importante, os formandos perceberam que os assuntos relacionados com a participação não são propostos pela escola aos pais (50 %). Relacionando este dado com os resultados obtidos na observação de contactos, na questão anterior, em que predominam os contactos informais ou os recados na caderneta, percebe-se que o relacionamento com os pais será mais ao nível individual e menos ao nível de escola como organização.

5.2.3.4 – Participação dos estagiários em actividades com envolvimento dos pais

A participação dos futuros professores em actividades em que haja envolvimento dos pais, permite-lhes experiências de interacção mais reais, que proporcionam oportunidades de sentir o grau de facilidade ou dificuldade das mesmas.

Tabela 6 - Participação em actividades com pais, na escola de estágio

	Participação em actividades com pais, na escola onde estagiou	
	Frequência	%
Frequentemente	8	11,4
Raras vezes	34	48,6
Uma única vez	7	10
Nunca	21	30
TOTAIS	70	100

Verifica-se que uma margem pequena de respondentes experimentou, “frequentemente”, a participação em actividades com pais (11,4%). A maioria dos respondentes colocou-se entre “raras vezes” (48,6) e “nunca” (30%).

Mediante estes resultados somos levados a pensar que, salvo algumas excepções, os formandos futuros professores, neste âmbito da interacção concreta com os pais, ficam bastante limitados à função de observadores. Aspecto que também foi mencionado por Esteves (2006) ao referir que os resultados da investigação sobre os modelos de formação de professores apontam na direcção de modelos centrados nas aquisições de conteúdos e um pouco desligados da realidade ou da prática.

5.2.3.5 – Planificação, pelos estagiários, de actividades com participação dos pais

Sob o objectivo de aprofundar a importância da prática pedagógica na promoção da interacção com os pais, continuámos a questionar e procurámos saber se os formandos, durante o período do estágio, tiveram oportunidade de tomar um papel mais activo e se planificaram actividades prevendo a participação ou envolvimento dos pais (questão nº 11). Procurámos, igualmente, auscultar quem lhes tinha sugerido essas actividades (questão nº 11.1), e em caso afirmativo, de que tipo ou género de actividades se trataram (questão nº 11.2). São estes aspectos que vamos observar nas tabelas seguintes:

Tabela 7 - Planificação de actividades, contemplando a participação dos pais

	Planificou actividades com a participação dos pais?		
	Sim	Não	Totais
Frequência Absoluta	17	53	70
%	24,3	75,7	100

Tabela 8 - Tipo de actividades planificadas

Categorias	Frequência
Aulas temáticas na sala de aula	7
Festas de Natal	7
Actividades de final de ano	6
Visitas de estudo	3

Da observação das duas tabelas anteriores, conclui-se que a participação activa dos futuros professores, nossos respondentes, em actividades que envolveram pais foi pouco significativa. Apenas 24,3% dizem ter planificado esse tipo de trabalho. Como se constata na tabela 8, resultante da análise de conteúdo (Anexo VII), a natureza dessas actividades é de carácter predominantemente festivo, comemorativo de datas, de encerramento de actividades ou está ligado a visitas de estudo dos alunos.

Contudo, há um aspecto que nos parece mais inovador, que é a participação dos pais na sala de aula, colaborando em temáticas das aprendizagens dos alunos: “o pai de uma aluna (enfermeiro) deu uma sessão acerca dos primeiros socorros” (Q13); “o avô de um aluno foi falar com a turma acerca do 25 de Abril” (Q35); “alguns pais falaram da sua profissão perante a turma” (Q66). Estes indicadores mostram-nos que em algumas salas ou escolas do 1º ciclo se regista uma proximidade e cooperação entre a escola e os pais e vice-versa.

Tabela 9 – Iniciativa das actividades planificadas contemplando a participação dos pais

	Frequência absoluta/Percentagem				Totais
	Muitas vezes	Às vezes	Nunca	Não respondeu	
Foi o professor supervisor que sugeriu	1 5,9%	9 52,9%	5 29,4%	2 11,8%	17 100%
Foi o professor cooperante que sugeriu	2 11,8%	11 64,7%	2 11,8%	2 11,8%	17 100%
Os colegas do seu grupo deram-lhe a sugestão	2 11,8%	10 58,8%	3 17,6%	2 11,8%	17 100%
Foi sugestão de professores seus amigos e já com experiência	0 0%	8 47,1%	9 52,9%	0 0%	17 100%
Foram da sua iniciativa	8 47,1%	8 47,1%	1 5,9%	0 0%	17 100%
Constavam do Plano Anual de Actividades da escola onde estagiou	1 5,9%	6 35,3%	8 47,1%	2 11,8%	17 100%

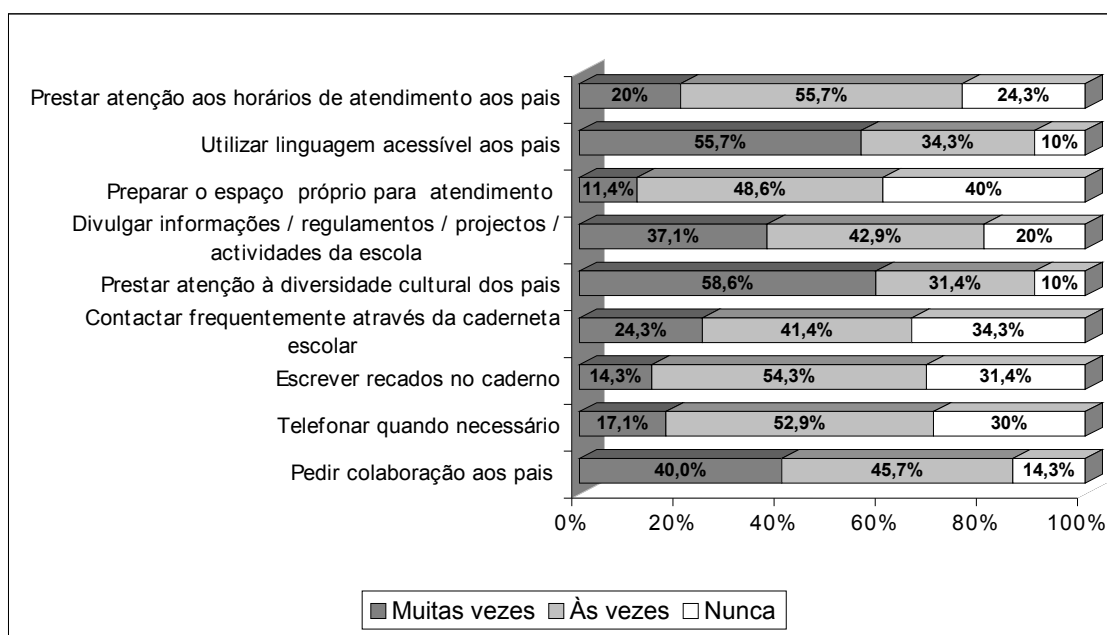
Os respondentes dizem, terem sido eles próprios, “muitas vezes” a tomar a iniciativa de planificar esse tipo de actividades (47,1%). “Às vezes” estas actividades foram sugeridas pelo professor cooperante (64,7%) e também pelos colegas do grupo (58,8%) e também pelo professor supervisor (52,9%).

Verifica-se, pelos dados obtidos, que estas planificações “nunca” foram sugeridas por outros professores (52,9%) e “nunca” (47,1%) resultaram do Plano Anual de Actividades da escola.

5.2.3.6 - Recomendação/sugestão de aspectos práticos promotores da relação com os pais

Sabendo que a interacção com pais e as famílias não é fácil mas é necessária, faz todo o sentido que, no âmbito da formação inicial se enumerem algumas sugestões práticas de actuação, para promover boas relações e desenvolver nos formandos representações positivas acerca desta temática. Diversos estudos (Schön, 1983; Alarcão, 1996) indicam que no processo de supervisão, que acompanha a prática pedagógica, entre a diversidade de estratégias formativas que os supervisores (professor cooperante e professor supervisor) podem proporcionar ao formando, são referidas, o envolvimento do formando nas situações, encorajamento, instruções e sugestões de actuação características dos profissionais.

Gráfico V – Aspectos práticos promotores da relação com os pais



Na questão nº 9, procurou-se captar junto dos respondentes, os aspectos práticos que lhes foram recomendados como importantes no processo de interacção com os pais. Mediante os dados obtidos a partir das respostas dos inquiridos, verifica-se que estes formandos sentiram intensamente, recomendações ou sugestões de cariz prático, no sentido de “prestar atenção à diversidade cultural dos pais” (58,6%) e “utilizar linguagem acessível aos pais”

(55,7%). Com menor frequência, “às vezes”, mas ainda significativas, expressaram ter recebido sugestões para “*prestar atenção aos horários de atendimento aos pais*” (55,7%) e “*escrever recados no caderno*” (54,3%), “*telefonar quando necessário*” (52,9%) e “*preparar o espaço próprio para atendimento*” (48,6%). Algumas destas categorias encontram-se recomendadas por Marques (2001) e por outros autores internacionais, as quais mencionámos no suporte teórico do nosso trabalho, onde abordámos as modalidades de envolvimento dos pais.

Tabela 10 - Recomendações ou reflexões feitas durante a prática pedagógica, pelos professores supervisores - professor cooperante e professor supervisor da ESE (análise de conteúdo)

Categoria		Indicadores	Frequências
Recomendações ou reflexões feitas durante a prática pedagógica pelos professores acompanhantes	Professor Supervisor	Abertura da escola/professor aos pais e à comunidade	12
		Utilização de linguagem acessível aos pais	11
		Atenção à diversidade socio-cultural dos pais	6
		Importância do bom relacionamento	4
		Comunicação da situação escolar e da aprendizagem do aluno	4
		Orientações práticas/flexibilidade dos professores	3
		Atitudes de auto-confiança da parte do professor	3
		Apresentação do professor	2
		TOTAL	33
	Professor Cooperante	Atenção à diversidade socio-cultural dos pais	8
		Importância do bom relacionamento	6
		Orientações práticas/flexibilidade dos professores	5
		Comunicação da situação escolar e aprendizagem do aluno	2
		TOTAL	21

Ao interpelar os respondentes a expressarem, numa questão aberta (nº 12), as recomendações recebidas pela parte dos professores acompanhantes – supervisor e cooperante, pretendíamos captar o tipo de recomendações feitas por cada orientador (professor cooperante e professor supervisor) acerca da temática da interacção. A partir da análise de conteúdo (Anexo VIII), elaborou-se a tabela nº 10. Depreende-se que o supervisor teve uma

abordagem mais intensa e abrangente sobre a temática do relacionamento com os pais, pois a frequência de respostas é mais alta e a variedade de categorias ou aspectos também é mais ampla. Este orientador transmitiu, frequentemente, aos formandos a concepção de *“escola aberta aos pais e à comunidade”*, conforme se pode verificar nas seguintes expressões dos respondentes:

“envolver sempre os pais assim como a comunidade educativa nas actividades dos alunos promovendo interacção, cooperação e socialização de todos os intervenientes”(Q26) (Q48); “realçou [o supervisor] a importância da abertura da escola à comunidade”(Q2); “a escola deve ser aberta aos pais”(Q23); “ser atencioso com os elementos da comunidade(Q39).

Igualmente transmitiu, de forma clara, a noção de que o *“professor tem que aplicar uma linguagem acessível aos pais”*, a qual se encontra bem expressa nas seguintes afirmações:

“utilizar linguagem acessível para que os pais dos alunos compreendam”(Q15); “muita atenção à linguagem”(Q26) (Q39) (Q67) (Q69); “ter cuidado na forma como falámos com os pais tendo em vista a sua diversidade cultural e sócio-económica”(Q28); “usar linguagem adequada ao nível da formação dos pais(Q37) (Q58).

São referidas também, como recomendações do supervisor, atitudes de postura profissional necessárias ao professor para estabelecer interacção com os pais: *“Ter algum cuidado e rigor no tipo de vocabulário utilizado com os pais e também com o vestuário”(Q4); “Adequação da postura”(Q31).*

Há alguma correlação entre as categorias *“atenção à diversidade cultural dos pais”* e *“importância do bom relacionamento”*, ambas emergem das recomendações quer do supervisor, quer do professor cooperante, e com frequências muito próximas.

Constatámos, porém, em algumas respostas, recomendações transmitidas por professores cooperantes que nos transmitem concepções negativas ou defensivas sobre o envolvimento dos pais na escola: *“não se deve falar muito com os pais”(Q14); “deve-se falar o menos possível com os pais”(Q15); “não ceder a todas as suas vontades e desejos”(Q25; “cuidado com os pais...(Q60) (Q66).* Estas observações pontuais, parecem enquadrar-se

numa tipologia de atitudes identificada por Villas-Boas (2000)³⁵, como relutância relativamente à participação dos pais, em que os professores, por vezes, receiam abrir portas aos pais, por, segundo a autora, recearem as suas exigências.

Quatro respondentes dizem não ter recebido quaisquer indicações ou reflexões sobre a temática, da parte do supervisor. Da parte do supervisor-cooperante, houve três respondentes que explicitaram a mesma mensagem.

5.2.3.7 - Outros aspectos práticos para o relacionamento com os pais – a perspectiva dos formandos.

Ao inquirir os formandos sobre outros aspectos práticos necessários para estabelecer um bom relacionamento com os pais e encarregados de educação, estes registaram sugestões que, após análise de conteúdo, fizeram emergir as categorias expressas no quadro seguinte. Devemos ter em atenção que estes aspectos foram explicitados espontaneamente, pois tratava-se de uma questão aberta (Anexo IX) a partir da qual emergiram os indicadores da tabela 11

Tabela 11 – Aspectos práticos sugeridos pelos formandos para manter relacionamento com os pais (análise de conteúdo)

Indicadores	Frequência
Demonstrar auto-confiança, postura e linguagem adequadas	7
Manter bom relacionamento com os pais	3
Preparação cuidada das reuniões de pais e encarregados de educação	2
Realizar acções de formação para pais	2
Mostrar os trabalhos escolares aos pais	2
Planificar actividades conjuntas entre alunos e pais	1

Surgiram sobretudo sugestões ligadas a atitudes e posturas que o professor deve tomar para demonstrar aos pais que ele é o profissional. Surgiram expressões que demonstram

³⁵ Tipologia de atitudes elaborada com base noutras investigações em Portugal: Davies *et al*, (1989), Marques (1989), Silva (1994), Afonso (1994) e Villa-Boas (1996).

preocupação com aspectos formais que também são necessários ao exercício profissional docente:

“desenvolver uma boa relação professor/encarregado de educação, mantendo um elevado nível de respeito, profissionalismo e cordialidade”(Q1) ou “ter uma postura adequada, o que implica algum cuidado na maneira de falar e na apresentação”(Q3), “mostrar confiança no que se está a dizer. Ter uma atitude profissional”(Q26) ou “utilizar uma linguagem cuidada de modo a obter maior respeito por parte dos pais, ter algum cuidado com o vestuário”(Q4)

Segundo a tipologia enumerada por Villas- Boas (ob. cit.), parte destas observações parecem integrar-se no género – defesa do estatuto profissional por parte dos professores. Por outro lado, o uso de linguagem específica ou técnica, se não for explicada por parte do professor pode ser um factor inibidor do processo de comunicação na interacção professor-pais (Lima, 2002).

5.2.4 – A importância das orientações e experiências vividas na Prática Pedagógica, para a futura prática docente

Neste âmbito pretendeu-se saber se os futuros professores sentiram as experiências de interacção com pais, vividas na prática pedagógica, como muito ou pouco importantes para a prática docente.

Assim, passamos a analisar quais as experiências de interacção com pais que foram mais significativas (questão 13) e também outros aspectos do contexto formativo que os formandos considerem significativas para a prática docente (questão 17).

Pelo tratamento de análise de conteúdo à questão nº 13 (Anexo X) recolhemos os indicadores que se apresentam na tabela 12.

Tabela 12 - Experiências de interação com pais, consideradas como muito importantes e significativas para a prática docente (análise de conteúdo)

Indicadores	Frequência
Participação nas reuniões de avaliação	12
Conversas informais/ocasionais com os pais	9
Observação/participação em exposições/apresentações de final de período aos pais	5
Contactos com o objectivo de recolher dados e realizar trabalhos	2
Participação dos pais em actividades da sala de aula	1
TOTAL	29

Há um predomínio de experiências, vividas pelos formandos como mais significativas, ao nível do que é mais habitual nas escolas do 1º ciclo, em termos de relacionamento com os pais, que são as reuniões de avaliação e também os encontros informais/ocasionais. Sobre as reuniões houve um grupo de formandos (12) que as referiu como uma experiência significativa durante a prática pedagógica. Considerando que nos dados da tabela 4 as reuniões não aparecem nos primeiros lugares, depreende-se que, os outros formandos que puderam participar em reuniões de avaliação as tenham sentido como experiências únicas e significativas: “a participação na entrega das avaliações”(Q13) (Q18) (Q21) (Q36) (Q47) (Q70); “as experiências mais significativas que posso referir são a minha presença nalgumas reuniões” de pais”(Q5).

Quanto aos encontros informais bastante utilizados no 1º ciclo, devido à idade etária dos alunos, apesar da sua dimensão informal, constituem um óptimo veículo de conhecer as famílias e os próprios alunos, assim o referiram nove dos nossos respondentes:

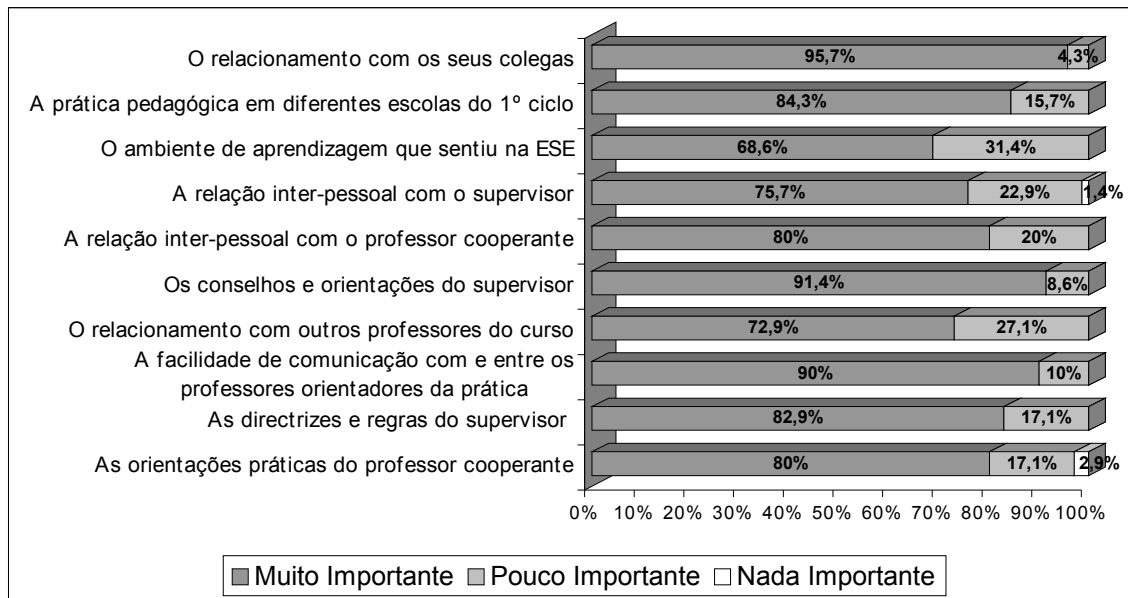
“uma conversa com a mãe de um aluno problemático, em que descrevia como o aluno é, a sua personalidade e dificuldades. Estas conversas são essenciais para conhecermos melhor os nossos alunos”(Q22); “conversas informais com os enc. de educação que me levaram a perceber que, no geral, os pais gostam de saber o

que se passa com os filhos. Devemos facilitar essas conversas e mostrar que estamos disponíveis para ajudar” (Q60).

Estes contactos informais, por vezes, ganham tal domínio na interacção com os pais que nos pode levar a pensar que, por essa via será inibido o aparecimento de outros contactos mais formais e estruturados ao nível do 1º ciclo.

Relativamente à categoria “participação dos pais em actividades de sala de aula” merece algum comentário porque apesar de ser uma dimensão “pouco promovida e ainda menos concretizada” (Lima, 2001:151), aparece, embora apenas com um registo, como uma experiência significativa para a futura prática docente, e que foi assim explicitada pelo respondente: “durante o estágio achei interessante alguns pais terem acedido a participar em actividades da aula. Acho muito importante a participação dos pais e a sua interacção com a escola/professores e contributo para as suas actividades” (Q25).

Gráfico VI - Aspectos do contexto formativo sentidos como mais importantes para a formação de professor



Para os formandos inquiridos, todos os aspectos apresentados foram considerados como muito importantes no processo de formação. À excepção do “*o ambiente de aprendizagem que sentiu na ESE*” todos os outros pontos se situaram acima dos 70%. O “*relacionamento com os seus colegas*” foi um aspecto, significativamente, considerado como muito importante (95,7%), o que nos leva a pensar que as relações interpessoais e supervisão entre pares serão bastante utilizadas, durante o período da prática pedagógica. Este aspecto também já foi verificado num outro estudo, no qual, a autora considerou que, nas relações dos professores estagiários entre si “o reconhecimento crescente do impacto da supervisão entre pares, mesmo quando informal, no desenvolvimento profissional dos professores (...) permite-nos considerar que talvez criando oportunidades para um tipo de colaboração verdadeiramente horizontal (Hargreaves, 1994), seja possível potenciar as vantagens e diminuir os condicionalismos do trio supervisivo tradicional (orientador, supervisor e professor estagiário)” (Castro, 2005: 197).

Considerados como muito importantes e ainda na casa dos noventa por cento, situam-se os dois aspectos: “*conselhos e orientações do supervisor*” (91,4%) e “*a facilidade de comunicação com e entre os professores orientadores da prática*” (90%).

Na casa dos oitenta por cento situam-se condições directamente relacionadas com o estágio no 1º ciclo e as interacções com os respectivos orientadores: “*prática pedagógica nas escolas do 1º ciclo*” (84,3%); “*directrizes e regras do supervisor*” (82,9%); “*orientações práticas do professor-cooperante*” e “*relação inter-pessoal com o professor-cooperante*” (80%).

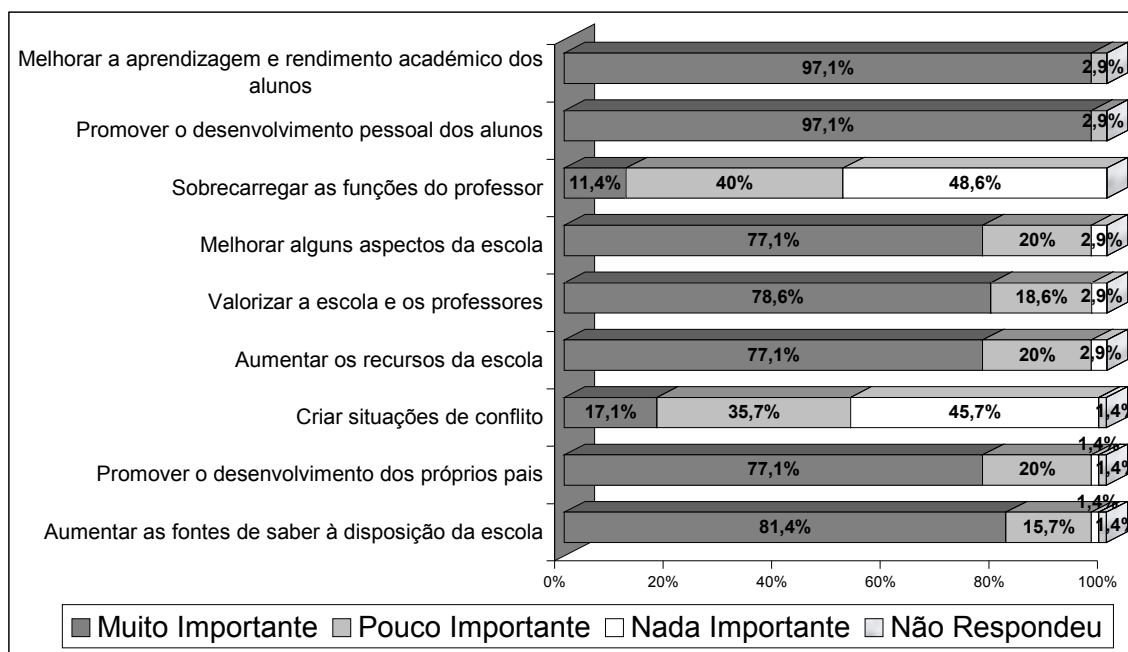
Em suma, todos os aspectos sugeridos aos inquiridos foram muito importantes para a formação profissional e pessoal.

5.2.5 - Concepções dos inquiridos sobre a problemática da relação/interacção escola/pais

Decorrente da articulação entre os saberes teóricos e as vivências da prática, os formandos constroem as suas concepções, sobre determinada temática, ao longo do seu percurso formativo. Nessa perspectiva procurámos auscultar as suas percepções, no final do curso, sobre as finalidades da interacção dos professores com os pais.

Procurámos saber, nomeadamente, o que pensam ao nível dos objectivos a alcançar com a intervenção/envolvimento de pais na escola (questão nº 16) e o que pensam sobre os pressupostos necessários para promover esse envolvimento junto dos pais (questões nº 18 e 20). E também sobre eventuais metodologias (questão nº 19) a aplicar no sentido de melhorar e aproximar o inter-relacionamento entre as duas instituições educativas: pais e escola.

Gráfico VII – Concepções sobre os efeitos do envolvimento/intervenção dos pais na escola



Foi perguntado aos inquiridos a opinião pessoal sobre os efeitos do envolvimento dos pais na escola e pediu-se que, para cada categoria dissessem que importância lhe atribuíam. Quase cem por cento dos inquiridos percepcionou a intervenção dos pais na escola como

estratégia com objectivos imediatos de “*melhorar a aprendizagem e rendimento académico dos alunos*” e “*promover o desenvolvimento pessoal dos alunos*” (97,1%). Esta concepção é coincidente com as dimensões maioritariamente observadas pelos formandos durante o estágio, conforme se verificou na questão 1.3. Porém, constata-se que as concepções dos inquiridos alargam-se a outros campos que tradicionalmente não eram considerados como influenciáveis positivamente, pela intervenção dos pais. Verifica-se que atrás destes dados, estão contidas respostas de sujeitos que pensam na intervenção ou envolvimento dos pais na escola como um caminho para atingir diversas vertentes educativas: “*aumentar as fontes de saber à disposição da escola*” (81,4%); “*valorizar a escola e os professores*” (78,6%); “*melhorar alguns aspectos da escola*” e “*aumentar os recursos da escola*” (77,1%) e também “*promover o desenvolvimento dos próprios pais*” (77,1%). Resultados de outros projectos de parcerias e cooperação entre professores e pais como os de Davies (1989) ou Epstein (1992) também denotam “efeitos positivos para os diferentes actores envolvidos (...) e são identificados ganhos para os alunos, pais e professores” (Diogo, *et al*, 2002).

De destacar que as categorias que se podem identificar como uma imagem negativa da intervenção dos pais na escola: “*sobrecarregar as funções do professor*” e “*criar situações de conflito*” foram ambas sentidas pelos inquiridos como “pouco importantes” ou “nada importantes”.

Mediante estes dados, percebe-se que os inquiridos deixam transparecer uma imagem positiva e abrangente do envolvimento/intervenção dos pais na escola.

Se as observações directas dos formandos na escola de estágio não nos remeteram imediatamente, de forma significativa, para um envolvimento efectivo dos pais nessas escolas, somos levados a pensar que aquelas concepções advêm sobretudo das leituras e de orientações/recomendações recebidas da parte dos supervisores da ESE.

Ao solicitar aos inquiridos comentários ou observações livres sobre o tema do relacionamento e interacção com os pais (Anexo X), os sujeitos respondentes pronunciaram-se maioritariamente, com expressões/indicadores que identificam uma “relação difícil mas necessária e vantajosa”, como se pode confirmar pela frequência de indicadores na tabela.

Tabela 13 - Concepções sobre o relacionamento/interacção do professor/pais
(análise de conteúdo)

Indicadores	Frequência
Relação difícil mas necessária e vantajosa	10
Abertura e flexibilidade da parte do professor	1
Sugestões para intensificar a relação com os pais na Prática Pedagógica	1

Exemplifica-se com uma das opiniões que consideramos ilustrativa:

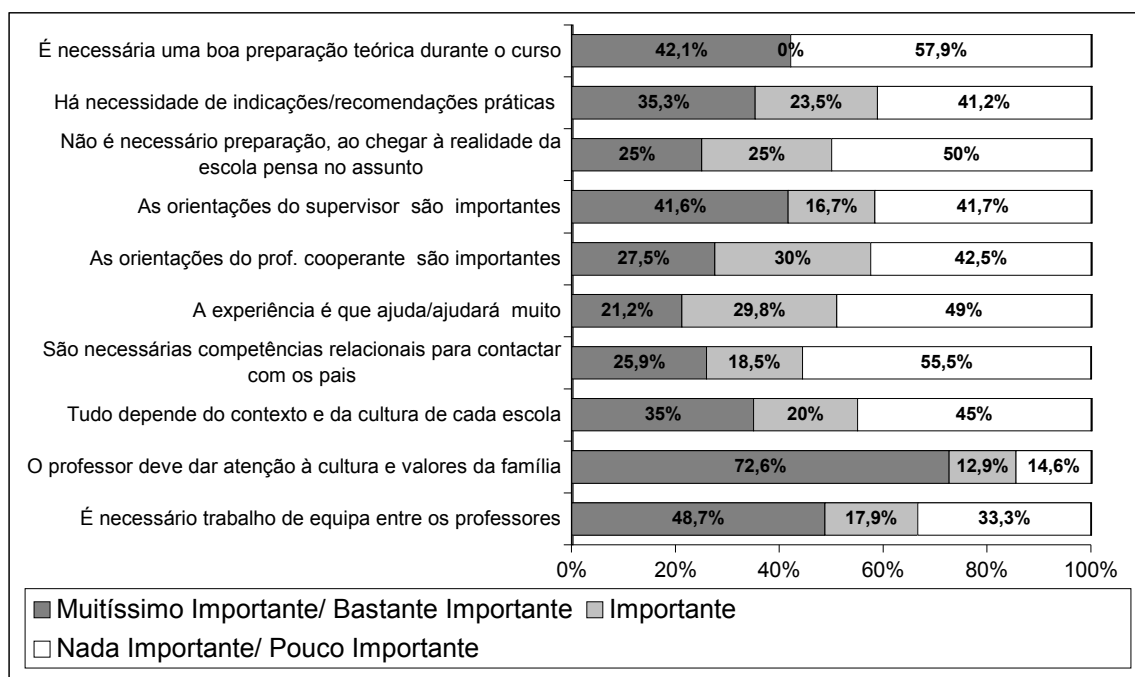
“penso que o mais importante é respeitar os pais, sabê-los ouvir e manter com eles uma relação de cooperação e respeito, independentemente da sua situação económica ou social. Contudo nem sempre isto é fácil de se conseguir devido ao carácter conflituoso de alguns pais e à falta de regras de comportamento de alguns alunos, porém devemos sempre procurar resolver os conflitos e acima de tudo evitá-los, porque quando os pais se interessam pelo trabalho dos filhos na escola e cooperam com os professores os resultados são muito positivos(Q49).

É patente, em algumas observações, que há consciência de que a realidade escolar na vertente da relação com os pais é multifacetada e diversa. Como resposta a essa diversidade a escola, e os professores, devem promover actividades ou estratégias de aproximação a esses pais difíceis:

“há pais e pais, há aqueles que se interessam e ajudam os professores a conseguir levar os alunos a atingir melhores resultados, depois há aqueles que só aparecem no final do ano lectivo na escola, quando ficam a saber que o filho reprovou e vão pedir satisfações ao professor, quando durante o ano lectivo não se preocuparam com a vida escolar. É importante promover actividades que levem estes pais às escolas, fazer com que eles se sintam bem na escola e gostem de lá ir”(Q62).

“há os colaboram e os que só aparecem no final do ano, há que promover actividades para que estes pais vão às escolas e comecem a colaborar (Q63).

Gráfico VIII – Pressupostos formativos necessários à promoção do relacionamento professor/pais

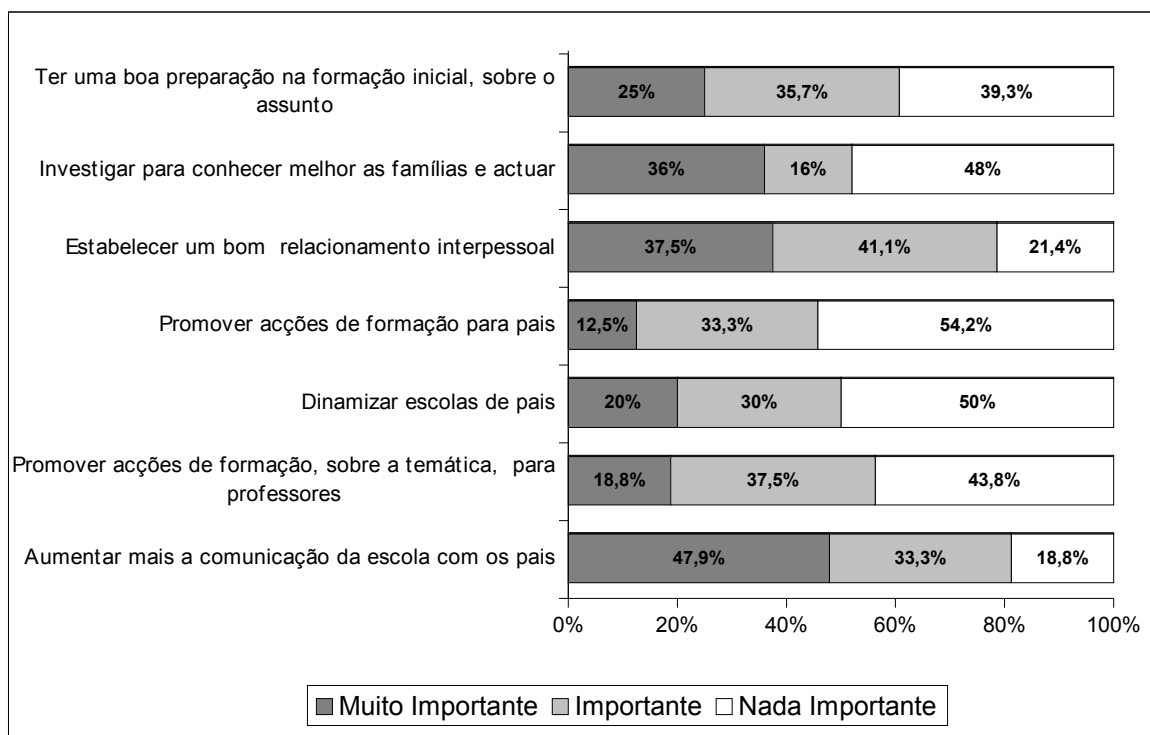


Foi pedido aos inquiridos que enumerassem por ordem de prioridade cinco aspectos tidos como pressupostos necessários para promover o relacionamento/interacção entre o professor e os pais.

Percebe-se que os sujeitos respondentes apresentam uma concepção multicultural, a qual contempla como condições “muitíssimo/bastante importante” “o professor dar atenção à cultura e valores da família” (72,6%). Confrontando estes dados com a ideia de Silva (2002: 115) segundo a qual “(...) a formação de professores só de uma forma muito incipiente é que tem abordado a formação para a diversidade cultural” referida por nós no enquadramento teórico, somos levados a afirmar que algo se vem alterando.

Assumindo que a relação escola/pais não é fácil mas é necessária, então precisa ser trabalhada, intensificada e melhorada. Nesse sentido questionámos os respondentes acerca de estratégias ou metodologias que possam proporcionar uma melhor interacção e obtivemos os dados que constam no gráfico seguinte.

Gráfico IX – Processos ou metodologias a promover para melhorar a interacção com pais



Foi pedido aos sujeitos que ordenassem, segundo a sua opinião pessoal, três processos ou metodologias a promover para intensificar a interacção com os pais.

As escolhas principais dos respondentes centraram-se nos seguintes aspectos: “a necessidade de aumentar a comunicação da escola com os pais” - 47,9% na opção “muito importante” e 33,3% na “importante”; a necessidade de “estabelecer bom relacionamento interpessoal” – 37,5% na opção “muito importante” e 41,1% na opção “importante”. Saliente-se ainda que os respondentes acham necessário “ter uma boa preparação na formação inicial, sobre o assunto”, posicionando-se 25% em “muito importante” e 35,7% em “importante. Mais de cinquenta por cento dos respondentes [divididos entre “muito importante” (36%) e “importante” (16%)] acham que é “necessário investigar para conhecer melhor as famílias e actuar”. Subvalorizam como “nada importante” as “acções de formação para pais” (54,2%) e a “dinâmica de escolas de pais” (50%).

Quisemos também perceber como é que os formandos gostariam de ver tratada a temática da relação/interacção dos professores com os pais, na formação inicial. Para tal, colocámos uma questão aberta (nº 14) onde poderiam fazer, separadamente, sugestões para a parte teórica do curso e para a parte prática do curso. Da análise de conteúdo efectuada aos dados recolhidos (Anexo XI) procedeu-se à elaboração da seguinte tabela.

Tabela 14 - Sugestões dos inquiridos sobre relacionamento e interacção com os pais, para o curso de formação inicial - parte teórica e parte prática (análise de conteúdo)

<i>Sugestões para a parte teórica do curso</i>	Frequência
Criação de um espaço próprio para a temática	18
Não é necessário alterações, o que há é suficiente	4
<i>Sugestões para a parte prática do curso</i>	
Participação nas reuniões de pais	22
Participação activa nas interacções com pais	15
Informação aos pais sobre a função dos estagiários	4
Participação dos pais nas aulas	2
Aplicação na prática do que se aprende na teoria	1
Acesso aos documentos organizativos da escola	1
Acções de formação para pais	1

Na parte teórica, houve 18 respondentes que expressaram alguma variedade de sugestões cujo objectivo comum se pode interpretar como a necessidade de haver um espaço próprio no curso para aprofundar esta temática. Apresentam-se aqui alguns exemplos: “*criar uma disciplina (cadeira) que abordasse esta temática*”(Q1) (Q2) (Q54); “*realização de seminários sobre o tema*”(Q13) (Q15) (Q43); *algum tempo específico para o tema no Seminário Supervisão II*” (Q26).

Para a vertente da prática pedagógica foram sugeridos maioritariamente desejos de

tomar parte mais activa nos encontros com os pais, muito especificamente a participação dos formandos em reuniões de pais (22 sugestões). Um número razoável expressou do seguinte modo: *“a possibilidade de assistir a reuniões com encarregados de educação”*(Q1) (Q2) (Q5) (Q6) (Q19) (Q24) (Q27) (Q30) (Q32) (Q36) (Q37) (Q43) (Q55) (Q56) (Q57) (Q67) (Q69).

Surgiram outras sugestões diversas que classificámos como desejos de participação activa no relacionamento e interacções com os pais, durante o estágio. De entre essas seleccionámos as que explicitam de forma clara esses sentimentos:

“presenciar mais actividades e planificar mais actividades com pais” (Q15) (Q22) (Q33) (Q36) (Q50) (Q51) (Q58).

“todos os professores (professores cooperantes) deveriam permitir o contacto directo entre os estagiários e os pais dos alunos” (Q13) (Q18) (Q26).

“devíamos fazer na prática pedagógica tudo aquilo que fazemos quando entrámos na actividade docente: preparação de reuniões, recepção de pais e encarregados de educação, comunicação escrita e verbal...enfim, tudo aquilo que o professor faz” (Q38) (Q69).

De um modo geral e mediante estas sugestões, podemos dizer que estes respondentes gostariam de ver aprofundado o relacionamento com os pais, durante o período de formação inicial, concretamente no tempo específico em que decorre prática pedagógica.

5.3 – Análise e interpretação dos dados relativos às entrevistas feitas aos supervisores da Prática Pedagógica do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

5.3.1 – Caracterização da Amostra

Este instrumento de recolha de dados foi aplicado a três supervisores os quais constituem a totalidade dos que acompanharam a prática pedagógica dos alunos, futuros professores do 1º ciclo.

Quadro III - Caracterização da população em estudo

Sujeitos	Idade	Habilitações Académicas	Anos de docência no 1º Ciclo	Anos de Supervisão	Outra Formação
E1	45	Curso Magistério	26 anos	12 anos	Complemento de Formação – Educação Artística Mestrado – Observação e Análise da Relação Educativa
E2	51	Curso Magistério	15 anos	31 anos	DESE – Supervisão Pedagógica Mestrado - Supervisão Pedagógica
E3	45	Curso Magistério	25 anos	10 anos	DESE – Supervisão Pedagógica

5.3.2 – Abordagem da relação escola-família na formação inicial - contributos da Formação Teórica, da Supervisão e da Prática Pedagógica

5.3.2.1 - Formação teórica na abordagem ao relacionamento com os pais

Da análise do discurso dos supervisores sobre a formação teórica ao longo da formação inicial dos professores discorrem perspectivas semelhantes. Foram enunciadas diferentes circunstâncias que evidenciam que o suporte teórico para promover e estimular a interacção com os pais ou com a comunidade é muitíssimo importante, contudo não é muito significativo.

Relativamente à posição do supervisor E2 é-nos transmitido um conceito de que a formação teórica é “importantíssima” para saber lidar com os pais:

“É importantíssimo. É importantíssimo. É importantíssimo. É preciso ter uma sensibilidade...é importante ler sobre isto. É importante ter sensibilidade para saber as diferentes formas de chegar a cada pai. (...) Eu, pessoalmente, foi importante para mim ler sobre estes aspectos e quando li e convencida que já sabia muito, cheguei à conclusão que muitas vezes não tinha agido da melhor forma”. (E2).

A respondente E3 também reconhece que é fundamental o suporte teórico para poder assegurar e gerir a complexa relação e interacção com a diversidade de famílias.

“A formação teórica é base, é fundamental, para que eles percebam (...) de que formas, de que modos, (...)a escola e a família, se relacionam de forma a que os alunos que são o último objectivo em termos da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento se consiga da melhor forma”. (E3).

É manifestada, por dois dos respondentes, a opinião de que a abordagem teórica deveria ser mais aprofundada, a que há não será suficiente ou não será aplicada na parte prática.

“O curso do 1º ciclo foi reestruturado há poucos anos... o objectivo foi melhorar obviamente, mas há um aspecto em que eu penso que não melhorou, é que o curso anterior tinha uma disciplina que se chamava A Criança e o Envolvimento Comunitário. (...) Nessa disciplina era o espaço de reflexão sobre estes aspectos do contacto com as famílias, das diversidade cultural das famílias...da sensibilidade que é necessário ter para contactar com as diferentes famílias... tudo isso...tivemos esse espaço de reflexão, (...) eu acho que foi importante para os alunos. Essa disciplina depois no novo curso, depois da reestruturação do curso deixou de existir e portanto isso acontece realmente na prática pedagógica e nós reflectimos esses aspectos no seminário de supervisão” (E2).

“(...) Eu penso que não [há formação teórica suficiente], penso que não... (...) penso que não como não há sobre a legislação, (...)...sobre toda a documentação que nós temos que fazer na escola,(...) (...) como não há sobre... outro tipo de necessidades que neste momento a escola...a leitura de legislação recente, a consulta de documentação legal... também não há em relação aos pais.” (E1).

Percepciona-se neste discursos sentimentos de que o suporte formativo teórico existe mas precisaria de ser reforçado ou aplicado de forma mais estruturada na parte prática do curso. Esta opinião também foi manifestado pelos estagiários que colocaram a preparação teórica mediantemente sentida.

5.3.2.2– Supervisão – estratégias de promoção à interacção e cooperação com os pais

Embora não se verifiquem orientações concretas e específicas no discurso dos supervisores, percebe-se que estes sensibilizam os seus formandos e os professores cooperantes para a importância do relacionamento a estabelecer com os pais.

Nos discursos de dois dos entrevistados há uma preocupação acrescida sobre a preparação, que é necessária ao professor para este se relacionar com a diversidade de famílias. Reafirmam a ideia de que o professor tem de se adaptar, tem de ser como que “*um psicólogo*” para identificar as características das famílias e a seguir adaptar a postura ou atitude mais correcta para esse pai ou essa família.

(...)“Procuro sensibilizá-los [aos formandos] para a importância de um bom relacionamento com os pais, penso que isso é fundamental”. (E2)
(...) eu pessoalmente sempre me preocupei com essa vertente [interacção com os pais] e sempre procurei desenvolver isso nos alunos [formandos]”(E2).

(...) Há um dos parâmetros que é realmente o compreender as diferenças culturais, o estar atento... às necessidades individuais dos alunos e isso tem a ver exactamente com as famílias ... de onde vêm... falamos sempre! Eu tenho a preocupação de(...) falar individualmente com o grupo de estágio, tenho sempre...(E1)

(...) prepará-los para eles perceberem a diversidade enorme que existe no seio das diversas famílias com quem temos que lidar, tantas quantas a diversidade das crianças e as posturas diferentes que eles têm que adoptar relativamente a cada família (...) eles têm que ser bastante psicólogos (...) têm que assumir posturas diferentes de acordo com o tipo de pais com quem têm que se relacionar. Há pais com quem eles poderão utilizar uma linguagem mais técnica, há outros com os quais uma linguagem técnica só pode afastá-los (...) há os que manifestam baixa auto-estima, baixas expectativas relativamente às crianças...é preciso fazê-los perceber que a criança tem potencialidades (...) é com base nisto...na diversidade de famílias, nas diferentes posturas...(E2).

Esta concepção de adaptação à diversidade de famílias está de acordo com o que defende Marques (2001: 57), para quem, em relação aos pais menos informados e menos disponíveis “o professor tem de usar estratégias de comunicação mais informais e, em certas circunstâncias, é necessário recorrer a visitas domiciliárias”.

Há igualmente uma atenção com o nível de desenvolvimento pessoal em que o formando se encontra, o que demonstra que o acompanhamento do supervisor integra orientações dos diferentes cenários de supervisão. Há uma preocupação de se ajustar a cada situação e a cada formando, tal como prevê Sá-Chaves (1994) no seu estilo *não standard* de supervisão que tem em atenção uma formação contextualizada e personalizada, conforme nos dizem as entrevistadas E2 e E3.

“Os modelos [de supervisão] também têm que se adaptar ao tipo de formando...”

“Um formando que manifesta uma maturidade superior precisa de menos... não precisamos de ser tão directivos com ele, podemos só levantar o véu das questões, fazê-lo pensar”.

“(...) há outros que nós precisamos de... cavar mais fundo não é? De... de lhe mostrar mais aquilo que realmente nós consideramos que realmente é correcto fazer. Aprofundar mais as questões”(E2).

“Se (...) essa relação for (...) menos rica, mais escassa nesse aconselhamento, nessa orientação somos nós cooperantes supervisores da instituição que tentámos suprir um pouco isso, e então temos que ter um modelo mais académico, mais próximos dos alunos, mais directivo no sentido de os puder apetrechar melhor, de os encaminhar melhor no sentido do seu papel” (E3).

- ***Estímulo à cooperação com os pais***

Entre as afirmações dos entrevistados, há referências semelhantes que denotam estímulo aos formandos para que estabeleçam cooperação e contacto com os pais, no sentido de os fazer perceber que, na sua futura actividade profissional, professor e pais devem trabalhar em conjunto pelo sucesso do aluno e da escola.

“Uma coisa importante são as relações de confiança, (...) Depois a questão da cooperação, podemos muito bem chamá-los a participar na escola, a colaborar em actividades, a ajudar-nos a pensar e a reflectir estratégias. Portanto sempre uma relação de cooperação, uma relação aberta, penso que isso é fundamental, é importante.

Porque eu acho que é muito importante os pais perceberem o nosso papel, não substituímos os pais, os pais não nos substituírem e ...cooperarmos!”(E1).

É necessário que o professor transmita aos pais que todos (professor e pais) têm o mesmo objectivo, o sucesso do aluno e por isso é imprescindível a cooperação.

“É fundamental fazê-los perceber que os objectivos do professor e dos pais são os mesmos (...) em conjunto [professor e pais] terão que tentar que o aluno tenha sucesso, a criança tenha sucesso” (E2).

“(...) estamos todos a contribuir para o melhor que pudemos para que aqueles alunos naquele conjunto, naquela sala possa ter boas condições de aprendizagem, bons desafios para aprender e saiam dali crianças com competências bem definidas”(E3).

É sublinhada a ideia de que ao professor também cabe a função de acompanhar os pais para que estes se aproximem mais da escola como parceiros a fim de atingir sucesso com os alunos.

“(...) é preciso um acompanhamento também muito sistemático aos pais para eles irem percebendo (...) perceberem que o professor sabe aquilo que está a fazer” (E2).

- ***A importância das competências relacionais***

Sobre a dimensão pessoal e interpessoal, especificamente na vertente relacional tão necessária e importante para contactar e interagir com os pais as três supervisoras evidenciam que os formandos necessitam desenvolver essa competência e dizem ter feito referência a esse aspecto, considerando-o como vital na relação professor/pais.

“[Os professores devem sentir] a necessidade de fazerem... uma reunião, de fazerem um encontro com os encarregados de educação, de lerem coisas sobre a relação da escola com a comunidade”(E1).

(...)é tão importante adquirir essas competências como entender porque é que se realizam algum tipo de actividades, não é para agradar é porque elas são de facto fundamentais, saber fundamentar”(E1).

“(...) o relacional é essencial nesta relação” (E3).

“Globalmente, eles tomam consciência, ganham consciência de que este aspecto relacional, acima de tudo entre os pais e o professor, é vital”(E3).

O estímulo ao contacto e à interacção com os pais dependem muito do perfil e das concepções do professor cooperante com quem os estagiários fazem a sua prática pedagógica. Conforme os desafios que este professor fizer, assim serão as oportunidades dos estagiários de se relacionarem com os pais dos alunos.

“Fica um bocadinho dependente do professor cooperante que têm” (E1).

(...) o envolvimento que eles terão nos aspectos relacionais e designadamente com os pais ou com as famílias... depende muito do supervisor cooperante, do professor cooperante”(E2).

“parte muito do incentivo que o professor cooperante der, (...) dos desafios que ele puser” (E3).

A dimensão relacional entre professores e pais tem algumas falhas, mas pode sempre ser repensada e corrigida, conforme nos diz a respondente E1.

“(...) pronto, tenho sempre essa preocupação porque eu acho...nós temos muitas falhas em termos... da nossa relação, não é? E que podemos corrigir, repensar as coisas se formos alertados para isso...”(E1).

- ***A importância da reflexão***

Os seminários e os momentos de reflexão são considerados como espaços importantes e necessários para ajudar a crescer os estagiários, pois é aí que os formandos reflectem e se apercebem de que é necessário articular a teoria com a prática, dando continuidade ao que fazem correctamente e corrigindo ou melhorando o que está menos bem. É na reflexão que os futuros professores reconhecem a importância dos saberes teóricos.

“Nós nos seminários procurámos enriquecer as reflexões que fazemos com base no que acontece na prática com reflexões teóricas também não é, fazemos isso, analisamos textos, analisamos filmes tudo isso... (...)com o tempo eles vão-se apercebendo que aquilo que reflectiram anteriormente em termos teóricos enriqueceu a sua postura na prática...facilitou a sua integração na prática e que eles nos momentos em que tinham que agir e que reflectiam no momento sobre a acção que eles iam buscar à teoria...isso é sempre uma articulação entre a teoria e a prática ...que eu acho que é importante, é fundamental”(E2).

“(...) que é necessário[momentos de reflexão], e que ajuda [esse modelo]” (...) “eu acho que a reflexão...acho que é mesmo necessária! (E1).

“Eu acho que tem, sim, sim, para mim tem. (...) tentamos ajudar a crescer os nossos..., a pensar, a reflectir, acho que isso é real, a reflexão é real (...) eu acho que a reflexão...acho que é mesmo necessária! Que não se pode substituir com outra forma... (E1).

“Nós reflectimos com eles aquilo que viveram e prevemos aquilo que irão viver...vivenciar” (E2).

O relacionamento com os pais, por não ser muito frequente na prática pedagógica, só é tratado nos momentos de reflexão quando algum estagiário participou nesse tipo de actividades. Um dos entrevistados referiu-se concretamente :*“Há uns que participaram nas reuniões de pais e depois conversam sobre isso...no seminário de supervisão”*(E2).

Sá-Chaves (2002) defende uma formação de professores que eleve o nível de reflexão crítica e de pensamento sobre si próprio e sobre os contextos numa perspectiva intercultural e interactiva por forma a que estes profissionais possam agir e intervir mais conscientemente e eficazmente na escola e no social.

Pelas expressões manifestadas percebe-se que o questionamento ou esclarecimento de dúvidas por parte dos estagiários acerca da temática do relacionamento com os pais ocorre em duas situações. Se precisam de apresentar algum trabalho teórico ou se a sua maturidade pessoal, as suas preocupações pessoais e o seu nível de auto-conhecimento lhes suscitam essas questões.

(...) têm essa preocupação, sobretudo em termos bibliográficos, têm muita preocupação de ler, de comparar autores, várias correntes...eu acho que...”(E1).

“(...) aqueles que são muito interessados procuram sempre saber coisas...e interagir... e ajudar” (E1).

(...) “tem a ver com dois aspectos. Às vezes encontramos pessoas muito jovens, não é ... em alguns cursos que têm toda a disponibilidade do mundo para irem à procura... para irem ao encontro, para ler, para se encontrarem com os professores...para discutir....Temos outro tipo de pessoas que são pessoas mais velhas que por algum motivo não estudaram...que são mais velhos que os outros, às vezes com filhos que têm uma preocupação diferente, sentem as coisas dum maneira diferente, portanto tem a ver com esses factores pessoais... como cada um de nós, quer dizer nós como professores temos os factores profissionais mas também temos os pessoais, os contextos em que fomos criados...” (E1).

(...) “há pessoas mais curiosas, há pessoas menos curiosas, há pessoas com mais maturidade pessoal também não é, e essas aí percebem melhor a importância do envolvimento com a família, não é?”(E2).

5.3.2.3 – A Prática Pedagógica e a interação com os pais

No decorrer da prática pedagógica, quer no 3º ou no 4º ano do curso, o estagiário entra em contacto com o mundo real da escola, da sala de aula, dos alunos e naturalmente com os pais dos alunos. Quisemos perceber como é orientado/estimulado esse contacto ou se é considerado importante pelos professores supervisores e cooperantes, e com que intensidade e quando acontecem essas interações durante o período específico da prática pedagógica.

- *Orientações do professor-cooperante*

Tentámos saber junto dos supervisores que tipo de orientações ou propostas o professor cooperante apresentou aos estagiários no que diz respeito à vertente do relacionamento com os pais dos alunos. As referências que nos foram feitas neste âmbito acontecem de acordo com o perfil do professor cooperante, tal como noutros aspectos já referidos.

“Sei pontualmente que existem algumas tentativas de envolvimento por parte de alguns professores cooperantes quando numa reunião de pais apresentam os estagiários e dizem da sua função lá. Sei que pontualmente também são informados, se apercebem da realidade da escola, da sala da aula..., de alguns pais..., de algumas situações que ocorrem...e que por via da professora cooperante tomam conhecimento, se bem que não tem qualquer tipo de... papel activo...quanto muito conhecimento, acompanhamento distanciado...dessas situações (...). Contudo acho que existe algum espaço vazio entre essa questão, ou seja os pais e encarregados de educação e a escola onde os estagiários estão, as salas, os alunos...onde os estagiários estão”(E3).

A partir do discurso dos entrevistados percebe-se que se o professor cooperante é aberto à participação dos pais na escola então poderá fazer recomendações e dar oportunidades dos estagiários falarem e interagirem com os pais, e eles têm essa experiência como se fossem os professores responsáveis pela turma e são convidados a participar no atendimento aos pais, nas reuniões e em conversas informais sobre comportamentos ou aprendizagens dos alunos. Noutros casos o professor cooperante não oferece essa experiência aos formandos.

“Nós tentámos sensibilizar os supervisores cooperantes para a necessidade dos formandos terem contacto com os pais, interagirem com os pais...mas há uns que

abrem mais essa possibilidade do que outros, não é? Porque os próprios professores também eles...há uns que têm uma relação mais estreita com os pais do que outros...portanto há alguns que proporcionam que os formandos participem nas reuniões de pais, no atendimento aos pais, que recebam os pais à porta da sala de aula, que conversem com eles sobre as aprendizagens das crianças, sobre o comportamento das crianças, tudo isso... Há outros que não...que gostam de ser eles a fazer isso e dão menos oportunidades aos formandos de desenvolver esses aspectos”(E2).

- **Contactos formais ou momentos de interacção directa dos estagiários com os pais**

Ao interrogarmos as nossas entrevistadas sobre o tipo de actividades em que os pais participam nas escolas onde os formandos estagiam, obtivemos as seguintes afirmações:

“Em comemorações dos finais de período lectivo, em dias de comemorações pontuais, um dia festivo um dia de comemoração e aí sim eles conhecem, interagem, ajudam preocupam-se pedem, pedem aos pais que também colaborem etc. (...)”(E1).

“Ocorre sempre através de um tipo de actividades que são mais de um âmbito lúdico, também cultural onde existe a participação dos pais e onde os próprios estagiários se integram e colaboram também no pedido de ajuda de algumas situações, de algumas coisas que sejam necessárias”(E3).

Se é uma escola que estimula essa participação então os estagiários terão oportunidade de se integrar e participar de forma mais activa nessas actividades, caso contrário essa dimensão fica mais pobre ou mais limitada à observação ou recolha de dados.

“(...) já há muitas escolas que fazem sessões abertas à comunidade, convidam os pais para desenvolverem projectos com os seus alunos... que têm associações de pais mas também há outras que não têm...e depois que modelos é que os nossos estagiários têm...”(E1).

Acontece sobretudo a tradicional participação em actividades lúdicas relacionadas com datas comemorativas, em que os pais participam apenas como convidados. Neste âmbito poderemos citar Nóvoa (1992:33) segundo o qual a escola considera a participação das famílias como “uma espécie de intromissão, na melhor das hipóteses tolerada com alguma resignação”.

Na prática pedagógica os formandos observam modelos de actuação e podem ter tendência a reproduzi-los na sua futura prática. Estudos de Zeichner e Tabachnick (1981) sobre os efeitos da prática pedagógica referem que esta pode levar à reprodução, por parte dos estagiários, dos modelos observados. Se a escola de estágio tem uma cultura de participação/envolvimento dos pais os estagiários têm oportunidade, no mínimo, de observar essa vertente. Caso não tenha, as recomendações teóricas feitas aos formandos poderão ficar sem observação ou constatação na aplicação prática.

Segundo um dos supervisores entrevistado, as escolas do 1º ciclo nas quais estes estagiários fizeram a prática pedagógica não fogem a esse princípio: “(...) *depende muito da ... filosofia da escola... da cultura de escola*” (E1).

Os momentos de interacção reais que os estagiários mantêm com os pais, em algumas escolas, não são frequentes e orientam-se ao sabor das circunstâncias e de contextos específicos. Estes podem ser directamente relacionadas com a organização da escola (se estão previstas no PCE), ou com o perfil pessoal dos envolvidos nesse contexto escolar (nomeadamente professores cooperantes e os próprios formandos, alunos e também pais). Estes contactos podem revestir um carácter mais formal se, se destinam à elaboração de trabalhos a apresentar pelos formandos e aí estes entram em contacto ou enviam questionários aos pais ou encarregados de educação ou marcam um encontro na escola para proceder a essa formalidade.

“Há contactos formais para o levantamento de dados para a caracterização da turma ou para o estudo...há um determinado ano...não sei se é no terceiro se é no quarto ano que os alunos têm que fazer um portefólio de um determinado aluno, portanto aí há uma relação”(E1).

Essas interacções também podem revestir um carácter mais informal quando os estagiários participam nas tradicionais festas de final de período ou em datas festivas ou comemorativas, em que os pais são convidados a colaborar e a participar.

“São pontuais” [os contactos]. *Ocorrem em “festas”. (...) “Ocorre sem uma definição concreta, objectiva para toda a gente...”(E3).*

Também de uma forma muito informal e um pouco ao sabor de conversas ocasionais, os estagiários poderão ou não, participar, junto do professor titular da turma, nas reuniões de entrega das avaliação dos alunos aos pais e encarregados de educação: “(...) *os alunos acabam por participar na avaliação porque estão o ano inteiro na mesma turma e acabam por participar na avaliação...portanto também têm esses momentos”(E1).*

Tal como noutros aspectos já atrás referidos, e segundo os dados recolhidos, a ocorrência destes contactos depende muito da acção do professor cooperante.

“(...)Nós [supervisores da ESE] tentámos sensibilizar os supervisores cooperantes para a necessidade dos formandos terem contacto com os pais, intaragirem com os pais...mas há uns que abrem mais essa possibilidade do que outros, não é(...)”(E2).

“Nalguns casos não têm contacto suficiente” (...) depende muito do estilo do supervisor cooperante e nós tentámos muitas vezes mudar as coisas... mas não conseguimos tanto assim...também temos que respeitar o estilo do supervisor cooperante”(E2).

“Portanto quanto muito é negociado entre eles, dessa necessidade ou dessa acção, que tem de ser sempre acompanhada e deve sempre acompanhada, negociada e vivida em simultâneo ou melhor, de forma acompanhada porque os alunos estão lá numa situação temporária e não têm uma autoridade definida, estão lá para colher, embora participem mas é de uma forma muito controlada”(E3).

Em alguns casos o interesse e curiosidade do estagiário pode fazer ocorrer essa interacção com o pai ou encarregado de educação. “(...) *Aqueles que são muito interessados procuram sempre saber coisas...e interagir... e ajudar...”(E1).* Neste âmbito é curioso recordar um dos dados obtidos no questionário aplicado aos estagiários, no qual estes se auto-identificam como os primeiros sujeitos a tomar iniciativa na planificação de actividades com pais, durante o período da prática pedagógica.

- **Contactos com documentos organizativos da escola**

O contacto dos estagiários com os documentos organizativos da escola e a integração das suas práticas segundo as orientações desses documentos projectam, naturalmente, o grau de intensidade ou frequência das interacções com os pais/encarregados de educação, ou seja se o grupo de estágio está numa escola com cultura de envolvimento dos pais então esse contacto é mais experimentado.

“Ocorrerá mais algum acompanhamento e aconselhamento para umas turmas, para uns grupos de estagiários. É evidente que na base poderá estar também os projectos educativos de escola, os projectos curriculares de turma que poderão indicar ou indiciar a abordagem destes assuntos...”(E3).

“(...) têm contacto com eles [documentos] e a partir daí poderão melhor compreender qual é o conjunto de opções e de orientações que aquela turma terá ou que aquela escola tem e em conformidade com isso poderão orientar mais a sua acção no sentido desse aconselhamento e dessa relação”(E3).

Os grupos de estágio que desempenham a prática pedagógica em turmas em que a dinâmica e interacção com pais não está prevista ficam com essas experiências limitadas.

“(...) de acordo com os seus projectos curriculares e projectos educativos, há mais interacção com o meio, outras há que não e os alunos são postos em turmas..., são sujeitos muito à dinâmica que cada grupo encontra”(E3).

5.3.3 – Concepções e sugestões dos supervisores

5.3.3.1 - Sensibilização dos formandos, no final do curso, para a interacção com os pais

Considerando os condicionalismos actuais que predestinam ao professor a função complexa de assegurar um relacionamento positivo e necessário com os pais, perguntámos aos supervisores se, no final do curso, os finalistas concepcionam a interacção com os pais como uma função para a qual estão suficientemente sensibilizados e preparados. Recolhemos das três entrevistas afirmações positivas mas pouco seguras sobre a evidência dessa preparação. Parece-nos que as observações recolhidas decorrem da diversidade de contextos do exercício

da prática pedagógica, o que nos indica uma sensibilização incipiente e irregular sobre a temática.

O supervisor E1 referiu que essa preparação pode ser melhor para “alguns” daqueles formandos que trabalharam extra-estágio, de sua iniciativa, com os seus pares.

“(...) eu penso que alguns alunos conseguem discernir.(...) Sobretudo conseguem melhor aqueles que estiveram em escolas onde tiveram vários modelos, não é vários modelos de ser professor, vários modelos de ser escola. (...) e aqueles que procuraram a par do estágio, por exemplo, grupos de trabalho. Grupos cooperativos, grupos de avaliação, grupos de reflexão, (...) com colegas (...) esses conseguem melhor, porque já reflectiram mais, porque já caminharam mais” (E1).

Naturalmente que as concepções ou representações³⁶ dependem das experiências e das orientações que tiveram ao longo do curso, assim nos salientou o entrevistado E3.

“Há alunos que poderão ter, há estagiários que em final de curso poderão ter uma sensibilidade mais apurada e uma atenção mais cuidada. (...) existirão outros que não, uma vez que as experiências que viveram, as orientações que tiveram, as necessidades ou interesses não estavam nesse âmbito. (...)globalmente todos eles percebem da necessidade que têm, de um dia, se relacionarem com os pais e com os encarregados de educação”. (E3)

Para o respondente E2 os dois anos de prática pedagógica dão oportunidade aos formandos de estes se aperceberem da importância e da necessidade de interacção com os pais. *“Sim eles apercebem-se, a prática é longa. Eles têm duas práticas anuais. Uma no 3º ano outra no 4º ano”(E2).*

5.3.3.2 - Sugestões de abordagem à temática do relacionamento e interacção formandos/pais na formação inicial

Apreender junto dos supervisores as suas opiniões acerca do tratamento da temática na formação inicial foi também um dos nossos objectivos, pois sendo estes sujeitos activos

³⁶ Segundo Santiago (1993) a representação social pressupõe um conjunto alargado e estruturado de opiniões sobre a realidade – reproduções mentais sobre o meio ou sobre um objecto. A formulação e a mudança das representações estão directamente relacionadas com a interacção de factores de ordem psicológica do indivíduo e factores de ordem social e contextos vividos por esse indivíduo. Para Vala (1993 :357) “a representação não é um reflexo de um objecto, mas um produto do confronto da actividade mental de um sujeito e das relações complexas que mantém com o objecto” .

implicados na formação, sentem as virtudes e as limitações do processo. Todos os respondentes nos indicaram que a área do relacionamento e interação dos formandos com os pais, durante a prática pedagógica, não tem orientações muito explícitas e por isso acontece ou não, conforme os contextos das salas de aula onde os formandos ficam a estagiar. Poderão haver experiências significativas para uns formandos e pouco ou nada significativas para outros.

Um dos respondentes considera que os programas de formação deveriam conter enunciados sobre o assunto de forma mais explícita. *“Eu acho que se calhar não está tão explícito como deveria estar nos programas de formação, acho que se calhar não está tão explícito assim”*(E2).

O entrevistado E3 ao afirmar que a relação e interação com pais, actualmente, ocorre ao sabor das circunstâncias ou do perfil do professor cooperante, fez a sugestão de serem criados espaços definidos para os formandos contactarem e interagirem com os pais.

“Tem que haver algures, ao longo dos quatro anos que a licenciatura tem, (...) uma progressiva integração dos alunos ao nível deste assunto. E com momentos perfeitamente definidos e devidos não sei se posso dizer obrigatórios, mas de interação absoluta e devida. Não pode ficar completamente ao correr, àquilo que possa acontecer (...) o futuro professor deveria no seu plano de curso ter logo contemplado momentos específicos de interacção, de desenvolvimento, de pesquisa, de apresentação...tantas outras coisas...nessas áreas. (...) poderíamos pensar que ele [formando] possa ter um desenvolvimento na sua prática também ligado à comunidade (...). Teria que haver um espaço consignado para...” (E3).

Para além dos contextos mais directos da intervenção do professor (sala de aula e escola) este domínio da interacção com pais³⁷, durante o período da prática pedagógica, não poderá ser descurado e, segundo os dados no âmbito deste estudo, necessita ser sistematizado.

³⁷ Almeida e Caires (2000) referem-se a uma proposta de reorganização dos estágios de formação de professores apresentada por Turney (1987) na qual é salientada, além de ensinar as crianças na sala de aula e de participar e promover regras na escola, a interacção com os pais como área essencial no domínio da relação com a comunidade escolar.

É necessária sensibilização e formação que proporcione atitudes inovadoras e de intervenção junto destes parceiros educativos.

Na área da articulação entre os supervisores da ESE com os professores cooperantes houve referência à necessidade de estes últimos participarem nos seminários e nos momentos de reflexão.

“Com as turmas do 1º ciclo temos tido só os seminários de supervisão, só conosco e com os formandos, mas sem a presença dos professores cooperantes” (...) era interessante [a presença dos cooperantes nos seminários] e era enriquecedor.” (E2).

Este supervisor fez questão de nos dizer que esses encontros são de tal forma necessários que sentiu necessidade de fazer marcação desses encontros, embora não tivesse horário para tal.

“Nós às vezes, por exemplo eu este ano cheguei a reunir com os professores cooperantes porque sinto necessidade, cheguei a fazer essas reuniões, agora não temos horário para isso, fazemo-las porque queremos, não é?” (E2).

“ há uma coisa que eu acho, considero que de certa forma não está muito bem que é os professores cooperantes não estarem nas reflexões...não está previsto que os professores cooperantes estejam nas reflexões semanais...” (E1).

No âmbito do ciclo de supervisão, sobre a apreciação e observação dos formandos, um dos respondentes fez reparos dizendo, a propósito das grelhas de registo, *“que o professor cooperante também deveria preencher (...) semanalmente, mas alguns não preenchem” (E1).* Encontrámos aqui mais um indicador de que o feed-back do professor cooperante não é tido em conta ou não é solicitado, como disse o entrevistado E2 seriam necessárias orientações mais explícitas.

5.3.3.3 - Perspectiva pessoal sobre a relação e interacção professor/pais

A fim de contextualizar mais em pormenor o presente estudo, quisemos saber junto dos entrevistados quais eram as suas concepções sobre a temática. Todos foram unânimes em afirmar que é necessário um trabalho de parceria entre escola e pais e que devem ser os

professores a prestar acompanhamento aos pais no sentido de equilibrar essa parceria e fazer melhorar a imagem que os pais têm sobre a escola.

“(...) é fundamental um relacionamento positivo com os pais, (...) acho que é meio caminho andado. (...) eles [os pais] têm que ficar com uma boa imagem do professor, e isso está na mão do professor conseguir porque o professor é que é o técnico. (...) É importantíssimo. É importantíssimo. É importantíssimo. É preciso ter uma sensibilidade...é importante ler sobre isto. (...) tem que haver aí uma sensibilidade e estratégias diversificadas para chegar a cada família mas é importante realmente cativá-las”(E2).

“(...) é muito importante os pais perceberem o nosso papel” (E1).

(...)Essa mediação [relação entre professores e pais] é necessária para que os alunos possam perceber que a escola é um lugar muito importante, independente de oferecer menos oportunidades que se calhar poderão ter de outra forma ou que particularmente tenham em casa, mas que a escola é um lugar perfeitamente importante”. (...) Esta dignificação do papel da escola e do papel do professor e do valor que aprender tem e do saber tem que ser feita aliadamente com os pais”. Porque se os pais subestimarem a escola e o professor e o saber da escola obviamente que eles (alunos) terão também essa ideia, irão ter essa ideia e a escola acabará por ser sempre um espaço não tão digno quanto merece ser”.(E3)

Contudo, um dos supervisores disse-nos ter consciência de que é uma parte bastante difícil. *“(...) temos consciência da necessidade de ter um bom relacionamento com os pais e um relacionamento próximo e forte, mas também temos consciência de isso não é fácil!”(E2).*

Defendeu que os professores, além da sensibilidade para adaptar estratégias de contacto e de comunicação com os pais, devem prestar-lhes esclarecimentos, formação e “acompanhamento” a fim destes perceberem a função dos professores.

“(...) é preciso um acompanhamento também muito sistemático aos pais para eles irem percebendo isto [referia-se às mudanças e inovações no ensino] e para depois perceberem que o professor sabe aquilo que está a fazer” (E2).

A respondente E1 referiu que, ainda há professores que têm receio dos pais e não os vêem como parceiros educativos.

“Eu acho que muitos professores ainda têm muito receio dos pais. (...) têm algum receio e não querem envolver os pais porque não vêem nos pais parceiros, vêem nos pais sempre pessoas que estão contra, mas isso não é verdade! (...) encontro

muitas vezes pessoas que [dizem] “ah agora dizer aos pais..., ah agora chamar os pais...os pais estão lá no lugar de pais e demitem-se muitas vezes...!”(E1).

Quanto à própria opinião pessoal, disse-nos que há muitos pais que são excelentes parceiros a colaborar com a escola e esses aspectos devem ser ditos e reconhecidos, *“há muitos pais que não se demitem, que colaboram, que são excelentes pais como há excelentes professores”(E1).*

Considerações finais

Este estudo incidiu sobre o contacto e interações dos estagiários, do curso de professores do 1º ciclo, com pais/encarregados de educação dos alunos das turmas em que desenvolveram a sua prática pedagógica. Neste âmbito, e articulando com o acompanhamento e orientações recebidas por via da prática pedagógica e da supervisão, tentou-se auscultar, junto dos futuros professores através de questionário e junto dos supervisores através de entrevistas, dados que analisados de forma interactiva, nos permitiram enunciar as seguintes conclusões finais:

- A abordagem e contacto com o tema da relação e interacção do professor com os pais, na formação inicial é mediamente sentida. Na área teórica essa preparação acontece essencialmente através de leituras e da elaboração de trabalhos efectuados no âmbito de disciplinas específicas.

Na perspectiva dos supervisores o suporte teórico é fundamental para assegurar e gerir a complexa relação com a diversidade das famílias, e deveria ser mais aprofundado na formação inicial.

- Sobre a importância da prática pedagógica como tempo e espaço para reflectir sobre a relação e interacção com os pais constatou-se que a motivação dos formandos para actividades práticas com os encarregados de educação é pouco sentida e por vezes ocorre sem orientações explícitas. As experiências da prática, neste âmbito, foram muito diferenciadas. Se a escola ou o professor cooperante da sala de estágio foi aberto à participação dos pais, os formandos viveram e reflectiram sobre essas experiências. Assim, e no âmbito dos dados recolhidos, podemos dizer que as experiências de interacção com pais ocorreram de acordo com a cultura de escola ou do perfil do professor cooperante e do professor supervisor.

Os futuros professores observaram interações e contactos minimalistas, utilizando as palavras de Diogo (2001), e aperceberam-se que os pais se interessam, essencialmente, por assuntos directamente ligados à aprendizagem dos filhos.

As práticas mais activas dos estagiários em actividades com pais (participação ou planificação) foram pouco frequentes. Segundo os estagiários e os supervisores, houve contactos informais no início ou final do dia lectivo e houve alguma participação em reuniões de avaliação trimestral.

A atenção a prestar à diversidade cultural dos pais, a abertura da escola à comunidade bem como o cuidado com a linguagem a utilizar nestes contactos foram os aspectos que os futuros professores sentiram como fortemente recomendados pelos supervisores da prática pedagógica. Foram exactamente esses, os aspectos também sublinhados pelos supervisores nas entrevistas, acrescentados ainda por competências relacionais, que estes orientadores consideram como vitais no domínio da interacção com pais. Saliente-se que foram referidos, pelos formandos, outros aspectos a ter em conta no relacionamento com os pais, tais como a auto-confiança e postura profissional face aos pais.

Os contactos e interacção com pais quando ocorridos na prática pedagógica, também foram reflectidos e discutidos nos seminários de supervisão.

– Das experiências de interacção com pais vividas no contexto formativo da prática pedagógica, nas escolas do 1º ciclo, consideradas mais importantes para a futura prática docente foram destacadas as reuniões de avaliação e os encontros informais ao fim do dia. Entre os aspectos relacionados com o contexto da instituição superior destacam-se o relacionamento entre os colegas do grupo de estágio bem como os conselhos e orientações do supervisor.

- Sobre as concepções que os formandos apresentam no final do curso constata-se que, apesar do carácter ocasional das interações com os pais no estágio, os finalistas do curso de professores do 1º ciclo percebem o envolvimento dos pais como estratégia para melhorar o rendimento escolar e promover o desenvolvimento pessoal dos alunos. Por via dos pais, a escola pode passar a dispor de outras fontes de saber. Percebem ainda de forma significativa que a participação dos pais pode levar à valorização da escola e dos professores. Identificam que a relação e interação com os pais é difícil mas necessária e vantajosa para os alunos e para a escola.

Como pressupostos considerados necessários para melhorar a interação com os pais, defendem a necessidade de o professor dar atenção à cultura e valores da família e aumentar a comunicação da escola com os pais. Estas representações vão ao encontro de duas das modalidades de Epstein (1992, 1993) - *trabalhar com todos os tipos de pais e promover a comunicação entre a escola e a família*. Trata-se de concepções positivas, e que podem ser potenciadoras de futuras atitudes de intervenção reflexiva, crítica e activa destes professores, no acompanhamento a fazer aos pais e encarregados de educação. Professores reflexivos sobre os contextos escolares e familiares podem levar à mudança e à proximidade efectiva entre a escola e a família. Simultaneamente estimulam o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Contudo, na concepção dos supervisores, a sensibilização ou preparação que são accionadas junto dos formandos na formação inicial, embora sendo a um nível, que caracterizam como globalmente positivo, carece de sistematização e orientações explícitas, a fim de evitar experiências ou tratamentos da temática tão heterogéneos entre os diferentes grupos de estágio.

- Como sugestões para tratar a temática da interação com pais na formação inicial, estagiários e supervisores sugerem, na vertente teórica, um espaço próprio no curso. Na dimensão da prática pedagógica os futuros professores desejariam uma participação mais

activa na interacção com os pais. Por seu lado, os supervisores sugerem uma articulação mais eficaz, nomeadamente a presença dos professores cooperantes nos seminários de supervisão. O que vai ao encontro de recomendações feitas por Esteves e Rodrigues (1993: 100) após os resultados obtidos sobre a análise da necessidade de formação de professores, em que estas autoras recomendaram entre outros aspectos: “conceber a formação inicial de forma mais integrada, articulando os diferentes intervenientes e as diferentes instituições responsáveis pela formação inicial do docente – universidade- área da especialidade e das ciências da educação; universidade/escola – orientadores/supervisores da prática pedagógica; integrar nos currículos já existentes a formação pessoal e social, facilitando aos professores a aquisição e desenvolvimentos de competências na área da relação interpessoal, nomeadamente a confiança em si próprio e a simpatia, necessárias ao trabalho de equipa com os alunos, os colegas e os pais”.

Assim, no âmbito do relacionamento e interacção dos estagiários com pais na formação inicial, face às categorias abordadas e mediante os dados recolhidos junto dos protagonistas do estudo podemos dizer que, de um modo geral, é feita sensibilização e preparação aos formandos essencialmente por via das orientações do supervisor. Estas acontecem sem orientações pré-estabelecidas e parecem revestir um carácter essencialmente teórico. Verifica-se que as oportunidades de prática vividas pelos estagiários nesta vertente da interacção com os pais são muito diferenciadas. Para uns grupos de estagiários são escassas, para outros são mais frequentes e enriquecedoras.

Apesar de haver diversidade de experiências, em geral, os formandos apresentam concepções próximas às que identificámos na literatura específica referida no enquadramento teórico. Percepcionam a relação e interacção com os pais como complexa e difícil mas necessária para valorizar os professores e a escola.

Como limitações ao estudo, queremos referir que pelo facto de se tratar de uma investigação de natureza essencialmente qualitativa, cujo objecto de estudo se centra em concepções ou opiniões profissionais, e por não ter sido submetido à aplicação de ferramentas estatísticas sofisticadas, leva-nos à consciência de que a subjectividade não está alheia ao presente trabalho. Por tais razões e dada a limitação da amostra, estes resultados não poderão ser generalizados, mas sim interpretados no seu contexto. Reconhecemos que “divorciar o acto, palavra, ou gesto do seu contexto é para o investigador qualitativo, perder a perspectiva do significado” (Bogdan e Bicklen, 1994).

Outros possíveis estudos nesta área poderiam investigar junto dos professores cooperantes as suas concepções sobre a interacção dos estagiários com pais e encarregados de educação. A natureza das interacções e da comunicação a estabelecer entre estagiários e pais pode ser outro dos potenciais aspectos a explorar, no período da formação inicial, com vista a tornar a relação e interacção escola-pais menos difícil e mais produtiva.

Ao nível do contributo deste estudo para a área da supervisão e da formação de professores consideramos que o mesmo poderá ter interesse como ponto de reflexão que leve a possíveis reajustes de organização e sistematização no domínio específico da interacção com os pais e com a comunidade educativa, no período da formação inicial.

A relação e articulação das instituições superiores com as escolas do 1º ciclo e com os respectivos professores cooperantes também poderão beneficiar dessa reflexão, mormente neste período concreto em que está previsto para o próximo ano lectivo 2007/2008 um novo figurino dos cursos de formação de professores.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores* Cadernos CIDInE, I, 5-22.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica, in J. Tavares (ed.) *Para Intervir em Educação*, pp. 203-232, Colóquios CIDInE, Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo in I. Alarcão (org.) *Formação Reflexiva de Professores*, pp.171-188, Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?, in *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, Aveiro.

Alexander, T. et al. (1995). *Home-School Politics: a practical Guide*. Nottingham, JET Publications.

Almeida, L. & Caíres S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior, tópicos para um debate em aberto, *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 13, nº 2, Universidade do Minho.

Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar, A abordagem política em análise organizacional*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amaral, M. J. et al. (1996) O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão, in *Formação reflexiva de professores*, I. Alarcão, (org.) Colecção CIDInE, Porto: Porto Editora.

Alves-Pinto, C. (1988). *A Sociologia Escolar: efeitos de diferenciação e de homogeneização*, pp. 1-12, policopiado.

Alves-Pinto, C. (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa, McGraw-Hill.

Assunção, M. J. (2003). *O Director de Turma como Actor Socioeducativo, as necessidades de acompanhamento escolar dos alunos*, Tese de Mestrado, FCHS, Universidade do Algarve.

Bates, F. (1992). A escola, sistema de comportamentos, in ISET, *Textos de Apoio-Administração Escolar*: I módulo, Porto.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barbier, J. M. (1996) (Dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak e W. Fischer (ed.), *Development in context, acting and thinking in specific environments*, New Jersey.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.

Brito, C. (1994). *Gestão escolar participada*. Lisboa: Texto Editora.

Campos, B.P. (2000). Formação de professores para o ensino de uma disciplina. In *Centro Internacional de Matemática*. O ensino da Matemática na universidade em Portugal e assuntos relacionados (1-6). Coimbra: autor

Canário, R. (1992). Inovação e Formação de Professores: o papel da Sociologia da Educação, in *A Sociologia na Escola Professores, Educação e Desenvolvimento*, Esteves, A. J. e Stoer, S. (orgs.) Porto: Edições Afrontamento.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 25-36.

Carreira, T. (2001). Profissionalização de professores: lógica e caos. *Educação Individuo Sociedade*, 2, pp 43-68, Universidade do Algarve.

Carreira, T. & Bastos, A. P. (2002). Socialização, Assertividade e Competências, para um melhor modelo de professor, in *Anais Universitários, Série de Ciências Sociais e Humanas*, nº 11 e 12, Saberes Plurais: Povos e Culturas, Universidade da Beira Interior.

Carreira, T. & Sequeira, B. (2002). Sociologia do Trabalho e das Organizações, Sistemas de Informação e Desempenho Profissional, in *Anais Universitários, Série de Ciências Sociais e Humanas*, nº 11 e 12, Saberes Plurais: Povos e Culturas, Universidade da Beira Interior.

Carreira, T. & Assunção, M. J. (2003). Complexidade Educacional e Pluralidade de Funções do Director de Turma, in, *Anais Universitários, Série de Ciências Sociais e Humanas*, 11 e 12, Saberes Plurais: Povos e Culturas, Universidade da Beira Interior.

Carreira, T. & Sequeira, B. (2005). Formação, Aprendizagem e Organizações Aprendentes, in *Ensino Formação, Profissão Arte*, Alice Tomé e Teresa Carreira (org.), Coleção Educação e Ciências da Educação, Lisboa: Editorial Minerva.

Carreira, T. & Martins, J. (2006). Relações dos Actores e jogos de poder nas organizações, in *Champs Sociologiques et Educatifs, Enjeux au-delà des Frontières*, Teresa Carreira et Alice Tomé (dir.), Paris: Editions L'harmattan.

Castro, E. (1995). *O director de Turma nas Escolas Portuguesas – o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.

- Castro, M. (2005). Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional, in *Supervisão Investigações em Contexto Educativo*, Alarcão, I.; Cachapuz, A.; Medeiros, T.; Jesus, H. P. (org.) Universidade de Aveiro/Universidade dos Açores.
- Chorão, M. (2003). Texto de Prefácio a: *Formação Inicial de Professores, concepções e práticas de orientação*, M. Jacinto, Ciências da Educação, 53, DEB, Lisboa, Ministério da Educação.
- Costa, F.; Machado F. (1992). Meios populares e escola primária, pesquisa Sociológica num projecto interdisciplinar de investigação-acção, in *Sociologia na Escola professores, educação e desenvolvimento*, Esteves e Stoer (orgs.), Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, M. S., (1998). *O Papel do Director de Turma na Escola Actual*, Porto: Porto Editora.
- Davies, D. (1987) Parent Involvement in the Public Schools: Opportunities for Administrators, in *Educational and Urban Society*, vol 19, nº 2, pp. 147-163.
- Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D.; Marques, R.; Silva, P. (1993) . *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores, os desafios da aprendizagem permanente*, Porto: Porto Editora.
- Diez, J. J., (1989). *Família-Escola, uma relação vital*, Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. M. L. (1994). O envolvimento das famílias na Escola: será o diálogo possível?, in Estrela, A., et al., *A Escola: um objecto de estudo*. Lisboa, AFIRSE/FPCE, pp. 181-196.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família a caminho de uma educação participada*, Porto: Porto Editora.
- Diogo, A. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo, representações e práticas, in *Pais e Professores um desafio à cooperação*, J. A. de Lima (org.) Porto: Edições Asa.
- Duarte, M. J. S. (1999) *Finalidades educativas da escola do 1º ciclo, Participação e Representação dos Pais*, CESE, Policopiado.
- Epstein, J. L. (1988). *How Do We Improve Programs for Parents Involvement?* in *Education Horizons*, vol. 66, nº 2, pp. 58-59.
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships*, Boston: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report nº 6.
- Epstein, J. L. (1993). A colaboração Escola e Família no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, in Davies, D., et al., *Quando a Escola Colabora com a Família: Novas Perspectivas*. IPEP, Escola Superior de Educação de Santarém, pp.73-79.

- Esteve, M.(1995). *Los Profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos, S.A.
- Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades in *A educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*, Conselho Nacional da Educação.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Feiman, N. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. Em R. Houston (Ed.), *Hanboock of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores, in *Psicologia*, Vol. 3.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 37-54.
- Formosinho, J. O. (1994). Para uma Pedagogia do Desenvolvimento, *Inovação*, vol.2, 4.
- Garcia, C. M.(1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*, Colecção Ciências da Educação, séc. XXI, Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*, Lisboa: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gilly, M.(1989). As representações sociais no campo educativo, in D. Jodelet, *As Representações Sociais*, polic. pp. 363-38.
- Gonçalves, F. R. (1990). A Formação contínua de professores. *Noesis*, 57, pp. 55-56.
- Gonçalves, F. R. (1992). O Papel da Investigação em Portugal (a influência do contexto) in *Revista Portuguesa da Educação*, 5, pp.85-107, Universidade do Minho.
- Gonçalves, F. R. (1993). *A observação da relação educativa no processo de ensino-partilha-aprendizagem*, Centro de Investigação Educativa, Universidade do Algarve.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa, justificação e prática*, Colecção CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (1990). *A Carreira dos Professores do Ensino Primário, Contributo para a sua caracterização*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, FPCE, Universidade de Lisboa.
- Gonçalves J. A. (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Professores), FPCE, Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, R. (1998). *A Dimensão Relacional no Processo de Supervisão de Professores*, Tese de Mestrado, Universidade do Algarve.
- Gonçalves O. F. e Cruz, J. F. A. (1985). Desenvolvimento Interpessoal e formação de professores, in J.F.A. Cruz, L. Almeida, e O. F. Gonçalves, *Intervenção Psicológica na Educação*, Porto, Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- González, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Gordon, S. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*, Cadernos Investigação e Práticas, CRIAP, Asa.
- Honoré, S. (1980). *Os pais e a Escola – uma colaboração necessária e difícil*, Lisboa: Moraes Editores.
- Hughes, M. (1997). Schools responsiveness to parents views at Key Stage 1, in Glatter, R. Woods, P. & Bagley C. (eds.) *Choice & Diversity in Schooling: Perspectives and Prospects* (pp. 71-85). London: Routledge.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores, Concepções e Práticas de Orientação*, Ciências da Educação 53, DEB, Lisboa, Ministério da Educação.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*, Coimbra: Quarteto Editora.
- Landsheere, G. (1986). *A investigação experimental em Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lareau, A. (1987) Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (April), 73-85.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds Apart: Relationships between families and schools*. New York: Basics.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho.
- Lima, J. A. (2002). *Pais e Professores, um desafio à cooperação*, Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (1991a). *A Direcção de Turma-Integração Escolar e Ligação ao Meio*, Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1991b). *O Director de Turma Orientador da Turma, Estratégias e Actividades*, Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso, *Inovação*, vol. 7, pp. 357-375.

- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*, Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001a). *Saber Educar, guia do professor*, Lisboa: Editorial Presença,
- Marques, R.(2001b). *Educar com os pais*, Lisboa: Editorial Presença.
- Montadon, C. (1985). Le Développement des Relations Entre les Familles et l'École, *A Propos des Réunions de Parents: Points de Vue et Propositions*, Genève: Service de Recherche Sociologique.
- Montandon, C. (1987). "Pratiques éducatives, relations avec l'école et fonctionnement familial, in Montandon C. E Perrenoud, P. , *Entre Parents et Enseignants, un Dialogue Impossible*, Beme, Lang.
- Montandon, C. (1993). The role of the child in parent-teacher relations. In Smile et al. (eds.), *Parental Involvement in Education*. Nijmegen, ITS (Holanda).
- Montandon, C. (1994). As relações pais-professores na escola primária: das causas de incompreensão recíproca, in Daring, P. & Pourtois, J. P., *Education et Famille*, Bruxelles, De Boeck, pp.189-205, polic.
- Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001) *Entre Pais e professores, um Diálogo Impossível?, para uma análise sociológica das interações entre família e a Escola*, Oeiras: Celta Editora.
- Morin, E. (1987). *O Método – o conhecimento do conhecimento/I*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Munn, P. (1998). Accountability and parent-teacher communication. *British Educational Research Journal*, 11 (2), 105-111.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*, U. Técnica de Lisboa (I.S.E.F.) Lisboa.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*, colecção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise da instituições escolares*, in Nóvoa, A. (ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1993). Nota de apresentação. In K. Zeichner. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e a sua Formação*, Temas de Educação, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia, 2ª ed., Lisboa.
- Pacheco, J. A. (2000: 32) A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular. *Território Educativo*, 7, Maio, 27-32.
- Pastagal do Arco, J. (1998). *Concepções de Alunos-Futuros Professores do Curso do 2º Ciclo do Ensino Básico sobre a Prática Pedagógica III realizada nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Mestrado, Universidade do Algarve.

- Patrício, M. (1997). Escola Cultural: o triângulo perfeito: Escola-Família-Comunidade, I Congresso Nacional-*Uma perspectiva Educacional para o III Milénio: Escola-família-Comunidade*, Guarda.
- Pereira, P. e Galeão, T. (2003). *Experiências no terreno na formação inicial de Professores*, Formação Pessoal e Social, Ciências da Educação. FCUL.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*, Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. & Thurler, M.G. (1994). *A Escola e a Mudança, contributos sociológicos*, Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (Eds) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*, Convite à Viagem, Artmed Editora, Tradução de Patrícia Ramos.
- Ponte, J. P.; Januário, C.; Ferreira, I. C.; Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*, Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a Formação de Professores.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática, in GTI (org.), *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28, Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1992). Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. Cadernos CIDInE, Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (1994). Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características, in J. Tavares (ed.) *Para Intervir em Educação*, pp. 235-245, Colóquios CIDInE, Universidade de Aveiro.
- Powell, D. (1978). Correlates of Parent-Teacher Communication Frequency and Diversity, in *Journal of Educational Research*, vol.71, nº 6, Jul-Aug.
- Pourtois, J. P.; Desmet, H.; Barras, C.; (1994), “Educação Familiar e Parentel” in *Inovação*, pp.289-355, Instituto de Inovação Educacional.
- Quintas, H. (1998). *Desenvolvimento Profissional de alunos em formação inicial através da reflexão sobre a prática pedagógica*, Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação do Algarve.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Trajectos, Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues & Esteves (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de professores*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2000). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento, FPCE-UL.

McIntyre, D.J., Byrd, Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula *et al.* *Handbook of Research on Teaching and Teacher Education*, 2nd ed New York: MacMillan, pp. 173-193.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do director de turma*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Sá-Chaves (2000). *Formação, Conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves & Alarcão, I. (2000) O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada in Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais* (181-191). Aveiro, Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves & Angelina Sanches, (2000). in Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I.(2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento, Edição: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santiago, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*, Tese de doutoramento, polic, Universidade de Aveiro.

Santos, B. (1997). *A participação dos pais na sala de aula, uma abordagem curricular instituinte e uma dimensão supervisiva nas funções do professor*, Contributos para a discussão dos modelos de formação inicial de matriz construtivista e ecológica, Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.

Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa da Educação*, 18, pp. 53-75.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco. Jossey bass.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching, *Educational Research*, vol 15 nº 2, pp. 4-14.

Silva, C. G. (1993). *Cooperação Desconfiada, Educação e Ensino*, Ano 5, 7, Abril-Maio.

Silva, P. (2002). Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação, in *Pais e Professores, um desafio à cooperação*, J. A de Lima (org.), Porto: Edições Asa.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada, Interculturalidade e relações de poder*, Biblioteca das Ciências da Educação, Sta Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Silva, P. e Stoer, Stephen. (2005). *Escola-Família, uma relação em processo de reconfiguração*, Porto: Porto Editora.

- Silva, M. Margarida, Mendes, P., e Cardoso, S. (1993). Estudos sobre a Dimensão Pessoal e Interpessoal, in *Dimensão pessoal e Interpessoal na Formação*, Tavares, J. (orgs.), Cadernos Cidine, Aveiro.
- Simões, C. e Bonito, A. (1993) Dimensão pessoal e interpessoal e relação profissional, in *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*, Tavares, J. (orgs.), Cadernos Cidine, Aveiro.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*, Edição CIDInE, Aveiro.
- Simões, C. (1996) *O Desenvolvimento dos Professores e a construção do conhecimento pedagógico*, Universidade de Aveiro.
- Simões, C. M. e Simões, H. R. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS:179-203.
- Soares, I., (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento, in *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*, Ed. Isabel Alarcão, CIDInE, Aveiro.
- Teixeira, M., (1995). *A Organização Escola – Perspectivas Organizacionais*, Lisboa: McGraw-Hill.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vala, J. (1993). Representações Sociais – para uma psicologia social do pensamento social, in J. Vala, B. Monteiro, *Psicologia Social*, Lisboa: F. C. Gulbenkian, pp. 358-384
- Vieira, R. (1999). Educação e Trabalho Social na Escola in *Jornal "A Página"*, nº80, p.12.
- Villas-Boas, M.A. (1991). A Supervisão Clínica na Formação de Professores, in *Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 627 – 630.
- Villas-Boas, M. A. (1996). Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias, in ADEF e CIIE (org.) *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: CIIE, Universidade do Porto.
- Villas-Boas, M. A. et al. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPP-ME.
- Villas-Boas, M. A. (2006). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*, FPCE, Universidade de Lisboa.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge, CUP.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1983). *Alternative paradigms of teachers education*. Journal of Teacher Education, 34 (3), 43-46.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Zenha, A. (2006). *O papel do director de Turma na colaboração escola-família*, Colecção Panorama, Porto: Porto Editora.

Artigos retirados da Internet:

“Nem tudo o que luz é ouro nas relações escola-família” Marques, R. (2007)
http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/escola_familia

“Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico, um estudo longitudinal com crianças do ensino básico” – projecto de pesquisa educativa no país, 2002, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian
http://www.esse-jdeus.edu.pt/projecto_epe/ec/

Legislação referida:

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro e pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

D. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio - Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

D. Lei nº 344/89 – Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário.

D. Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto - perfil geral do desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário.

D. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

D. Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro – define o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Outros documentos referidos:

A Resolução I da Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus (Conselho da Europa (1987).

ANEXOS

ANEXO I

ESTRUTURAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DEFINITIVO APLICADO AOS FORMANDOS FINALISTAS

Blocos/Questões de Pesquisa	Itens/questões do questionário
<ul style="list-style-type: none"> Perspectivas sobre a interação com pais, no período da formação inicial, nomeadamente na prática pedagógica. 	Na globalidade do questionário
<ul style="list-style-type: none"> Como é que a formação inicial aborda a temática do relacionamento/interacção da escola com a comunidade, nomeadamente com os pais? 	Questão 5 Questão 6 Questão 6.1
<ul style="list-style-type: none"> Será o período da prática pedagógica considerado pelos professores finalistas como um tempo importante para reflectir sobre a vertente da relação/interacção dos professores com os pais? 	Questão 6.1 Questão 7 Questão 8; Questão 9 Questão 9.1 Questão 9.1 Questão 10 Questão 11, 11.1, e 11.2 Questão 12 Questão 15
<ul style="list-style-type: none"> Em que medida os professores finalistas consideram que a abordagem sobre a relação/interacção dos professores com os pais, desenvolvida na prática pedagógica é importante para a sua futura prática docente? 	Questão 13 Questão 17 Questão 20
<ul style="list-style-type: none"> Quais as opiniões/concepções que os professores finalistas têm acerca da relação/interacção da escola com os pais? 	Questão 9.2 Questão 16 Questão 18 Questão 19 Questão 20
<ul style="list-style-type: none"> Como é que os formandos finalistas gostariam de ver tratada a temática da relação/interacção dos professores com os pais, na formação inicial? 	Questão 14 Questão 19 Questão 20

ANEXO II – QUESTIONÁRIO - VERSÃO PROVISÓRIA

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Questionário n°

QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se recolher dados para um trabalho de investigação sobre **a interacção estabelecida entre os professores e os pais dos alunos, durante a formação inicial.**

Esta investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Supervisão.

Pede-se que leia com atenção e responda de forma sincera e espontânea.

1 – Sexo

Masculino

Feminino

2 – Idade _____

3 – Situação Profissional

Finalista do Curso de Professores de 1º Ciclo

Professor no 1º ano de serviço

Professor no 2º ano de serviço

Professor no 3º ano de serviço

3.1 – No caso de já se encontrar a exercer, diga-nos se obteve colocação no ano seguinte à conclusão do curso? Sim Não

4 - Assinale as características da escola onde estagiou no 4ºano do curso e da escola onde exerce em 2005/2006. (Assinale todas as situações que se adequam ao seu caso, quer em relação à escola onde estagiou quer em relação à escola onde exerce)

	<i>Escola onde estagiou</i>	<i>Escola onde exerceu em 2005/06</i>
Escola unitária		
Escola com 5 ou menos professores		
Escola com um número de professores entre 5 e 15		
Escola com mais de 15 professores		
Escola integrada num agrupamento horizontal		
Escola integrada num agrupamento vertical		
Escola de meio rural		
Escola de meio urbano		

5 – De que forma, tomou contacto com a temática do relacionamento com os pais, ao longo do curso? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Fez trabalhos teóricos sobre o tema			
O tema foi tratado em cadeiras específicas do curso			
O tema foi falado pelo supervisor			
O tema foi discutido no seu grupo de estágio			
O tema foi falado pelo professor cooperante			
Participou em seminários relacionados com a temática			
Contactou com os pais durante a sua prática pedagógica			

6 – Ao longo do curso, de que modo apreendeu que a escola é uma instituição aberta à comunidade com a qual o professor tem de estabelecer interações, nomeadamente com a família? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Fizeram-lhe recomendação de bibliografia específica sobre o assunto			
Distribuíram-lhe legislação sobre o assunto			
Levaram-no(a) a observar, problematizar e investigar contextos da escola			
Levaram-no(a) a participar em projectos de parcerias com a comunidade			
Levaram-no(a) a participar em projectos que envolvessem os pais			
Alertaram-no(a) atenção para a importância da participação dos pais na aprendizagem escolar e motivação dos filhos			
Chamaram-lhe à atenção para cuidados a ter na comunicação e no atendimento aos pais			
Falaram-lhe sobre competências relacionais necessárias para interagir com os pais e com a comunidade			
Apercebeu-se desse princípio porque leu o Projecto Educativo das escolas onde estagiou			
Relacionou-se, interagiu com os pais nas escolas onde estagiou			

6.1 – Refira o que foi mais significativo para si, ao longo do curso, sobre esta problemática: (Pode referir-se a experiências, leituras, conselhos de alguém ou outras situações que tenha vivido neste âmbito)

- no 1º e 2º anos do curso: _____

- no 3º ano do curso _____

- no 4º ano do curso _____

7 – Na prática pedagógica do 3º e 4º anos do curso, de que modo se sentiu implicado no estudo do relacionamento com os pais? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Recomendaram-lhe bibliografia específica sobre o assunto			
Distribuíram-lhe legislação/informação de apoio sobre o assunto			
Levaram-no(a) a observar e a problematizar situações			
O professor supervisor incentivou-o ao envolvimento nessa relação			
O professor cooperante fez-lhe sugestões de actividades práticas			
O assunto foi abordado nos momentos de reflexão			
Leu e identificou o assunto no Projecto Educativo da escola onde estagiou			

8 – Nas escolas onde estagiou e onde exerceu em 2005/2006, participou em actividades que envolveram os pais dos alunos? (Assinale apenas uma opção em cada escola)

	<i>Escola onde estagiou</i>	<i>Escola onde exerceu em 2005/06</i>
Frequentemente		
Raras vezes		
Uma única vez		
Nunca		

9 – Na prática pedagógica, no 3º e no 4º ano, que aspectos práticos lhe foram recomendados como importantes para assegurar uma boa relação com os pais? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Prestar atenção aos horários de atendimento aos pais			
Utilizar linguagem acessível aos pais			
Preparar o espaço próprio para atendimento			
Divulgar informações/regulamentos/projectos/actividades da escola			
Prestar atenção à diversidade cultural dos pais			
Contactar frequentemente através da caderneta escolar			
Escrever recados no caderno			
Telefonar quando necessário			
Pedir colaboração aos pais			

9.1 - Quem lhe fez essas recomendações?

(Em cada um dos seguintes aspectos assinale sempre a sua resposta)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
O professor supervisor			
O professor cooperante			
Os colegas do seu grupo			
Professores de outras disciplinas do curso			
Outros professores seus amigos e já com experiência			

9.2 – Mencione outros aspectos práticos não referidos no ponto 9, que considere importantes: _____

9.3 – No caso de já estar a exercer, diga se os aspectos referidos nas questões 9 e 9.1 foram ou não importantes para a sua actual prática docente:

Muito importantes Importantes Pouco importantes Nada importantes

10 - Que tipo de contactos com os pais observou durante a sua prática pedagógica? (Assinale em todos os aspectos o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Reuniões de informação sobre a avaliação dos alunos			
Recados na caderneta escolar			
Recados no caderno			
Contactos por telefone			
Encontros informais no início ou no final do dia lectivo			
Reuniões gerais de escola			
Reuniões gerais de turma			
Diálogos no dia do atendimento aos pais			
Encontros em festas escolares			
Acções de formação para pais			

11 -Durante o estágio, planificou actividades nas quais os pais dos alunos participaram?

Sim Não

11.1- Em caso afirmativo, indique como surgiram essas actividades? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Foi o professor supervisor que sugeriu			
Foi o professor cooperante que sugeriu			
Os colegas do seu grupo deram-lhe a sugestão			
Foi sugestão de professores seus amigos e já com experiência			
Foram da sua iniciativa			
Constavam do Plano Anual de Actividades da escola onde estagiou			

11.2 - Mencione duas dessas actividades: _____

12 – Recorde e sintetize recomendações ou reflexões feitas a propósito do relacionamento com os pais ou de outros assuntos da prática pedagógica:

- feitas pelo do seu supervisor: _____

- feitas pelo seu professor cooperante: _____

13 - Relate uma pequena experiência relacionada com a interacção estabelecida com os pais dos alunos, durante o seu estágio, a qual considera como muito importante para a futura/actual prática docente.

14 – Reflectindo um pouco sobre o seu processo de formação, dê sugestões do que poderia ser alterado, na parte específica da interacção com os pais:

- na parte teórica do curso: _____

na parte da prática pedagógica: _____

15 – De entre as seguintes afirmações, refira as que melhor se adaptam à escola onde estagiou. (Assinale por ordem de prioridade, apenas 3 aspectos, atribuindo 1 ao menos importante e 3 ao mais importante)

- Os pais interessaram-se por temas de segurança na escola
- Os pais interessaram-se pela ocupação de tempos livres dos filhos
- Os pais interessaram-se por conhecer os Regulamentos da Escola
- Os pais interessaram-se pelo funcionamento de cantinas/refeitórios
- Os pais participaram nos órgãos de gestão da escola
- Os pais interessaram-se por formações/esclarecimentos de carácter geral
- Os pais interessaram-se exclusivamente pela aprendizagem dos filhos
- Não houve interesse/participação dos pais nestes aspectos
- Os pais só comparecem quando solicitados
- A escola não propôs esses temas aos pais
- Esses assuntos são desconhecidos para si

16 – Na sua opinião pessoal, a intervenção dos pais na escola pode contribuir para : (Assinale em cada situação o grau de importância)

	<i>Muito importante</i>	<i>Pouco importante</i>	<i>Nada importante</i>
Melhorar a aprendizagem e rendimento académico dos alunos			
Promover o desenvolvimento pessoal dos alunos			
Sobrecarregar as funções do professor			
Melhorar alguns aspectos da escola			
Valorizar a escola e os professores			
Aumentar os recursos da escola			
Criar situações de conflito			
Promover o desenvolvimento dos próprios pais			
Aumentar as fontes de saber à disposição da escola			

17 – Diga que importância tiveram para a sua formação como professor (a) os seguintes aspectos: (Assinale em cada situação o grau de importância)

	<i>Muito importante</i>	<i>Pouco importante</i>	<i>Nada importante</i>
O relacionamento com os seus colegas			
A prática pedagógica em diferentes escolas do 1º ciclo			
O ambiente de aprendizagem que sentiu na ESE			
A relação inter-pessoal com o supervisor			
A relação inter-pessoal com o professor cooperante			
Os conselhos e orientações do supervisor			
O relacionamento com outros professores do curso			
A facilidade de comunicação com e entre os professores orientadores da prática			
As directrizes e regras do supervisor			
As orientações práticas do professor cooperante			

18 – Considera que o relacionamento do professor com os pais é um assunto para o qual: (Assinale por ordem de prioridade, apenas 3 aspectos, atribuindo 1 ao menos importante e 3 ao mais importante)

- É necessária uma boa preparação teórica durante o curso
- Há necessidade de indicações/recomendações práticas
- Não é necessário preparação, ao chegar à realidade da escola pensa no assunto
- As orientações do supervisor são importantes
- As orientações do prof. cooperante são importantes
- A experiência é que ajuda/ajudará muito
- São necessárias competências relacionais para contactar com os pais
- Tudo depende do contexto e da cultura de cada escola
- O professor deve dar atenção à cultura e valores da família
- É necessário trabalho de equipa entre os professores

19 - Na sua opinião, que processos ou metodologias se devem promover para melhorar a interacção com os pais? (Assinale por ordem de prioridade, apenas 3 aspectos, atribuindo 1 ao menos importante e 3 ao mais importante)

- Ter uma boa preparação na formação inicial, sobre o assunto
- Investigar para conhecer melhor as famílias e actuar
- Estabelecer um bom relacionamento interpessoal
- Promover acções de formação para pais
- Dinamizar escolas de pais
- Promover acções de formação, sobre a temática, para professores
- Aumentar a comunicação da escola com os pais

Obrigada.

ANEXO III – QUESTIONÁRIO - VERSÃO DEFINITIVA

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Questionário nº

QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se recolher dados para um trabalho de investigação sobre **a interacção estabelecida entre os professores e os pais dos alunos, durante a formação inicial**. Neste âmbito, o presente questionário destina-se a ser respondido por finalistas do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e por professores em início de carreira.

Esta investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Supervisão.

Pede-se que leia com atenção e responda de forma sincera e espontânea.
O anonimato das respostas será assegurado.

1 – Sexo

Masculino

Feminino

2 – Idade _____

3 – Situação Profissional

Finalista do Curso de Professores de 1º Ciclo

Professor no 1º ano de serviço

Professor no 2º ano de serviço

Professor no 3º ano de serviço

3.1 – No caso de já se encontrar a exercer, diga-nos se obteve colocação no ano seguinte à conclusão do curso? Sim Não

4 - Assinale as características da escola onde estagiou no 4º ano do curso e da escola onde exerce em 2005/2006. (Assinale todas as situações que se adequam ao seu caso, quer em relação à escola onde estagiou quer em relação à escola onde exerce)

	<i>Escola onde estagiou</i>	<i>Escola onde exerceu em 2005/06</i>
Escola unitária		
Escola com 5 ou menos professores		
Escola com um número de professores entre 5 e 15		
Escola com mais de 15 professores		
Escola integrada num agrupamento horizontal		
Escola integrada num agrupamento vertical		
Escola de meio rural		
Escola de meio urbano		

5 – De que forma, tomou contacto com a temática do relacionamento com os pais, ao longo do curso? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Fez trabalhos teóricos sobre o tema			
O tema foi tratado em cadeiras específicas do curso			
O tema foi falado pelo supervisor			
O tema foi discutido no seu grupo de estágio			
O tema foi falado pelo professor cooperante			
Participou em seminários relacionados com a temática			
Contactou com os pais durante a sua prática pedagógica			

6 – Ao longo do curso, de que modo aprendeu que a escola é uma instituição aberta à comunidade com a qual o professor tem de estabelecer interações, nomeadamente com a família? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Fizeram-lhe recomendação de bibliografia específica sobre o assunto			
Distribuíram-lhe legislação sobre o assunto			
Levaram-no(a) a observar, problematizar e investigar contextos da escola			
Levaram-no(a) a participar em projectos de parcerias com a comunidade			
Levaram-no(a) a participar em projectos que envolvessem os pais			
Alertaram-no(a) atenção para a importância da participação dos pais na aprendizagem escolar e motivação dos filhos			
Chamaram-lhe à atenção para cuidados a ter na comunicação e no atendimento aos pais			
Falaram-lhe sobre competências relacionais necessárias para interagir com os pais e com a comunidade			
Apercebeu-se desse princípio porque leu o Projecto Educativo das escolas onde estagiou			
Relacionou-se, interagiu com os pais nas escolas onde estagiou			

6.1 – Refira o que foi mais significativo para si, ao longo do curso, sobre esta problemática: (Pode referir-se a experiências, leituras, conselhos de alguém ou outras situações que tenha vivido neste âmbito)

- no 1º e 2º anos do curso: _____

- no 3º ano do curso _____

- no 4º ano do curso _____

7 – Na prática pedagógica do 3º e 4º anos do curso, de que modo se sentiu implicado no estudo do relacionamento com os pais? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Recomendaram-lhe bibliografia específica sobre o assunto			
Distribuíram-lhe legislação/informação de apoio sobre o assunto			
Levaram-no(a) a observar e a problematizar situações			
O professor supervisor incentivou-o ao envolvimento nessa relação			
O professor cooperante fez-lhe sugestões de actividades práticas			
O assunto foi abordado nos momentos de reflexão			
Leu e identificou o assunto no Projecto Educativo da escola onde estagiou			

8 – Nas escolas onde estagiou e onde exerceu em 2005/2006, participou em actividades que envolveram os pais dos alunos? (Assinale apenas uma opção em cada escola)

	<i>Escola onde estagiou</i>	<i>Escola onde exerceu em 2005/06</i>
Frequentemente		
Raras vezes		
Uma única vez		
Nunca		

9 – Na prática pedagógica, no 3º e no 4º ano, que aspectos práticos lhe foram recomendados como importantes para assegurar uma boa relação com os pais? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Prestar atenção aos horários de atendimento aos pais			
Utilizar linguagem acessível aos pais			
Preparar o espaço próprio para atendimento			
Divulgar informações/regulamentos/projectos/actividades da escola			
Prestar atenção à diversidade cultural dos pais			
Contactar frequentemente através da caderneta escolar			
Escrever recados no caderno			
Telefonar quando necessário			
Pedir colaboração aos pais			

9.1 - Quem lhe fez essas recomendações?

(Em cada um dos seguintes aspectos assinale sempre a sua resposta)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
O professor supervisor			
O professor cooperante			
Os colegas do seu grupo			
Professores de outras disciplinas do curso			
Outros professores seus amigos e já com experiência			

9.2 – Mencione outros aspectos práticos não referidos no ponto 9, que considere importantes: _____

9.3 – No caso de já estar a exercer, diga se os aspectos referidos nas questões 9 e 9.1 foram ou não importantes para a sua actual prática docente:

Muito importantes Importantes Pouco importantes Nada importantes

10 - Que tipo de contactos com os pais observou durante a sua prática pedagógica?
(Assinale em todos os aspectos o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Reuniões de informação sobre a avaliação dos alunos			
Recados na caderneta escolar			
Recados no caderno			
Contactos por telefone			
Encontros informais no início ou no final do dia lectivo			
Reuniões gerais de escola			
Reuniões gerais de turma			
Diálogos no dia do atendimento aos pais			
Encontros em festas escolares			
Acções de formação para pais			

11 -Durante o estágio, planificou actividades nas quais os pais dos alunos participaram?

Sim

Não

11.1- Em caso afirmativo, indique como surgiram essas actividades? (Assinale, sempre, em cada um dos seguintes aspectos, o que corresponde à situação que viveu)

	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Foi o professor supervisor que sugeriu			
Foi o professor cooperante que sugeriu			
Os colegas do seu grupo deram-lhe a sugestão			
Foi sugestão de professores seus amigos e já com experiência			
Foram da sua iniciativa			
Constavam do Plano Anual de Actividades da escola onde estagiou			

11.2 - Mencione duas dessas actividades: _____

12 – Recorde e sintetize recomendações ou reflexões feitas a propósito do relacionamento com os pais ou de outros assuntos da prática pedagógica:

- feitas pelo do seu supervisor: _____

- feitas pelo seu professor cooperante: _____

13 - Relate uma pequena experiência relacionada com a interacção estabelecida com os pais dos alunos, durante o seu estágio, a qual considera como muito importante para a futura/actual prática docente.

14 – Reflectindo um pouco sobre o seu processo de formação, dê sugestões do que poderia ser alterado, na parte específica da interacção com os pais:

- na parte teórica do curso: _____

na parte da prática pedagógica: _____

15 – De entre as seguintes afirmações, refira as que melhor se adaptam à escola onde estagiou. (Assinale por ordem de prioridade, apenas 3 aspectos, atribuindo 1 ao menos importante e 3 ao mais importante)

- Os pais interessaram-se por temas de segurança na escola
- Os pais interessaram-se pela ocupação de tempos livres dos filhos
- Os pais interessaram-se por conhecer os Regulamentos da Escola
- Os pais interessaram-se pelo funcionamento de cantinas/refeitórios
- Os pais participaram nos órgãos de gestão da escola
- Os pais interessaram-se por formações/esclarecimentos de carácter geral
- Os pais interessaram-se exclusivamente pela aprendizagem dos filhos
- Não houve interesse/participação dos pais nestes aspectos
- Os pais só comparecem quando solicitados
- A escola não propôs esses temas aos pais
- Esses assuntos são desconhecidos para si

16 – Na sua opinião pessoal, a intervenção dos pais na escola pode contribuir para :
(Assinale em cada situação o grau de importância)

	<i>Muito importante</i>	<i>Pouco importante</i>	<i>Nada importante</i>
Melhorar a aprendizagem e rendimento académico dos alunos			
Promover o desenvolvimento pessoal dos alunos			
Sobrecarregar as funções do professor			
Melhorar alguns aspectos da escola			
Valorizar a escola e os professores			
Aumentar os recursos da escola			
Criar situações de conflito			
Promover o desenvolvimento dos próprios pais			
Aumentar as fontes de saber à disposição da escola			

17 – Diga que importância tiveram para a sua formação como professor (a) os seguintes aspectos: (Assinale em cada situação o grau de importância)

	<i>Muito importante</i>	<i>Pouco importante</i>	<i>Nada importante</i>
O relacionamento com os seus colegas			
A prática pedagógica em diferentes escolas do 1º ciclo			
O ambiente de aprendizagem que sentiu na ESE			
A relação inter-pessoal com o supervisor			
A relação inter-pessoal com o professor cooperante			
Os conselhos e orientações do supervisor			
O relacionamento com outros professores do curso			
A facilidade de comunicação com e entre os professores orientadores da prática			
As directrizes e regras do supervisor			
As orientações práticas do professor cooperante			

18 – Considera que o relacionamento do professor com os pais é um assunto para o qual: (Assinale por ordem de prioridade, apenas 3 aspectos, atribuindo 1 ao menos importante e 3 ao mais importante)

- É necessária uma boa preparação teórica durante o curso
- Há necessidade de indicações/recomendações práticas
- Não é necessário preparação, ao chegar à realidade da escola pensa no assunto
- As orientações do supervisor são importantes
- As orientações do prof. cooperante são importantes
- A experiência é que ajuda/ajudará muito
- São necessárias competências relacionais para contactar com os pais
- Tudo depende do contexto e da cultura de cada escola
- O professor deve dar atenção à cultura e valores da família
- É necessário trabalho de equipa entre os professores

19 - Na sua opinião, que processos ou metodologias se devem promover para melhorar a interacção com os pais? (Assinale por ordem de prioridade, apenas 3 aspectos, atribuindo 1 ao menos importante e 3 ao mais importante)

- Ter uma boa preparação na formação inicial, sobre o assunto
- Investigar para conhecer melhor as famílias e actuar
- Estabelecer um bom relacionamento interpessoal
- Promover acções de formação para pais
- Dinamizar escolas de pais
- Promover acções de formação, sobre a temática, para professores
- Aumentar mais a comunicação da escola com os pais

20 - Caso tenha algo mais a dizer a propósito da relação e interacção com os pais na formação inicial e nos primeiros anos de serviço, registe-o nas linhas seguintes:

Obrigada pela atenção e disponibilidade!

ANEXO IV

GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES SUPERVISORES

Tema: Interação dos formandos com os pais, durante a formação inicial.

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário das questões	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação dos protagonistas do estudo.	Legitimar a entrevista e motivar os/as entrevistados/as	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado/a do trabalho em curso, procurando conhecer aspectos da formação dos professores. - Solicitar a sua colaboração, referindo a imprescindibilidade desta. - Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista. - Assegurar o carácter confidencial das declarações prestadas. 	Tempo previsto 3 mn
B Identificação dos protagonistas.	Solicitar o fornecimento de alguns dados pessoais eventualmente relevantes para o estudo em vista.	<p>Inquirir sobre: tempo de serviço em exercício de funções de professor supervisor; formação específica na área da supervisão, idade,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Outros aspectos relativos à sua formação profissional que considere relevantes para a supervisão dos formandos. 	Tempo previsto 3 mn
C Identificação do posicionamento do professor supervisor quanto à necessidade de preparação (teórica e prática) do estagiário para a interação com os pais.	Recolher a opinião dos professores-supervisores quanto à necessidade de formação dos formandos para a interação com os pais	<ul style="list-style-type: none"> - A formação teórica será importante para tratar a temática da interação professor/pais? E a formação prática? - A interação do professor com os pais será mais eficiente se houver preparação nesse sentido ou essa eficiência resultará da experiência já em pleno exercício das funções docentes? - Dará mais peso aos factores pessoais, aos formativos ou aos de contextos de exercício da prática pedagógica? - Que factores são decisivos no desenvolvimento das competências relacionais dos formandos? 	Tempo previsto 10 mn
D Identificação das dimensões relevantes da prática pedagógica a que o professor supervisor atribui mais importância durante o processo de supervisão.	Conhecer as dimensões a que o supervisor dá relevo no processo de acompanhamento dos estagiários (supervisão).	<ul style="list-style-type: none"> - Que recomendações/sugestões práticas faz aos seus estagiários durante a prática pedagógica? - Como é que aborda a cooperação com os pais? - De que modo os estagiários exercitam a dimensão relacional com os pais, durante a prática pedagógica? Em que actividades participam? - Os estagiários alguma vez lhe pediram ajuda/orientação para estabelecer contactos com os pais? E para contactar com outros membros da comunidade? São interessados pelo tema? - Na Prática Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> . há contactos informais ou formais com os pais? . os formandos contactam com documentos organizativos da escola? . Em que género de actividades é que os pais participam? - Que concepções poderão os formandos ter no final do curso sobre esta temática? 	Tempo previsto 20 mn
E Identificação das preocupações profissionais manifestadas pelos entrevistados enquanto supervisores formadores de futuros professores	Recolher informações que permitam identificar as concepções pessoais sobre a interação escola/pais	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante o contacto do professor e da escola com a comunidade envolvente? E especificamente com os pais? - Que aspectos concretos considera importantes, na interação do professor com os pais? - Acha que o modelo formativo existente se preocupa com essas dimensões? Faria algumas sugestões? 	Tempo previsto 10 mn

ANEXO V

PLANO DO CURSO – PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO DO 1º CICLO – ESE DE FARO (referente a Junho/2006)

Fonte: <http://www.ese.ualg.pt/>

Licenciaturas Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo

Página do Curso

Horário

Plano de Estudos

1º Ano

2º Ano

3º Ano

4º Ano

<u>1º Ano</u>		
1º Semestre		
Biologia e Desenvolvimento Humano		
Psicologia do Desenvolvimento		
Opção I - Língua Estrangeira		
2º Semestre		
Expressão Plástica e Desenho Infantil		
Química e Física dos Sistemas Naturais		
Anual		
Matemática I		
Linguística e Literatura		
Seminário: Educação e Sociedade		
Motricidade e Aprendizagem		
Expressão Musical		

<u>2º Ano</u>		
1º Semestre		
Seminário: Contextos Educativos		
Psicologia da Educação		
Matemática II		
2º Semestre		

Informática no Ensino		
Expressão Dramática		
Gramática da Língua Portuguesa		
Anual		
Diversidade do Mundo Vivo		
Sociologia da Educação		
Teoria e Desenvolvimento Curricular		
Estudos Sociais e Metodologias de Ensino		

3º Ano		
1º Semestre		
Literatura para a Infância		
Opção II		
Didáctica das Actividades Expressivas		
2º Semestre		
Educação para a Cidadania		
Anual		
Didáctica da Matemática		
Didáctica da Língua Materna		
Didáctica das Ciências		
Seminário de Supervisão I		
Prática Pedagógica I		

4º Ano		
2º Semestre		
Seminário: Investigação Educativa		
Seminário: Diversidade e Diferenciação		
Administração Educacional		
Anual		
Prática Pedagógica II		
Seminário de Supervisão II		

ANEXO VI (*Análise de conteúdo à questão*)

ASPECTOS MAIS SIGNIFICATIVOS PARA OS FORMANDOS, NOS 1º E 2º, 3º E 4º ANOS DO CURSO

NO 1º E 2º ANOS DO CURSO:		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Trabalho de natureza teórica e disciplinar	Leituras e recomendação de bibliografia	<ul style="list-style-type: none"> • “alguma leitura efectuada neste âmbito” (Q5) • “leitura de textos sobre o envolvimento dos pais na escola”(Q10) • “Textos lidos acerca do assunto”(Q13) • “leitura de textos com experiências e casos de famílias”(Q14) • “leituras feitas em algumas disciplinas”(Q16) • “algumas das leituras realizadas na disciplina de sociologia”(Q17) • “algumas leituras sobre este tema”(Q18) • “abordagem do tema em algumas disciplinas”(Q23) • “estudos e referências bibliográficas sobre o tema”(Q24) • “leituras de diferentes obras”(Q25) • “fui estimulado a investigar e a fazer muitas leituras acerca do tema”(Q27) • “fazer algumas investigações”(Q28) • “leitura de textos sobre a temática”(Q31) • “foi mais relevante a informação e referências bibliográficas sobre este tema, sobretudo na Psicologia e sociologia da Educação”(Q32) • “mais especificamente através do contacto com alguma bibliografia referente ao assunto”(Q34) • “foi na disciplina da Psicologia da Educação que o docente deu ênfase à importância dos pais no sucesso educativo dos filhos”(Q67)
	Realização de trabalhos teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • “Trabalho sobre a relação da educação com a comunidade envolvente”(Q10) • “Trabalho sobre o envolvimento dos pais na vida da escola”(Q9) • “na disciplina de sociologia”(Q15) • “...na disciplina de Sociologia”(Q21) • “foi um tema predominante na sociologia”(Q27) • “nos trabalhos de seminários”(Q28) • “conteúdos que trabalhei sobre esta temática, em trabalhos de pesquisa, por grupos”(Q33) • “foi realizado um pequeno trabalho na cadeira de Sociologia”(Q35) • “realização de trabalhos teóricos com escolas do 1º ciclo”(Q43) • “realizei um trabalho sobre o tema na cadeira de sociologia”(Q49) • “um trabalho teórico relacionado com o envolvimento parental na cadeira de sociologia da educação”(Q62)
	Seminários (Educação e Sociedade; Contextos Educativos ou outros)	<ul style="list-style-type: none"> • “debates e percebeu-se que deve haver uma interacção entre a família-escola-comunidade de modo a permitir uma aprendizagem eficaz e com a cooperação de todos os agentes sociais”(Q3) • “nos debates apercebi-me da relação família-escola e do envolvimento dos pais para a existência de um bom ambiente educativo e para o sucesso educativo dos alunos”(Q4) • “alguns debates”(Q13) • “debates e trabalhos realizados nos seminários: Educação e Sociedade e Contextos educativos”(Q25) (Q21) • “as experiências mais significativas foram nos seminários, quer de Educação e Sociedade quer nos Contextos Educativos”(Q27) • “debate e realização de trabalhos escritos nos seminários”(Q30) • “tema de diálogo de algumas aulas”(Q60)
	Conselhos dos Professores da ESE	<ul style="list-style-type: none"> • “conselhos de alguns professores e amigos”(Q5) • “conselhos de vários professores da Universidade sobre o tema”(Q1) • “conselhos de professores da universidade”(Q34)

		<ul style="list-style-type: none"> • “diálogos e conselhos de uma profª da universidade que tinha sido profª do 1º ciclo”(Q45)
	Não foi dada muita importância ao assunto	<ul style="list-style-type: none"> • “não foi dada muita importância à temática”(Q19) • “não tive muito acesso a esta problemática”(Q26) • “nestes anos do curso [1º e 2º] a problemática em questão foi poucas vezes abordada”(Q37) • “raramente foi abordado ou discutido o tema”(Q38) • “não houve nada nesta área, limitámo-nos a ir às aulas”(Q44) • “o tema foi raramente abordado”(Q46) • “o tema foi pouco abordado”(Q65) • “a temática não foi muito tratada, houve algumas disciplinas que alertaram...”(Q69)
NO 3º ANO DO CURSO:		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Trabalho de natureza teórica e disciplinar	Leituras sobre o tema	<ul style="list-style-type: none"> • “Várias leituras sobre o assunto em questão”(Q1) • “alguma leitura”(Q5) • “leituras realizadas”(Q25) • “nas matérias e leituras sobre esta problemática”(Q36) • “a problemática foi abordada ao fazer leitura e trabalhos teórico-práticos sobre o tema”(Q37)
	Trabalhos realizados na disciplina de Contextos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> • “trabalho sobre a caracterização do meio educativo”(Q9) • “trabalho realizado no seminário de contextos educativos sobre esta temática”(Q33) • “trabalhos académicos”(Q43) • “pequeno trabalho sobre o tema – contactos informais com os enc. de educação”(Q60)
	Observação na Prática Pedagógica I	<ul style="list-style-type: none"> • “observei a forma distante e fria como a professora cooperante tratava os pais e a comunidade”(Q2) • “embora essa cooperação seja fundamental nem sempre observamos que a mesma realmente existe ou funciona e que muitos professores, a grande maioria, não está consciente dessa importância”(Q3) • “deparei-me com situações que revelam muito pouca vontade em cooperar, tanto por parte da escola como das famílias. Apesar de teoricamente todos terem consciência da sua importância, isto não se verifica na maioria das vezes na prática”(Q4) • “na prática pedagógica considero que se revelou mais significativo o facto de me ter apercebido que, apesar da teoria, a relação escola-família e com a comunidade raramente é tida em conta”(Q34) • observação de situações entre a prof. titular e alguns pais” (Q5) • “observei que o relacionamento da profª cooperante era muito positivo com os pais”(Q19) • “observar como agia a profª cooperante e que tipo de questões colocam os pais foi muito produtivo para mim”(Q26) • “quando os pais ou familiares dos alunos se deslocavam à escola para a hora do conto, onde os pais liam as histórias para a turma”(Q31) • “na prática pedagógica escutando conselhos de alguém mais experiente –Profª cooperante”(Q37) • “observação de várias situações entre a professora titular de turma e alguns pais”(Q5) • “trabalho sobre a caracterização da turma, na prática pedagógica e conversa com os pais dos alunos”(Q10) • “na prática pedagógica”(Q28) • “na prática pedagógica e na relação com os colegas da turma”(Q30) • “na prática pedagógica foi o primeiro contacto com os pais dos alunos”(Q32) • “na prática pedagógica I”(Q35) • “na prática pedagógica o contacto com os pais foi pouco significativo e com a comunidade também”(Q39)

		<ul style="list-style-type: none"> • “nada específico sobre esta problemática”(Q63) • “oportunidade de preparação de actividades com a turma de estágio, que envolvessem a participação de pais ou familiares dos alunos”(Q66) • “na prática pedagógica foi-me possível verificar que quando os pais mostram interesse pelas actividades os alunos se empenham mais. Fui alertada pela supervisora de que quando vamos falar com um encarregado de educação, sobre um aluno, devemos procurar sempre abordar os aspectos positivos dos alunos e só depois referir os que devem melhorar, pois é sempre difícil para os pais ouvir queixas dos filhos”(Q49)
	Reuniões de pais, pontuais, no início ou no final do ano	<ul style="list-style-type: none"> • “participação em reuniões de avaliação do 2º período”(Q14) • “reuniões de pais durante a prática pedagógica”(Q15) • “participei numa reunião de pais, na prática pedagógica”(Q16) • “participei na reunião de avaliação no final do período”(Q21) • “assisti a algumas reuniões de pais onde eram esclarecidas algumas dúvidas”(Q22) • “participação numa reunião e contacto com alguns pais”(Q23) • “tive oportunidade de assistir a uma reunião de pais no início do ano lectivo”(Q26) • “a experiência mais significativa foram as reuniões a que assistimos e as interacções com os pais”(Q27) • “a pedir colaboração dos pais para pesquisas e consultas para trabalhos escolares, na minha prática pedagógica”(Q47)
	Contactos directos com pais	<ul style="list-style-type: none"> • “conversa com os pais dos alunos”(Q10) • “relação directa com os pais dos alunos”(Q13) • “contacto directo com os pais e a experiência da profª cooperante”(Q17) • “contacto com alguns pais dos alunos no final de cada aula”(Q18) • “o primeiro contacto com os pais foi numa reunião de pais e professores”(Q24)
	Seminário de Supervisão/ Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • “foram feitas várias recomendações pela profª da ESE”(Q19) • “abordagem do tema na ESE”(Q23) • “trabalhos realizados na Supervisão I”(Q25) • “no seminário de supervisão”(Q35) • “nas reflexões com os professores cooperantes ou com supervisores”(Q38) • “por vezes faziam-se alguns debates sobre o assunto quando surgia na aula”(Q45) • “alguns professores apelaram para a problemática da relação escola-família”(Q67) • “a observação que se fez”(Q69)
NO 4º ANO DO CURSO:		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Formação Teórica	Leituras/trabalhos sobre o tema	<ul style="list-style-type: none"> • “trabalho sobre a caracterização do ambiente educativo”(Q9) • “leituras sobre a temática”(Q10) • “trabalhos e leituras realizadas no seminário Supervisão II, em Investigação Educativa e no de Diversidade e Diferenciação”(Q25) • “trabalhos realizados na disciplina de Diversidade e diferenciação”(Q33) • “temática trabalhada através de leituras”(Q37) • “trabalhos académicos”(Q43)
		<ul style="list-style-type: none"> • “algumas experiências com alguns pais durante a prática pedagógica II”(Q1) • “observei que a professora cooperante não se esforça muito para haver interacção”(Q2) • “é fundamental haver essa interacção, mas embora haja professores conscientes dessa necessidade, há pais que ignoram por completo as vantagens dessa interacção”(Q3) • “apercebi-me cada vez mais das dificuldades que o professor muitas vezes tem em estabelecer boas relações com as famílias dos alunos e que apesar dos seus esforços, os pais mostram-se reticentes a um maior envolvimento nas escolas”(Q4) • “na prática pedagógica II”(Q10) (Q11) • “prática pedagógica, atendimentos e festas”(Q16) • “observei que a relação é muito positiva”(Q19) • “percepção sobre a importância dos pais no desempenho escolar dos filhos”(Q24) • na prática pedagógica II não houve qualquer situação de contacto com os pais. Pude

Prática Pedagógica	Prática Pedagógica II	<ul style="list-style-type: none"> • constatar que a professora titular de turma apenas contactava os mesmos para fazer a avaliação dos alunos”(Q31) • “este relacionamento este ano, quase não existiu na escola de estágio. Pela comparação com os anos anteriores percebi que é realmente fundamental o relacionamento com os pais”(Q32) • “na prática pedagógica II, durante uma entrevista a uma família de um dos alunos, proporcionada por mim, apercebi-me dos benefícios que esta trouxe, em especial para esse aluno, que apresentava dificuldades”(Q34) • “existiu envolvimento dos pais e da comunidade”(Q39) • “na prática pedagógica”(Q43) • “executei fichas para os alunos e os pais nem sempre compreenderam o elevado número das mesmas”(Q48) • “o contacto com os alunos foi o mais significativo porque no curso era só teoria”(Q51) • “houve um relacionamento mais próximo na prática pedagógica”(Q66) • “nunca tive qualquer contacto com os pais dos alunos com quem estagiei e francamente foi notória a pouca relação na vida escolar dos seus educandos, pois raramente iam às reuniões solicitadas pela professora cooperante(às quais eu nunca assisti nem as minha colegas”(Q67) • “nunca tive contacto com os pais pois raramente iam às reuniões solicitadas pela professora”(Q68) • “os pais raramente iam à escola”(Q69)
	Contactos directos e informais com pais	<ul style="list-style-type: none"> • “Contacto directo com alguns pais”(Q6) • “participar no atendimento mensal aos pais”(Q7) • “relação directa com alguns pais de alunos”(Q13) • “contacto diário com os pais”(Q14) • “contacto directo com os pais”(Q17) • “contactos ocasionais com os pais”(Q23) • “o contacto directo com os pais foi uma experiência que muito me marcou”(Q27) • “a prática pedagógica”(Q28) • “prática pedagógica”(Q30) • “alguns contactos com os pais durante o estágio, apesar de poucos”(Q36) • “contactos informais com enc. de educação”(Q61) • “contactos informais com enc. de educação”(Q66)
	Participação em reuniões com pais no início ou no final do período	<ul style="list-style-type: none"> • “comparecer nalgumas reuniões de pais”(Q5) • “participação em reuniões”(Q6) • “participação nas reuniões de pais”(Q14) • “reuniões de pais durante a prática pedagógica II”(Q15) • “participação nas reuniões de avaliação de final de período”(Q18) • “participei na reunião de avaliação no final do 1º período”(Q21) • “assisti a algumas reuniões com alguns pais nos momentos de avaliação”(Q22)
	Conselhos do professor Cooperante	<ul style="list-style-type: none"> • “Dialogar bastante com o professor titular de turma”(Q5) • “a experiência da professora cooperante”(Q17) • “a professora cooperante disse que é preciso ter atenção à forma como falámos com os pais”(Q69)
Supervisão e Reflexão	Seminário de Supervisão II/ Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • “reflexões com o professor supervisor da ESE”(Q7) • “abordagem do tema na ESE”(Q23) • “nas cadeiras de Seminário”(Q30) • “trabalhos no seminário de supervisão”(Q33) • “no seminário de supervisão”(Q35) • “a temática foi bastante trabalhada através de trabalhos práticos nos seminários”(Q37) • “nas reflexões sobre a prática pedagógica, com os orientadores”(Q38)
	Conselhos do supervisor	<ul style="list-style-type: none"> • “alguns conselhos do professor supervisor, como por exemplo ter muita a tenção à linguagem quando comunicamos com os pais, muita atenção também ao vestuário ...”(Q26) • “conversas importantes e enriquecedoras com a supervisora, que relatava as suas experiências e alertava-nos para certos problemas”(Q37)
	Não foi dada importância ao assunto	<ul style="list-style-type: none"> • “o tema foi muito pouco ou quase nada abordado”(Q41) • “nada específico sobre esta problemática”(Q63)

ANEXO VII
(Análise de conteúdo questão 11.2)

**ACTIVIDADES PLANIFICADAS PELOS FORMANDOS EM QUE HOUE
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS**

Categorias	Indicadores
Participação dos pais em aulas temáticas na sala de aula	<p>“o pai de uma aluna (enfermeiro) deu uma sessão acerca dos primeiros socorros” (Q13)</p> <p>“conto de histórias pelos pais na sala de aula” (Q25)</p> <p>“o avô de um aluno foi falar com a turma acerca do 25 de Abril” (Q35)</p> <p>“colaboração na pesquisa de provérbios e costumes antigos” (Q47) (Q70)</p> <p>“alguns pais falaram da sua profissão perante a turma” (Q66)</p> <p>“treino de uma música na flauta” (Q4)</p>
Participação dos pais em Festas de Natal	<p>“festa de Natal” (Q16)</p> <p>“os pais participaram no teatro de Natal -construção de adereços” (Q35) (Q37) (Q57) (Q60) (Q67) (Q68)</p>
Participação dos pais em actividades de final de ano	<p>“festa de final de ano lectivo”(Q5) (Q9) (Q27) (Q37) (Q57)</p> <p>“organização de um peddy-paper” (Q66)</p>
Participação dos pais em visitas de estudo	<p>“visita de estudo a Tavira” (Q3) (Q4) (Q5)</p>

ANEXO VIII
(Análise de conteúdo à questão 12)

**RECOMENDAÇÕES OU REFLEXÕES, SOBRE O RELACIONAMENTO COM OS PAIS,
FEITAS PELO SUPERVISOR OU PELO PROFESSOR COOPERANTE, DURANTE A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

	ORIENTAÇÕES DO SUPERVISOR
Categorias	Indicadores
Importância do bom relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> • “manter boas relações com os encarregados de educação”(Q1) • “devemos sempre ter um bom relacionamento com os pais dos alunos”(Q18) • “a supervisora referiu que é importante manter uma boa relação com os pais”(Q21) • “é importante a participação dos pais”(Q23) (Q57) (Q67)
“Abertura” da escola ou do professor aos pais e à comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • “realçou a importância da abertura da escola à comunidade”(Q2) • “os pais podem constituir uma mais valia para o processo educativo; é necessário conhecer o contexto de cada família para melhor responder às necessidades dos alunos”(Q5) • “a escola deve ser aberta aos pais”(Q23) • “ser atencioso com os elementos da comunidade”(Q39) • “devemos sempre ter em consideração a opinião dos pais”(Q12) • “criar situações que incentivem a ida dos pais à escola”(Q13) • “a importância de envolver os pais para promover um clima de cooperação”(Q19) • “envolver os pais no processo educativo”(Q22) • “é importante pedir aos pais que colaborem nas actividades”(Q21) • “envolver sempre os pais assim como a comunidade educativa nas actividades dos alunos promovendo interação, cooperação e socialização de todos os intervenientes”(Q26) (Q48) • “colocar os pais sempre em contacto com a escola ”(Q36) • “encarar os encarregados de educação como aliados”(Q49)
Atenção à diversidade sócio-cultural dos pais	<ul style="list-style-type: none"> • “ter atenção ao nível sócio-cultural dos pais”(Q13) • “mostrar-se disponível”(Q13) • “devemos conversar regularmente com os pais e partilhar os problemas e virtudes dos alunos”(Q14) • “ter em atenção a diversidade cultural e social da família”(Q34) • “ter em atenção a diversidade cultural e social da família sobretudo quando estes participam em algumas actividades”(Q64) • “a importância de conhecer a cultura, o estatuto social e económico”(Q32)
Apresentação do professor	<ul style="list-style-type: none"> • “ter algum cuidado e rigor no tipo de vocabulário utilizado com os pais e também com o vestuário”(Q4) • “adequação da postura”(Q31)
Falar da situação escolar e aprendizagem do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • “tentar levar os pais à escola para acompanharem as aprendizagens dos alunos”(Q15) • “promover a boa relação e a aprendizagem dos alunos”(Q19) • “os pais são fundamentais para o desenvolvimento da criança na escola”(Q30) • “colocar os pais em contacto com a situação escolar do filho”(Q36)
Utilizar linguagem acessível aos pais	<ul style="list-style-type: none"> • “devemos ter uma linguagem acessível a todos”(Q12) • “adequar a linguagem”(Q13) • “utilizar linguagem acessível para que os pais dos alunos compreendam”(Q15) • “utilizar linguagem acessível aos pais e ter em conta a cultura de cada um”(Q17) • “devemos ter em conta a cultura de cada um e falar de forma a que os pais nos entendam”(Q23) • “cuidado com o discurso utilizado”(Q25) • “muita atenção à linguagem”(Q26) (Q39) (Q67) (Q69) • “ter cuidado na forma como falamos com os pais tendo em vista a sua diversidade cultural e sócio-económica”(Q28) • “adequação da comunicação”(Q31) • “adequar a linguagem ao contexto (ser claro e simples) mas ter conhecimento caso seja necessário confrontar os pais”(Q32) • “usar linguagem adequada ao nível da formação dos pais”(Q37) (Q58) • “ter muita atenção ao que se diz aos alunos, pois pode ser mal interpretado e trazer problemas com os pais”(Q26)

Orientações práticas/flexibilidade dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • “horários compatíveis com os pais para as reuniões de atendimento”(Q58) • “orientações no sentido de como administrar reuniões de pais”(Q11) (Q69) • “falar mais particularmente com os pais, evitando a exposição destes e dos alunos”(Q13)
Atitudes de auto-confiança da parte do professor	<ul style="list-style-type: none"> • “não devemos temer os pais, devemos estar confiantes naquilo que fazemos e transmitir isso aos pais”(Q35) • “demonstrar sempre muita confiança no que se diz”(Q26) • “devemos ser rígidos e mostrar confiança em nós mesmos, não mostrar receio e afirmar com convicção”(Q43)
Não houve recomendações ou reflexões sobre o assunto	<ul style="list-style-type: none"> • “o assunto não foi abordado” (Q8) • “não me recordo de qualquer recomendação feita pela minha supervisora para além das que envolviam as planificações”(36) • “não foram relevantes”(Q38) (Q62) • “nunca abordámos este assunto”(Q45) (Q54)
ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR COOPERANTE	
Importância do bom relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> • “manter boas relações com os enc. de educação”(Q1) • “devemos ter uma boa relação com os pais”(Q12) • “é muito importante estabelecer um bom relacionamento com os pais dos alunos”(Q18) • “é importante desenvolver boas relações com os pais (Q5) • “é necessário agradá-los sempre, ainda que nem sempre seja possível promover o que eles gostariam”(Q34)
Atenção à diversidade socio-cultural dos pais	<ul style="list-style-type: none"> • Não se pode lidar da mesma forma com todos os pais”(Q5) (Q65) • “ter cuidado na forma como me dirijo aos pais”(Q8) • “utilizar uma linguagem acessível”(Q17) • “recomendou-me para ter atenção à diversidade cultural dos pais”(Q45) • “devemos ser acessíveis aos pais dos alunos”(Q30) • “mencionou algumas vezes o cuidado e a forma de relacionamento com os pais como também nos incentivou a participar nas reuniões de avaliação”(Q36) • “devemos ter sempre atenção ao ambiente familiar dos alunos”(Q24) • “se houver interesse por parte dos pais, alguns problemas poderão ser minorados”(Q41)
Falar da situação escolar e aprendizagem do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • “falar sobre a situação escolar dos alunos”(Q10) • “envolver os pais no processo educativo mas não deixar influenciar as metodologias de ensino”(Q22)
Orientações práticas/flexibilidade dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • “mostrarmos segurança ao contactarmos com os pais”(Q28) • “orientações no sentido de como abordar os pais diariamente”(Q11) • “o professor solicitou a colaboração de um pai (enfermeiro) de uma aluna para falar dos 1ºs socorros”(Q21) • “mostrar sempre coerência na abordagem, quer a todos os pais, quer a todos os alunos”(Q27) • “a comunicação escrita no caderno de casa, sempre que necessário, já que é muito difícil conseguir a atenção e disponibilidade de tempo para se dirigirem à escola”(Q32)
Atitudes discordantes sobre a importância dos pais	<ul style="list-style-type: none"> • “a teoria é muito diferente da prática”(Q34) • “não se deve falar muito com os pais”(Q14) • “deve-se falar o menos possível com os pais”(Q15) • “não ceder a todas as suas vontades e desejos”(Q25) • “cuidado com os pais...(Q60) (Q66)
Não houve recomendações ou reflexões sobre o assunto	<ul style="list-style-type: none"> • “não houve recomendações sobre esta temática”(Q31) • “nunca fez qualquer comentário sobre este tema”(Q33) (Q54) • “não foram relevantes”(Q38) (Q62)

ANEXO IX
(Análise de conteúdo à questão 9.2)

**ASPECTOS PRÁTICOS REFERIDOS PELOS FORMANDOS PARA MANTER UMA BOA
RELAÇÃO COM OS PAIS**

Categorias	Indicadores
Demonstrar auto-confiança, postura e linguagem adequadas	<ul style="list-style-type: none"> • “desenvolver uma boa relação professor/encarregado de educação, mantendo um elevado nível de respeito, profissionalismo e cordialidade”(Q1) • mostrar confiança no que se está a dizer. Ter uma atitude profissional”(Q26) • “ter uma postura adequada, o que implica algum cuidado na maneira de falar e na apresentação”(Q3) • “utilizar uma linguagem cuidada de modo a obter maior respeito por parte dos pais, ter algum cuidado com o vestuário”(Q4) • “penso que um dos aspectos, na minha opinião, bastante importante, é a linguagem que devemos utilizar quando falamos com os enc. de educação, pois essa é uma forma destes nos conotarem/criar uma imagem de bons ou maus profissionais”(Q27) • “tratar os assuntos delicados em privado”(Q5) • “considero importante, sempre que possível, ouvir os pais dos alunos sem interferir, deixar que se expressem à vontade, livremente, sem lhes tentar querer demonstrar isto ou aquilo sobre os seus filhos. Primeiro ouvi-los para os melhor conhecer e chegar depois até eles. Quando se tem aspectos a mencionar devemos fazer com um certo cuidado”(Q32)
Planificar actividades conjuntas entre alunos e pais	<ul style="list-style-type: none"> • “planificar actividades que sejam realizadas pelos alunos e os seus pais na escola”(Q33)
Preparar de forma cuidada as reuniões de enc. de educação	<ul style="list-style-type: none"> • “preparar, estruturar cuidadosamente a reunião de pais e enc. de educação e ter os dados da turma actualizados e bem organizados”(Q61) • “participar nas reuniões de avaliação”(Q21)
Realizar acções de formação para pais	<ul style="list-style-type: none"> • “realizar acções de formação com os pais para que eles se integrem melhor”(Q35) • “prestar formação aos pais”(Q38)
Mostrar os trabalhos escolares aos pais	<ul style="list-style-type: none"> • “entrega frequente do cadernão, para avaliação do mesmo em casa, com possíveis observações e sugestões”(Q47) • “é bom enviar os trabalhos dos alunos para os pais verem”(Q70)
Manter bom relacionamento com os pais	<ul style="list-style-type: none"> • “contactar os pais logo que surja algum problema relacionado com o seu educando”(Q67) • “é muito importante contactar com os pais”(Q68) • “é necessário manter bom relacionamento com os pais”(Q69)

ANEXO X
(Análise de conteúdo à questão 13)

**EXPERIÊNCIAS DE INTERACÇÃO, SIGNIFICATIVAS, ESTABELECIDAS COM OS
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Categorias	Indicadores
Conversas informais/ ocasionais com os pais	<ul style="list-style-type: none"> • “num pequeno diálogo com um encarregado de educação apercebi-me da importância que os pais dão aos materiais e à relação com os alunos”(Q1) • “assistir a conversas informais entre a professora titular da turma e alguns pais”(Q5) • “uma conversa com a mãe de um aluno problemático, em que descrevia como o aluno é, a sua personalidade e dificuldades. Estas conversas são essenciais para conhecermos melhor os nossos alunos”(Q22) • “conversas informais com os enc. de educação que me levaram a perceber que, no geral, os pais gostam de saber o que se passa com os filhos. Devemos facilitar essas conversas e mostrar que estamos disponíveis para ajudar”(Q60) (Q66) • “resolução de um problema com uma mãe porque a professora cooperante não estava na sala e a senhora estava chateada”(Q23) • “a mãe de um aluno veio falar connosco em termos de exigência...veio pedir-nos que mudássemos o filho de lugar...”(Q27) • “o facto de uma mãe achar que o professor não se deve meter na vida do aluno depois das aulas”(Q17) • “todos os dias no final das aulas questionavam sobre o comportamento e aproveitamento dos filhos (cerca de 40% dos pais que eram muito interessados)”(Q48)
Observação/ participação em exposições/ apresentações de final de período aos pais	<ul style="list-style-type: none"> • “quando os pais dos alunos se deslocaram à escola para verem o trabalho dos seus filhos ao longo de um período. Este trabalho tinha a apresentação de uma música cantada e tocada na flauta”(Q2) • “os pais dos alunos dos alunos vieram assistir a uma apresentação de uma música cantada e tocada na flauta, pelos alunos. Penso que o envolvimento das famílias é muito importante para o empenho e motivação dos alunos”(Q4) • “nas festa de Natal”(Q12) (Q45) • “festa de convívio”(Q49)
Participação nas reuniões de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • “as experiências mais significativas que posso referir são a minha presença nalgumas reuniões” de pais”(Q5) • “a participação na entrega das avaliações”(Q13) (Q18) (Q21) (Q36) (Q47) (Q70) • “uma conversa com uma mãe, numa reunião, em que esta nos questionou sobre o desempenho do filho”(Q14) • “participação nas reuniões de pais”(Q15) (Q23) • “participei numa reunião de pais, nunca tinha participado e foi positivo ao nível do conhecimento da funcionalidade de uma reunião”(Q16) • “diálogos com os pais sobre a evolução e dificuldades dos alunos”(Q21)
Com o objectivo de realizar trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> • “quando da realização de um estudo de caso em que estive em contacto directo com a mãe do aluno a falar sobre a situação do filho”(Q10)
Participação dos pais em actividades da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • “durante o estágio achei interessante alguns pais terem acedido a participar em actividades da aula. Acho muito importante a participação dos pais e a sua interacção com a escola/professores e contributo para as suas actividades”(Q25)
Opiniões/ concepções positivas já formadas pelos formandos	<ul style="list-style-type: none"> • “devemos aproveitar a diversidade cultural de cada um”(Q35) • “o facto de nos sentirmos apoiados pelos pais, faz com que tenhamos muito maior motivação para uma prática educativa mais cuidada e empreendedora”(Q57) • “o gosto pelo trabalho que desempenhei na prática pedagógica, foi também reflectido pelo gosto que os familiares dos alunos tiveram pela minha presença nesta turma, tendo-se constatado na participação em todas as actividades propostas e particularmente no envolvimento de todos na festa final.(Q66)
Não houve experiências significativas	<ul style="list-style-type: none"> • “Nenhuma”(Q24)(Q41)(Q43)(Q44)(Q51)(Q52)(Q54)(Q58)(Q62)(Q63)(Q67)(Q68)(Q69) • “a relação sempre foi muito distante (...) considero que a professora cooperante nos deveria ter convidado, por exemplo, a participar nas reuniões de pais e outras convocatórias. Seria muito importante para o meu futuro desempenho”(Q26) • “nunca se verificou qualquer experiência nesse sentido”(Q33) (Q37) (Q38) (Q39)

ANEXO XI
(Análise de conteúdo à questão 14)

SUGESTÕES DOS INQUIRIDOS SOBRE A RELAÇÃO/ INTERACÇÃO COM PAIS, PARA O CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL - PARTE TEÓRICA E PARTE PRÁTICA

	SUGESTÕES PARA A PARTE TEÓRICA
Categorias	Indicadores
Criação de um espaço próprio para a temática	<ul style="list-style-type: none"> • “criar uma disciplina (cadeira) que abordasse esta temática”(Q1) (Q2) (Q54) • “mais informações práticas”(Q3) • “analisar e investigar situações reais que acontecem no dia-a-dia”(Q5) • “plenários com pais convidados”(Q11) (Q21) • “realização de seminários”(Q13) (Q15) (Q43) • “realização de acções de formação complementares”(Q31) (Q37) • “algum tempo específico para o tema no Seminário Supervisão II”(26) • “Deveríamos ler mais sobre este assunto”(Q18) (Q27) • “contacto com literatura sobre o tema e estudo da legislação”(Q38) (Q45) • “realização de trabalhos que pudessem ser aplicados na prática”(Q32)
Afirmações extremas	<ul style="list-style-type: none"> • “Tudo, não tivemos qualquer formação ao nível da interacção com os pais”(Q4)
Satisfeitos	<ul style="list-style-type: none"> • “os professores abordam de forma correcta esta questão”(Q30) • “o que há na cadeira de sociologia nos dois 1^{os} anos é suficiente e cada um de nós deve ter a iniciativa para aprofundar estes assuntos”(Q27) • “a nível teórico há sempre referência à importância da participação”(Q35) • “do ponto de vista teórico não houve lacunas relativamente a esta problemática”(Q62)
	SUGESTÕES PARA A PARTE PRÁTICA
Participação nas reuniões de pais	<ul style="list-style-type: none"> • “a possibilidade de assistir a reuniões com encarregados de educação”(Q1) (Q2) (Q5) (Q6) (Q19) (Q24) (Q27) (Q30) (Q32) (Q36) (Q37) (Q43) (Q55) (Q56) (Q57) (Q67) (Q69) • “maior contacto com os pais”(Q14) (Q28) (Q41) (Q53) (Q54)
Participação activa nas interacções com pais	<ul style="list-style-type: none"> • “períodos mais longos de observação e investigação aos contextos educativos”(Q3) • “primeiro deveria haver momentos de observação e depois passarmos nós à prática”(Q49) • “maior incentivo da parte do supervisor e do professor cooperante para os formandos desenvolverem essas experiências”(Q34) • “presenciar mais actividades e planificar mais actividades com pais”(Q15) (Q22) (Q33) (Q36) (Q50) (Q51) (Q58) • “todos os professores (professores cooperantes) deveriam permitir o contacto directo entre os estagiários e os pais dos alunos”(Q13) (Q18) (Q26) • “devíamos fazer na prática pedagógica tudo aquilo que fazemos quando entrámos na actividade docente: preparação de reuniões, recepção de pais e enc. de educação, comunicação escrita e verbal...enfim, tudo aquilo que o professor faz”(Q38) (Q69)
Participação dos pais nas aulas	<ul style="list-style-type: none"> • “participação dos pais nas aulas”(Q11) (Q21)
Articulação teórico-prática	<ul style="list-style-type: none"> • “deveria procurar-se atender mais ao que se pretende a nível teórico”(Q35)
Informação aos pais sobre a função dos estagiários	<ul style="list-style-type: none"> • “promover reuniões para explicar o papel dos estagiários”(Q43) (Q62) (Q63) (Q67)
Acesso aos documentos organizativos da escola	<ul style="list-style-type: none"> • “ter acesso ao PCT e Plano Anual de Actividades e conhecer o Projecto Educativo da Escola”(Q39)
Acções de Formação para pais	<ul style="list-style-type: none"> • “reflectir com os pais acerca dos problemas da escola/alunos” (Q37)

ANEXO XII
(Análise de conteúdo à questão 20)

ALGO MAIS A DIZER SOBRE A PROBLEMÁTICA DA INTERACÇÃO COM PAIS

Categorias	Indicadores
<p>Concepções dos respondentes:</p> <p>Abertura e flexibilidade da parte do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “na minha opinião, o relacionamento depende, acima de tudo, da força de vontade, da abertura e da flexibilidade, quer do professor quer dos pais ou enc. de educação”(27)
<p>Relação difícil mas necessária e vantajosa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “os professores deverão ser o mais profissionais possível para que consigam gerir as situações de crise sem que revelem insegurança em tais situações”(Q27) • “a interacção com os pais deverá ser uma constante, se o for de forma construtiva. Devemos tentar sempre “trazer”/envolver os pais na escola, pois os alunos sairão mais beneficiados com isso”(Q40) • “a relação e interacção com os pais é importante em qualquer ano de serviço, pois só com algum conhecimento da família é que nós, docentes, podemos actuar com o objectivo de ajudar o aluno a obter melhores resultados cognitivos e ajudá-los também a crescer como pessoas. Contudo é necessário não esquecer que nós educadores não podemos substituir os pais”(Q46) (Q65) (Q68) • “penso que o mais importante é respeitar os pais, sabê-los ouvir e manter com eles uma relação de cooperação e respeito, independentemente da sua situação económica ou social. Contudo nem sempre isto é fácil de se conseguir devido ao carácter conflituoso de alguns pais e à falta de regras de comportamento de alguns alunos, porém devemos sempre procurar resolver os conflitos e acima de tudo evitá-los, porque quando os pais se interessam pelo trabalho dos filhos na escola e cooperam com os professores os resultados são muito positivos”(Q49) • “o professor tal como os pais, vêem-se uns aos outros, muitas vezes, como inimigos. O professor tem de saber dar a volta às situações com humildade/mostrar-se disponível e saber fazer com que os pais percebam que o professor está para ajudar e não para desgraçar a vida aos filhos”(Q60) (Q65) • “há pais e pais, há aqueles que se interessam e ajudam os professores a conseguir levar os alunos a atingir melhores resultados, depois há aqueles que só aparecem no final do ano lectivo na escola, quando ficam a saber que o filho reprovou e vão pedir satisfações ao professor, quando durante o ano lectivo não se preocuparam com a vida escolar. É importante promover actividades que levem estes pais às escolas, fazer com que eles se sintam bem na escola e gostem de lá ir”(Q62) (Q63)
<p>Sugestões para intensificar a relação com os pais na Prática Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “penso que os estagiários deveriam participar pelo menos nas reuniões de pais que são convocadas durante o ano lectivo porque o contacto estabelecido é quase inexistente”(Q28)

ANEXO XIII

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO DA ENTREVISTA E1

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES/Unidades de Registo
Relacionamento/ interacção dos formandos com os pais/enc. de educ. durante o estágio	Formação teórica	Formação teórica sobre o relacionamento/interacção professor/pais ou escola/comunidade	<p><i>“Eu penso que não [há formação teórica suficiente], penso que não...”</i></p> <p><i>“penso que não como não há sobre a legislação, (...)...sobre toda a documentação que nós temos que fazer na escola,(...)”.</i></p> <p><i>“(...) como não há sobre... outro tipo de necessidades que neste momento a escola...a leitura de legislação recente, a consulta de documentação legal... também não há em relação aos pais”.</i></p>
		Orientações do supervisor para o relacionamento/interacção com os pais ou comunidade	<p><i>“ Há um dos parâmetros que é realmente o compreender as diferenças culturais, o estar atento... às necessidades individuais dos alunos e isso tem a ver exactamente com as famílias ... de onde vêm... falamos sempre! Eu tenho a preocupação de(...) falar individualmente com o grupo de estágio, tenho sempre...”</i></p> <p><i>“Eu tenho a preocupação de preencher todas as semanas e de falar individualmente ou com o grupo do estágio.(...) e [falo sobre] os materiais que se constroem (...) a diversidade de materiais(...) a individualização do trabalho, a linguagem que se utiliza(...)”.</i></p> <p><i>“(...) eu acho...nós temos muitas falhas em termos... da nossa relação, não é? E que podemos corrigir e repensar as coisas se formos alertados para isso...”</i></p> <p><i>“(...)era importante haver essa preparação, (...) eles fazem a caracterização da escola, a caracterização da turma...isso é importante, mas depois em termos de intervenção...não sei...”</i></p> <p><i>“[a preparação para a interacção com os pais] fica um bocadinho dependente do professor cooperante que têm e do professor supervisor...”</i></p>
	Supervisão	Estímulo à cooperação/interacção	<p><i>“Uma coisa importante são as relações de confiança, nós confiarmos nos pais e os pais confiarem no professor. Depois a questão da cooperação, não é, as pessoas têm as suas formações, os pais, como nós como pais também temos a nossa formação e podemos muito bem chamá-los a participar na escola, a colaborar em actividades, a ajudar-nos a pensar e a reflectir estratégia”.</i></p> <p><i>“Portanto sempre uma relação de cooperação, uma relação aberta, penso que isso é fundamental, é importante. Porque eu acho que é muito importante os pais perceberem o nosso papel, não substituímos os pais, os pais não nos substituírem e ...cooperarmos!”.</i></p>
		Estímulo ao desenvolvimento de competências relacionais	<p><i>“ (...) um aspecto importante e penso que o essencial é que percebam...(...) entendam... o sentido das coisas que estão a fazer”.</i></p> <p><i>“(...) A primeira competência é de facto perceber que modelo, que tipo de professor querem ser”.</i></p> <p><i>“ [Os professores devem sentir] a necessidade de fazerem... uma reunião, de fazerem um encontro com os encarregados de educação, de lerem coisas sobre a relação da escola com a comunidade(...)”.</i></p> <p><i>“ (...)é tão importante adquirir essas competências como entender porque é que se realizam algum tipo de actividades, não é para agradar é porque elas são de facto fundamentais, saber fundamentar (...)”.</i></p> <p><i>“(...) pronto, tenho sempre essa preocupação porque eu acho...nós temos muitas</i></p>

<p>(cont.)</p> <p>Relacionamento/interacção dos formandos com os pais/enc. de educ. durante o estágio</p>	<p>Supervisão</p>		<p><i>falhas em termos... da nossa relação, não é? E que podemos corrigir, repensar as coisas se formos alertados para isso...</i></p> <p><i>“Fica um bocadinho dependente do professor cooperante que têm”</i></p>
		<p>Seminário/ Reflexão Sobre o tema</p>	<p><i>“[Importância do modelo reflexivo para a prática] Eu acho que tem, sim, sim, para mim tem”.</i></p> <p><i>“acho que...[através desse modelo] tentamos ajudar a crescer os nossos...[estagiários] a pensar, a reflectir”.</i></p> <p><i>“ (...) e que é necessário, e que ajuda [esse modelo]”</i></p> <p><i>“Eu acho que tem, sim, sim, para mim tem. (...) tentamos ajudar a crescer os nossos..., a pensar, a reflectir, acho que isso é real, a reflexão é real”</i></p> <p><i>“(...) eu acho que a reflexão...acho que é mesmo necessária! Que não se pode substituir com outra forma...”</i></p>
	<p>Questionamento/ colocação dúvidas sobre a participação dos pais</p>	<p><i>“[Colocação de dúvidas por parte dos estagiários sobre a temática do relacionamento com os pais] Sim, estes últimos têm tido, no meu ponto de vista, uma qualidade superior a outros grupos que eu já tive, sim,(...)”.</i></p> <p><i>“[Há] pessoas muito jovens, (...) que têm toda a disponibilidade do mundo para irem à procura... para irem ao encontro, para ler, para se encontrarem com os professores...para discutir...(...)”</i></p> <p><i>“(...) Temos outro tipo de pessoas que são pessoas mais velhas que por algum motivo não estudaram...que são mais velhos que os outros, às vezes com filhos que têm uma preocupação diferente, sentem as coisas duma maneira diferente, portanto tem a ver com esses factores pessoais...”.</i></p> <p><i>“ (...) tem a ver com o nosso perfil pessoal, com o nosso perfil profissional, e com ...o nós nos desenvolvermos em grupo, não é, ninguém cresce se não tiver por apoio, se não tiver como confronto outro colega, entre pares...”.</i></p> <p><i>“(...) “tem a ver com dois aspectos. Às vezes encontramos pessoas muito jovens, não é ... em alguns cursos que têm toda a disponibilidade do mundo para irem à procura... para irem ao encontro, para ler, para se encontrarem com os professores...para discutir...Temos outro tipo de pessoas que são pessoas mais velhas que por algum motivo não estudaram...que são mais velhos que os outros, às vezes com filhos que têm uma preocupação diferente, sentem as coisas duma maneira diferente, portanto tem a ver com esses factores pessoais... como cada um de nós, quer dizer nós como professores temos os factores profissionais mas também temos os pessoais, os contextos em que fomos criados...”.</i></p>	
	<p>Prática Pedagógica/ Estágio nas escolas do 1º ciclo</p>	<p>Orientações do professor cooperante</p>	<p>Não verificada</p>
	<p>Contactos formais/ informais dos estagiários com os pais</p>	<p><i>“Há contactos formais para o levantamento de dados para a caracterização da turma ou para o estudo...há um determinado ano...não sei se é no terceiro se é no quarto ano que os alunos têm que fazer um portefólio de um determinado aluno, portanto aí há uma relação”.</i></p> <p><i>“(...) os alunos acabam por participar na avaliação porque estão o ano inteiro na mesma turma e acabam por participar na avaliação...portanto também têm esses momentos”.</i></p> <p><i>“[Contactos informais] (...) aqueles que são muito interessados procuram sempre saber coisas...e interagir... e ajudar...”</i></p> <p><i>“Em comemorações dos finais de período lectivo, em dias de comemorações</i></p>	

			<i>pontuais, um dia festivo um dia de comemoração e aí sim eles conhecem, interagem, ajudam preocupam-se pedem, pedem aos pais que também colaborem etc. (...)</i> ”.
	Género de actividades em que os pais participam		“(…) já há muitas escolas que fazem sessões abertas à comunidade, convidam os pais para desenvolverem projectos com os seus alunos... que têm associações de pais mas também há outras que não têm...e depois que modelos é que os nossos estagiários têm...” “(…) depende muito da ... filosofia da escola... da cultura de escola.”.
	Contactos com documentos organizativos da escolas (PEE, PCE, PCT)		“[Os estagiários integram-se nas actividades da escola e planificam de acordo com o plano curricular da escola] <i>Sim, sim, sim, isso sim</i> ”.
Concepções dos formandos no final do curso	Sobre a interacção/relacionamento com os pais		“(…) eu penso que alguns alunos conseguem discernir.(…) Sobretudo conseguem melhor aqueles que estiveram em escolas onde tiveram vários modelos, não é vários modelos de ser professor, vários modelos de ser escola (...) e aqueles que procuraram a par do estágio, por exemplo, grupos de trabalho. Grupos cooperativos, grupos de avaliação, grupos de reflexão, (...) com colegas (...) esses conseguem melhor, porque já reflectiram mais, porque já caminharam mais...”.
Concepções do supervisor	Sobre a interacção/relacionamento com os pais		“[Opinião pessoal do supervisor sobre o contacto dos professores com a comunidade educativa] <i>Eu acho que muitos professores ainda têm muito receio dos pais</i> ”. “(…) têm algum receio e não querem envolver os pais porque não vêem nos pais parceiros, vêem nos pais sempre pessoas que estão contra, mas isso não é verdade!”. “(…) encontro muitas vezes pessoas que [dizem] “ah agora dizer aos pais..., ah agora chamar os pais...os pais estão lá no lugar de pais e demitem-se muitas vezes..., mas não! Há muito pais que não se demitem, que colaboram, que são excelentes pais como há excelentes professores”.
	Sobre a abordagem do tema na formação inicial		“há uma coisa que eu acho, considero que de certa forma não está muito bem que é os professores cooperantes não estarem nas reflexões...não está previsto que os professores cooperantes estejam nas reflexões semanais...” “[sobre as grelhas com parâmetros de avaliação] “que o professor cooperante também deveria preencher (...) semanalmente, mas alguns não preenchem”

ANEXO XIV

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO DA ENTREVISTA E2

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES/Unidades de Registo
<p>Relacionamento e interacção dos formandos com os pais/enc. de educ. dos alunos</p>	<p>Formação teórica</p>	<p>Formação teórica sobre relacionamento/ interacção professor/pais ou escola/comunidade</p>	<p>“O curso do 1º ciclo foi reestruturado há poucos anos... o objectivo foi melhorar obviamente, mas há um aspecto em que eu penso que não melhorou, é que o curso anterior tinha uma disciplina que se chamava A Criança e o Envolvimento Comunitário. (...) Nessa disciplina era o espaço de reflexão sobre estes aspectos do contacto com as famílias, das diversidade cultural das famílias...da sensibilidade que é necessário ter para contactar com os diferentes as diferentes famílias (...) tivemos esse espaço de reflexão, foi uma disciplina (...) que eu acho que foi importante para os alunos. Essa disciplina, depois da reestruturação do curso deixou de existir e portanto isso [a formação teórica] acontece realmente na prática pedagógica e nós reflectimos esses aspectos no seminário de supervisão”.</p> <p>“É importantíssimo [o contacto e interacção com os pais]. É importantíssimo. É importantíssimo. É preciso ter uma sensibilidade...é importante ler sobre isso. (...) Eu, pessoalmente, foi importante para mim ler sobre estes aspectos e quando li e convencida que já sabia muito, cheguei à conclusão que muitas vezes não tinha agido da melhor forma”.</p>
	<p>Supervisão</p>	<p>Orientações do supervisor para o relacionamento/ interacção com os pais ou comunidade</p>	<p>“Os modelos [de supervisão] também têm que se adaptar ao tipo de formando...”.</p> <p>“Um formando que manifesta uma maturidade superior precisa de menos...não precisamos de ser tão directivos com ele, podemos só levantar o véu das questões, fazê-lo pensar”.</p> <p>“(...) há outros que nós precisamos de... cavar mais fundo não é? De...de lhe mostrar mais aquilo que realmente nós consideramos que realmente é correcto fazer. Aprofundar mais as questões”.</p> <p>“(...) Procuo sensibilizá-los para a importância de um bom relacionamento com os pais, penso que isso é fundamenta”.</p> <p>“(...) prepará-los para eles perceberem a diversidade enorme que existe no seio das diversas famílias com quem temos que lidar tantas quantas a diversidades das crianças e as posturas diferentes que eles têm que adoptar relativamente a cada família. (...) eles têm que ser bastante psicólogos (...) têm que assumir posturas diferentes de acordo com o tipo de pais com quem têm que se relacionar. Há pais com quem eles poderão utilizar uma linguagem mais técnica, há outros com os quais uma linguagem técnica só pode afastá-los (...) há os que manifestam baixa auto-estima, baixas expectativas relativamente às crianças...é preciso fazê-los perceber que a criança tem potencialidades (...) é com base nisto...na diversidade de famílias, nas diferentes posturas...”.</p> <p>“(...), têm que analisar as diversas famílias e têm que assumir posturas diferentes de acordo com o tipo de pais com quem se relacionar”.</p> <p>“(...) Há pais com quem eles poderão utilizar uma linguagem mais técnica, há outros com os quais uma linguagem técnica só pode afastá-los, assustá-los e afastá-los”.</p> <p>“(...) Há uns com quem eles têm...podem abrir-se mais relativamente às dificuldades que as crianças apresentam. Há outros [pais] que mais vale eles [formandos] ficarem-se pelo elogio das crianças porque os pais manifestam baixa auto-estima, baixas expectativas relativamente às crianças é preciso é fazê-los perceber que a criança tem potencialidades, eles têm que valorizar a criança para ela também acreditar que é</p>

<p>(Cont.)</p> <p>Relacionamento e interacção dos formandos com os pais/enc. de educ. dos alunos</p>	<p>Supervisão</p>		<p>capaz...”.</p> <p>“Mas... eu pessoalmente sempre me preocupei com essa vertente e sempre procurei desenvolver isso [relação com a comunidade e com os pais] nos alunos [formandos]”.</p>
		Estímulo à cooperação/ interacção	<p>“É fundamental fazê-los perceber que os objectivos do professor e dos pais são os mesmos (...) em conjunto [professor e pais] terão que tentar que o aluno tenha sucesso, a criança tenha sucesso”.</p> <p>“(…) é preciso um acompanhamento também muito sistemático aos pais para eles irem percebendo (...) perceberem que o professor sabe aquilo que está a fazer”.</p>
		Estímulo ao desenvolvimento de competências relacionais	<p>“(…) o envolvimento que eles terão nos aspectos relacionais e designadamente com os pais ou com as famílias... depende muito do supervisor cooperante, do professor cooperante (...)”.</p>
		Seminário/ Reflexão sobre o tema	<p>“(…) eles acham sempre que quando entram na prática que aí é que estão a aprender e que aquilo é tudo diferente daquilo que falavam anteriormente mas depois com o tempo eles vão-se apercebendo que aquilo que reflectiram anteriormente em termos teóricos enriqueceu a sua postura na prática...facilitou a sua integração na prática(...)”.</p> <p>“(…) eles nos momentos em que tinham que agir e que reflectiam no momento sobre a acção que eles iam buscar à teoria...isso é sempre uma articulação entre a teoria e a prática ...que eu acho que é importante, é fundamental”.</p> <p>“Nós nos seminários procurámos enriquecer as reflexões que fazemos com base no que acontece na prática com reflexões teóricas também não é, fazemos isso, analisamos textos, analisamos filmes tudo isso... (...)com o tempo eles vão-se apercebendo que aquilo que reflectiram anteriormente em termos teóricos enriqueceu a sua postura na prática...facilitou a sua integração na prática e que eles nos momentos em que tinham que agir e que reflectiam no momento sobre a acção que eles iam buscar à teoria...isso é sempre uma articulação entre a teoria e a prática ...que eu acho que é importante, é fundamental”.</p> <p>“Há uns que participaram nas reuniões de pais e depois conversam sobre isso...no seminário de supervisão”.</p> <p>“Nos reflectimos com eles aquilo que viveram e prevemos aquilo que irão viver...vivenciar”.</p>
	Questionamento ou colocação de dúvidas sobre a participação dos pais	<p>“[Factores pessoais dos próprios formandos] (...) “há pessoas mais curiosas, há pessoas menos curiosas, há pessoas com mais maturidade pessoal também não é,... e essas aí percebem melhor a importância do envolvimento com a família, não é?”</p> <p>“Há formandos que percebem isso [a importância da relação com os pais] mais rapidamente e outros...”</p> <p>“(…) há pessoas que pela sua maneira de ser são mais extrovertidas ou tem uma maior empatia com as pessoas.</p>	
Prática Pedagógica/	Orientações do professor-cooperante	<p>“(…)“Nós tentámos sensibilizar os supervisores cooperantes para a necessidade dos formandos terem contacto com os pais, intaragirem com os pais...mas há uns que abrem mais essa possibilidade do que outros, não é. Porque os próprios professores também eles...há uns que têm uma relação mais estreita com os pais do que outros...portanto há alguns que proporcionam que os formandos participem nas reuniões de pais, no</p>	

Estágio nas escolas do 1º ciclo		<i>atendimento aos pais, que recebam os pais à porta da sala de aula, que conversem com eles sobre as aprendizagens das crianças, sobre o comportamento das crianças, tudo isso... Há outros que não...que gostam de ser eles a fazer isso e dão menos oportunidades aos formandos de desenvolver esses aspectos”.</i>
	Prática Pedagógica/ Estágio nas escolas do 1º ciclo	<p>Contactos formais e informais dos estagiários com os pais</p> <p>“(…) outros participaram com a professora no atendimento aos pais”.</p> <p>“Alguns até fizeram a avaliação das crianças com os professores, deram essa informação aos pais... e outros não tiveram essas experiências assim tão...”</p> <p>“Nalguns casos não têm contacto suficiente, (...)”</p> <p>“(…) depende muito do estilo do supervisor cooperante e nós tentámos muitas vezes mudar as coisas... mas não conseguimos tanto assim...também temos que respeitar o estilo do supervisor cooperante”.</p>
	Género de actividades em que os pais participam	Não verificada
	Contactos com documentos organizativos da escola (PEE, PCE, PCT)	Não verificada
Concepção dos estagiários no final do curso	Sobre a interacção e relacionamento com os pais	“Sim eles apercebem-se, a prática é longa. Eles têm duas prática anuais. Uma no 3º ano outra no 4º”.
Concepções do supervisor	Sobre a interacção e relacionamento com os pais	“(…) uma boa relação do professor com a família é meio caminho andado...como o código postal, não é?”.
		“(…) é fundamental um relacionamento positivo com os pais, (...) acho que é meio caminho andado”.
		“(…) é fundamental um relacionamento positivo com os pais, (...) acho que é meio caminho andado. (...) eles [os pais] têm que ficar com uma boa imagem do professor, e isso está na mão do professor conseguir porque o professor é que é o técnico. (...) É importantíssimo. É importantíssimo. É preciso ter uma sensibilidade...é importante ler sobre isto. (...) tem que haver aí uma sensibilidade e estratégias diversificadas para chegar a cada família mas é importante realmente cativá-las”.
		“(…) é muito importante os pais perceberem aquilo que o professor faz, portanto o professor tem que lhe dar a conhecer o programa, por exemplo no início do ano, os pais tem que saber qual é o programa que os filhos vão cumprir. E tem que lhe ser dado de forma que eles o entendam, se calhar temos que lhes dar várias versões do programa, se calhar a uns damos por escrito, a outros podemos mandar por mail e a outros temos que ir explicar olhos nos olhos”.
		“(…) eles [os pais] têm que ficar com uma boa imagem do professor, e isso está na mão do professor conseguir porque o professor é que é o técnico”.
		“Têm [os pais] que ter uma boa imagem do professor, é importante que

			<p><i>eles não transmitam junto da criança mensagens negativas do professor, portanto é importante se calhar dizer aos pais isso também”.</i></p> <p><i>“É importante ter sensibilidade para saber as diferentes formas de chegar a cada pai (...) com uns [pais] pode ser as reuniões muito formais e com outros as reuniões muito formais não resulta”.</i></p> <p><i>“(...) tem que haver aí uma sensibilidade e estratégias diversificadas para chegar a cada família mas é importante realmente cativá-las.(...) temos consciência da necessidade de ter um bom relacionamento com os pais e um relacionamento próximo e forte, mas também temos consciência de que isso não é fácil!”</i></p> <p><i>“(...) é preciso um acompanhamento também muito sistemático aos pais para eles irem percebendo isto (as inovações ensino) e para depois perceberem que o professor sabe aquilo que está a fazer”.</i></p>
	<p>Concepções do supervisor</p>	<p>Sobre a abordagem do tema na Formação Inicial</p>	<p><i>“Com as turmas do 1º ciclo temos tido só os seminários de supervisão, só connosco e com os formandos, mas sem a presença dos professores cooperantes” (...) era interessante [a presença dos cooperantes nos seminários] e era enriquecedor”.</i></p> <p><i>“Nós às vezes, por exemplo eu este ano cheguei a reunir com os professores cooperantes porque sinto necessidade, cheguei a fazer essas reuniões, agora não temos horário para isso, fazemo-las porque queremos, não é?”</i></p> <p><i>“Eu acho que se calhar não está tão explícito como deveria estar nos programas de formação, acho que se calhar não está tão explícito assim”.</i></p>

ANEXO XV

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO DA ENTREVISTA E3

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES/Unidades de Registo
Relacionamento/ interacção dos formandos com os pais/enc. de educ. dos alunos	Formação teórica	Formação teórica sobre o relacionamento/interacção professor/pais ou escola/comunidade	<i>“(…) A formação teórica é base, é fundamental, para que eles percebam (…) de que formas, de que modos, (…)a escola e a família, se relacionam de forma a que os alunos que são o último objectivo em termos da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento se consiga da melhor forma (…)”.</i>
		Orientações do supervisor para o relacionamento/interacção com os pais ou comunidade	<i>“É uma relação (…) que ocorre muito, de acordo com as sensibilidades um pouco, de acordo com as necessidades e os contextos revela”.</i> <i>“(…) Se os alunos forem bastante bem orientados por via do cooperante e tiverem meios de auxílio, de pesquisa, de solução, o nosso papel [do supervisor] é facilitado, é mais um papel de acompanhamento, de desenvolvimento de competências, de investigação, de observação”.</i> <i>“Se (…) essa relação for (…) menos rica, mais escassa nesse aconselhamento, nessa orientação somos nós cooperantes supervisores da instituição que tentámos suprir um pouco isso, e então temos que ter um modelo mais académico, mais próximos dos alunos, mais directivo no sentido de os puder apetrechar melhor, de os encaminhar melhor no sentido dos seu papel”.</i>
	Supervisão	Estímulo à cooperação/interacção	<i>“(…) enfrentarmos essas situações (…) com muito sentido de colaboração, cooperação, disponibilidade, abertura”.</i> <i>“(…) a primeira atitude tem de ser essa, de primeiro conhecermos, adequarmos, percebermos o que lá se passa, e tentarmos integrar o melhor que podemos para que a relação possa fluir e não existam impedimentos de primeira”.</i> <i>“(…) estamos todos a contribuir para o melhor que pudemos para que aqueles alunos naquele conjunto, naquela sala possa ter boas condições de aprendizagem, bons desafios para aprender e saiam dali crianças com competências bem definidas”.</i> <i>“parte muito do incentivo que o professor cooperante der, (…) dos desafios que ele puser”.</i>
		Estímulo ao desenvolvimento de competências relacionais	<i>“(…) o relacional é essencial nesta relação”.</i> <i>“Globalmente eles tomam consciência, ganham consciência de que este aspecto relacional, acima de tudo entre os pais e o professor, é vital”.</i> <i>“parte muito do incentivo que o professor cooperante der, (…) dos desafios que ele puser”.</i>
		Seminário/ Reflexão	<i>“São fundamentais [momentos de reflexão]”.</i> <i>“(…) Porque se não for quer por uma via ou por outra nunca se desenvolverá neles (professores) a necessidade e o interesse para perceber melhor que relação é essa, que é vital para um bom equilíbrio do aluno, um bom sucesso educativo, um bom sucesso escolar e fundamentalmente também um bom desempenho do professor”.</i>

<p>(Cont.)</p> <p>Relacionamento/interacção dos formandos com os pais/enc. de educ. dos alunos</p>		Questionamento/colocação de dúvidas sobre participação dos pais	<p>“Não directamente a mim, (...) porque a aproximação aos pais faz-se através da professora cooperante, a professora da sala”.</p>
	<p>Prática Pedagógica/Estágio nas escolas do 1º ciclo</p>	Orientações do professor-cooperante	<p>“ (...)Parte muito do incentivo que o professor cooperante der, das questões que o professor cooperante puser e dos desafios que ele puser (...)”.</p> <p>“(…)Ocorrerá mais algum acompanhamento e aconselhamento para umas turmas, para uns grupos de estagiários”.</p> <p>“(…)Na base poderá estar também os projectos educativos de escola, os projectos curriculares de turma que poderão indicar ou indiciar a abordagem destes assuntos (...)”.</p> <p>“Sei pontualmente que existem algumas tentativas de envolvimento por parte de alguns professores cooperantes quando numa reunião de pais apresentam os estagiários e dizem da sua função lá. Sei que pontualmente também são informados, se apercebem da realidade da escola, da sala da aula..., de alguns pais..., de algumas situações que ocorrem...e que por via da professora cooperante tomam conhecimento, se bem que não tem qualquer tipo de... papel activo...quanto muito conhecimento, acompanhamento distanciado...dessas situações”(…)Contudo acho que existe algum espaço vazio entre essa questão, ou seja os pais e encarregados de educação e a escola onde os estagiários estão, as salas, os alunos...onde os estagiários estão”.</p>
		Contactos formais/informais dos estagiários com os pais	<p>“(…) Ocorre sem uma definição concreta, objectiva para toda a gente (...)”.</p> <p>“São pontuais. Ocorrem provavelmente em festas”.</p> <p>“(…) temos que ter uma capacidade de adaptação, primeiro porque a autoridade naquela sala é o professor cooperante que dispõe aquele espaço e aquele tempo para nos acolher, para ouvir, para nós pudermos aprender e logo temos que ter uma atitude de humildade face a isso”.</p> <p>“Ocorre sempre através de um tipo de actividades que são mais de um âmbito lúdico, também cultural onde existe a participação dos pais e onde os próprios estagiários se integram e colaboram também no pedido de ajuda de algumas situações, de algumas coisas que sejam necessárias”.</p> <p>“Portanto quanto muito é negociado entre eles, dessa necessidade ou dessa acção, que tem de ser sempre acompanhada e deve sempre acompanhada, negociada e vivida em simultâneo ou melhor, de forma acompanhada porque os alunos estão lá numa situação temporária e não têm uma autoridade definida, estão lá para colher, embora participem mas é de uma forma muito controlada”.</p>
		Género de actividades em que os pais participam	<p>“Em comemorações dos finais de período lectivo, em dias de comemorações pontuais, um dia festivo, um dia de comemoração e aí sim eles conhecem, interagem, ajudam preocupam-se pedem, pedem aos pais que também colaborem etc”.</p>

		<p>Contactos com documentos organizativos da escola (PEE, PCE, PCT)</p>	<p>“Ocorrerá mais algum acompanhamento e aconselhamento para umas turmas, para uns grupos de estagiários. É evidente que na base poderá estar também os projectos educativos de escola, os projectos curriculares de turma que poderão indicar ou indiciar a abordagem destes assuntos...”</p> <p>“Têm contacto com eles e a partir daí poderão melhor compreender qual é o conjunto de opções e de orientações que aquela turma terá ou que aquela escola tem e em conformidade com isso poderão orientar mais a sua acção no sentido desse aconselhamento e dessa relação”.</p> <p>“(…) de acordo com os seus projectos curriculares e projectos educativos, mais interacção com o meio, outras há que não e os alunos são postos em turmas..., são sujeitos muito à dinâmica que cada grupo encontra”.</p>
	<p>Concepções dos formandos/ estagiários no final do curso</p>	<p>Sobre a interacção/ relacionamento do professor com os pais</p>	<p>“Há alunos que poderão ter..., há estagiários que em final de curso poderão ter uma sensibilidade mais apurada e uma atenção mais cuidada (...) existirão outros que não, uma vez que as experiências que viveram, as orientações que tiveram, as necessidades ou interesses não estavam nesse âmbito (...) globalmente todos eles percebem da necessidade que têm, de um dia, se relacionarem com os pais e com os encarregados de educação”.</p> <p>“Que muitos deles têm experiências no âmbito dessas situações é verdade e elas são fundamentais para o seu desempenho futuro”.</p> <p>“Além disso, ao longo de todo o curso, nos quatro anos de desenvolvimento, seja eles teóricos sejam eles práticos eles interiorizam o modelo do professor como actor social, como alguém que tem de estar na vida de uma instituição de forma presente e activa”.</p>
	<p>Concepções do supervisor</p>	<p>Sobre a interacção/ relacionamento do professor com os pais</p>	<p>“É cada vez mais importante”.</p> <p>“(…) a aproximação entre o professor e os pais, acima de tudo, vai facilitar essa ligação entre aquilo que eles têm lá em casa e na rua, na sociedade em geral, ao dispor deles, aquilo que a escola oferece”.</p> <p>“(…)Essa mediação [relação entre professores e pais] é necessária para que os alunos possam perceber que a escola é um lugar muito importante, independente de oferecer menos oportunidades que se calhar poderão ter de outra forma ou que particularmente tenham em casa, mas que a escola é um lugar perfeitamente importante”.</p> <p>“(…)Esta dignificação do papel da escola e do papel do professor e do valor que aprender tem e do saber tem que ser feita aliadamente com os pais”.</p> <p>“Porque se os pais subestimarem a escola e o professor e o saber da escola obviamente que eles (alunos) terão também essa ideia, irão ter essa ideia e a escola acabará por ser sempre um espaço não tão digno quanto merece ser”.</p> <p>“(…) Porque essa interacção e esses desequilíbrios emocionais de crescimento que se fazem na família e na escola têm que ser acompanhados mutuamente”.</p>
		<p>Sobre a abordagem do tema na Formação Inicial</p>	<p>“Tem que haver algures, ao longo dos quatro anos que a licenciatura tem, (...) uma progressiva integração dos alunos ao nível deste assunto. E com momentos perfeitamente definidos e devidos, não sei se posso dizer obrigatórios, mas de interacção absoluta e devida. Não pode ficar completamente ao correr, aquilo que possa acontecer... Portanto, o professor, o futuro professor deveria no seu plano de curso ter logo contemplado momentos específicos de interacção, de desenvolvimento, de pesquisa, de apresentação...tantas outras coisas...nessas áreas”.</p> <p>“Teria que haver um espaço consignado para ...alguma actividade lúdica que se combinasse com os pais em que eles participassem, em que...uma palestra...em que o aluno estivesse activo nesse momento”.</p>

