



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

**RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA  
EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS**

Percepção dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico  
face à participação das famílias na vida da escola

**Beatriz do Carmo Escarameia**

Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Educação de Infância

Faro

2008

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

**RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**  
**EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS**

Percepção dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico  
face à participação das famílias na vida da escola

**Beatriz do Carmo Escarameia**

Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Educação de Infância

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Faro  
2008

**Nome:** Beatriz do Carmo Escarameia.

**Departamento:** Ciências da Educação e Sociologia

**Orientador:** Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

**Data:** 21 de Abril de 2009

**Título:** Relação Escola – Família em Contextos Multiculturais – Percepção dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à participação das famílias na escola.

## **JÚRI**

**Presidente:** Doutora Teresa Pires Carreira

**Vogais:** Doutora Maria da Conceição Figueira dos Santos Pereira

Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Doutora Maria das Mercês Cabrita de Mendonça Covas

“It is only with the heart that one can see rightly;  
What is essential is invisible to the eye.”

Antoine de Saint - Exupéry, *The Little Prince*

## **AGRADECIMENTOS**

De uma forma simples e breve, pretendo agradecer a todos aqueles que, de uma forma directa ou indirecta, contribuíram para a realização deste estudo.

À memória do meu pai – sem palavras.

À minha mãe, agradeço a compreensão e o apoio constantes.

Aos professores do curso de Mestrado, pela oportunidade que me proporcionaram em aceder a novas áreas do conhecimento.

Ao Professor Doutor Jorge Pinto pela disponibilidade demonstrada durante a orientação deste trabalho.

À D.<sup>a</sup> Luísa Ramos de Carvalho pelo apoio, aconselhamento, incentivo e pela força que sempre me deu.

Às colegas do mestrado com quem convivi e criei laços que jamais esquecerei.

Um especial agradecimento às colegas e amigas Luísa Sampaio e Célia Nogueira que, em espaços e momentos diferentes, marcaram quase todas as fases do meu trabalho, com a certeza do seu apoio.

## RESUMO

A presente investigação tem como pano de fundo a relação entre a escola e família e a crescente diversidade cultural das escolas portuguesas.

As dificuldades de comunicação, de relacionamento e sobretudo de desenvolvimento de estratégias de cooperação entre a escola e a família são hoje amplamente discutidas. Diversas vezes a relação entre pais e professores tem sido pautada por conflitos de interesses causando constrangimentos a nível relacional. Consideramos que a escola tem responsabilidades na aproximação e na abertura da mesma às famílias, tendo o professor um papel preponderante no desenvolvimento de um clima favorável à sua colaboração.

O estudo aqui apresentado identificou, numa primeira parte, as diferenças nas percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o envolvimento parental de famílias/encarregados de educação de alunos de origem lusa e africana que indicam que estes últimos são, em média, vistos como adoptando menos comportamentos de envolvimento na escola que os primeiros. Na segunda parte, através de entrevistas semi-directivas a quatro professores do 1º Ciclo do Ensino Básico aprofundou-se a caracterização das suas ideias sobre envolvimento parental em famílias de origem africana considerando a sua formação, experiência, e concepções sobre multiculturalidade. Os resultados obtidos permitem reflectir sobre o modo como os professores pensam a situação das famílias de minorias étnicas relativamente à sua participação na escola.

**Palavras-chave:** Relação Escola – Família; Multiculturalidade; Famílias Minorias Étnicas; Professores 1º Ciclo do Ensino Básico.

## ABSTRACT

The present investigation was undertaken to study the relation between school and family and the increasing cultural diversity of Portuguese schools.

Difficulties of communication, relationship and above all development of cooperation strategies between schools and families are today widely discussed. Often, the relation between parents and teachers has been ruled by conflicts of interest creating disturbances at a relational level. We consider that schools have responsibilities in approaching families, where teachers play a preponderant role in the development of a propitious environment to this collaboration.

The study here presented has identified, in the first part, the differences in elementary school teacher's perceptions on parental involvement of families of students of Lusitanian or African origin, indicating that these last, in average, are seen as adopting less involvement behaviours in school than the first. In the second part, through semi-directive interviews to four teachers, the characterization of their ideas about parent involvement from families of African origin was studied considering their education, experience and conceptions about multiculturalism. The results allow a discussion about the way the teachers think of the situation of ethnic minority families relatively to their participation in school.

**Key-words:** School-Family Partnership; Multiculturalism; Ethnic Minorities Families; Elementary School Teachers.

# ÍNDICE

## INTRODUÇÃO

### PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo I – Relação Escola – Família .....	11
1.1 – A importância da relação escola/ família .....	11
1.2 - A realidade portuguesa .....	15
1.3 – Modelos de envolvimento parental .....	25
Capítulo II – Multiculturalidade .....	27
2.1 – A sociedade multicultural .....	27
2.2 – Conceitos em torno da multiculturalidade .....	29
2.3 – As famílias multiculturais e a escola .....	31
Capítulo III – Os professores e a multiculturalidade.....	35
3.1 – Atitudes e expectativas dos professores .....	35
3.2 – Formação de professores numa perspectiva inter/multicultural .	42

### PARTE II – METODOLOGIA

Capítulo IV – Problemática e Metodologia .....	53
4.1 – Definição do problema .....	53
4.2 – Objectivos do Estudo .....	54
4.3 - Opção metodológica .....	55

### PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ESTUDOS

Capítulo V – Estudo 1: Percepções dos professores sobre o envolvimento parental	59
5.1 – Objectivos .....	59
5.2 – Procedimento .....	59
5.3 – Amostra .....	60
5.4 – Instrumentos .....	61

5.5 – Tratamento e análise dos dados .....	62
5.6 – Discussão dos dados .....	65
Capítulo VI – Estudo 2: Aprofundamento das percepções dos professores .....	67
6.1 – Objectivos .....	67
6.2 – Procedimento .....	67
6.3 – Sujeitos do estudo .....	68
6.4 – Instrumento .....	69
6.5 – Tratamento das entrevistas .....	70
6.6 – Apresentação dos resultados .....	71
6.7 – Cruzamento dos dados .....	87
Capítulo VII – Conclusões finais .....	91
Bibliografia .....	105

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – As famílias e a escola: evolução do enquadramento legal .....	23
Quadro 2 – Modelos de Envolvimento Parental .....	25
Quadro 3 – Média e desvio Padrão relativos às duas subescalas .....	62
Quadro 4 – Itens que constituem a subescala 1 de Envolvimento Parental (Tipo 2 e 3) .....	63
Quadro 5 – Itens que constituem a subescala 2 de Envolvimento Parental (Tipo 4) .....	64

# INTRODUÇÃO

Com esta investigação pretende-se analisar, em contexto escolar multicultural, as percepções dos professores sobre o envolvimento das famílias/encarregados de educação de diferentes grupos étnicos na escola.

A relação entre a escola e a família condiciona o sucesso educativo das crianças (Epstein, 1987, 1992) e constitui uma problemática que se enquadra nas nossas preocupações relativas à docência no ensino básico. Orienta-nos a ideia, fundamentada pela vasta literatura e investigação na área, que o modo como nós, professores, nos relacionamos com os pais é um ponto central da qualidade desta relação mas, como refere Pedro Silva (2001:302), é uma relação em que “ainda há muito a desvendar” sendo um importante objecto de estudo na área da Educação da Infância.

Como defende Joyce Epstein (1987, 1992) é relevante a reflexão sobre o modo como a escola, e mais concretamente os professores, encaram a situação das famílias relativamente à sua participação na escola e, na sociedade actual portuguesa, equacionar esta reflexão no contexto da multiculturalidade cada vez mais presente nas escolas. Nas últimas décadas têm-se verificado em Portugal profundas mudanças demográficas e sociais em consequência da descolonização e da integração plena na União Europeia que se reflectem na escola, sendo esta realidade multicultural particularmente sentida na área educativa de Lisboa e Vale do Tejo (Souta, 1997).

Os professores desempenham um papel fundamental como agentes privilegiados nas escolas para responder aos desafios colocados pela escolarização das minorias étnicas pois, como Cardoso (1996) afirma, “as práticas de educação *multicultural*<sup>1</sup> dependem das ideologias, das perspectivas e das experiências dos professores”. A educação em contextos multiculturais é um desafio importante em todo o ensino básico e particularmente no primeiro ciclo onde se encontram maiores níveis de insucesso escolar (Bastos e Bastos, 1999). É necessário percebermos quais são as perspectivas e atitudes dos professores em relação à diversidade cultural que possibilitam a construção de uma atitude positiva face à diversidade e quais são aquelas que constituem um obstáculo. Segundo Cardoso (1997) os

---

<sup>1</sup> O termo multicultural utilizado nos E.U.A. exprime o conceito que, no continente europeu, e de acordo com o Conselho da Europa (1989) se traduz por intercultural. Com o intuito de fazer corresponder o termo certo ao seu autor e para que não restem dúvidas acerca do mesmo, sempre que os autores utilizem o termo multicultural com o sentido de intercultural, o mesmo será designado por multi/intercultural. Numa citação, o termo manter-se-á tal como utilizado pelo autor, mas será utilizado em itálico.

professores têm ideias pré-concebidas e expectativas em relação à participação das famílias na escola e agem de acordo com os seus valores face à concepção de multiculturalidade que adoptam. Para este autor, o discurso de muitos professores em relação ao insucesso das minorias étnicas nas escolas tende a ser marcado pelo efeito de externalidade. Ou seja, por um lado, defendem princípios liberais de igualdade democrática e o direito ao sucesso de todos os alunos e por outro lado verbalizam que nada podem mudar enquanto não mudarem factores externos, particularmente os relativos às famílias e culturas dos seus alunos pertencentes a minorias alertando para a falta de preparação de alguns professores para lidar com a diversidade cultural e às baixas expectativas associadas à mesma. Neste contexto, coloca-se o problema da receptividade dos professores para lidar com esta nova realidade multiétnica e às diferentes dinâmicas, que ela pode gerar (Silva, 2003).

Defendendo “a necessidade de identificar, valorizar e promover um denominador comum na diversidade étnica de uma sociedade e atribuir à escola um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades” Cardoso (1996:18) importa, então, constatar qual o estado da situação para que se possa reflectir sobre o que se pode fazer para tornar mais adequada a nossa prática como professores.

O estudo que desenvolvemos procura compreender quais são as percepções dos professores que trabalham em contextos escolares multiculturais, sobre o envolvimento<sup>2</sup> parental das famílias pertencentes a minorias étnicas. Existindo nas escolas portuguesas crianças pertencentes a diferentes grupos étnicos optámos por desenvolver este trabalho com referência aos encarregados de educação das crianças de origem africana uma vez que foi junto destas crianças que desenvolvemos a maioria da nossa actividade profissional.

Neste relatório apresentamos, em primeiro lugar, a revisão de literatura que sustentou a delimitação da problemática em estudo e, em segundo lugar, os dois estudos que constituem o trabalho de campo realizado junto dos professores.

A primeira parte, de revisão da literatura, está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, desenvolve-se em redor da complexidade da relação escola-família, apresenta a legislação que em Portugal enquadra esta relação e analisa os modos de relacionamento entre a escola e as famílias, apresentando alguns modelos que estão na base deste relacionamento, destacando o Modelo de Envolvimento Parental de Joyce Epstein (1987, 1992) central no desenvolvimento do nosso trabalho de campo. No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre a composição multicultural da sociedade actual, discutindo

---

<sup>2</sup> Definimos “envolvimento parental” de acordo com a conceptualização de Epstein (1987, 1992).

os conceitos de raça, etnia e preconceito e a compreensão da relação entre preconceito, estereótipos e racismo. Por fim, e na sequência da problemática apresentada, finalizamos a revisão da literatura com um capítulo sobre as ideias dos professores acerca da escolarização de grupos étnicos minoritários, salientando a importância da experiência e da formação nestas ideias.

Na segunda parte, apresentamos o problema e as opções metodológicas.

Na terceira parte relatamos a recolha e análise dos resultados apresentando os dois estudos realizados. Incluímos, nesta parte, os objectivos, procedimentos, tratamento e análise dos dados dos dois estudos.

Finalizamos este trabalho com as conclusões finais sobre os dois estudos realizados, e as implicações pedagógicas destes para a educação de infância, nomeadamente para a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

# **PARTE I**

## **REVISÃO DA LITERATURA**

## **Capítulo I – Relação Escola – Família**

O presente capítulo está dividido em três partes. Nele apresentamos uma periodização da emergência e desenvolvimento da participação parental, partindo da sua contextualização global para logo de seguida circunscrevermos a sua configuração no contexto português, incidindo especialmente sobre o período pós-25 de Abril, aludindo a legislação oficial mais relevante desde 1974 sobre esta temática e, mais especificamente, a do 1º Ciclo. Por último pretendemos olhar mais de perto alguns dos modelos de envolvimento parental mais citados e utilizados em estudos nesta área, focando o trabalho empírico levado a cabo no 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **1.1 – A importância da relação escola/ família**

A relação entre a escola e a família é um tema bastante actual e tem vindo a assumir importância crescente no actual contexto socioeducativo (Silva, 2003), sendo objecto de estudo do campo disciplinar das Ciências Sociais e da Educação, tendo sido diversos os autores que se debruçaram sobre o tema e que desenvolveram estudos que demonstram que o envolvimento das famílias afecta positivamente todos os agentes educativos nomeadamente: nos alunos, promovendo melhorias no aproveitamento escolar (Henderson, 1981, 1987); nos encarregados de educação, aumentando a sua auto-formação (Davies et al., 1989); nos professores, provocando uma maior satisfação pessoal e profissional (Lareau, 1989); nos estabelecimentos de ensino, com a promoção do sucesso escolar (Wolfendale, S.1987); na sociedade proporcionando a implicação dos cidadãos nas políticas educativas (Levin, 1987).

Em Portugal também foram realizados alguns estudos dos quais destacamos estudos sobre: Benefícios/obstáculos ao envolvimento dos pais na vida escolar dos educandos (Davies *et tal.*, 1989); Estratégias de aproximação às crianças socialmente desfavorecidas (Benavente, 1990); Atitudes dos professores face ao envolvimento parental (Afonso, 1993); Influência da origem social na forma de interacção entre os diferentes actores da relação escola-família (Silva, 2003).

Na nossa perspectiva, todavia tudo indica que essa relação nem sempre foi enaltecida e valorizada com tanto fervor como actualmente. Na verdade, e segundo Montandon (2001), o incremento das relações entre a escola e a família verifica-se,

essencialmente, a partir da segunda metade do século XX com o reconhecimento da importância do envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Ainda segundo a mesma autora, as transformações ocorridas na sociedade, especialmente nas últimas décadas do século XX, afectaram, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização.

No que tange à família, alguns fenómenos que acompanharam a industrialização na Europa, marcaram, directa ou indirectamente, a organização familiar: a nível da estrutura, do seu tamanho, da divisão do trabalho e das relações entre as gerações. Esta conjugação de factores acarretou uma reconfiguração do papel educativo da família pois, as funções de socialização, que anteriormente se realizavam preponderantemente no meio social mais extenso, ganham peso no interior da esfera doméstica (Saraceno, 1997).

Neste novo modelo de família verifica-se o fortalecimento da aliança entre pais e filhos, passando estes a investir mais profundamente na criança e a depositar nela a esperança de um dia concretizar projectos profissionais que os adultos, que a compõem, não conseguiram alcançar (Montandon, 2001), funcionando como um espelho onde os pais vêm reflectidos os acertos e os erros das suas concepções e práticas educativas.

Ao lado desses fenómenos, modificações importantes atingiram também o sistema escolar e os processos de escolarização. Sob o peso de factores como a extensão da escolaridade obrigatória, políticas de democratização do acesso ao ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, passam a influenciar intensamente o dia a dia das famílias (Montandon, 2001).

Gostaríamos também realçar que, para além do atrás exposto, nesse momento a escola passa a exercer tarefas educativas outrora destinadas à comunidade civil e religiosa e invade o lar, entrando no domínio da socialização familiar, influenciando, conseqüentemente, a vida quotidiana da família (Pedro, 1999).

É importante notar que esta ideia de que a escola passou a exercer, em parte, a suplência da família surge reafirmada por José Diogo (1998) ao afirmar que *“o território da família foi invadido pelo sistema escolar, tanto no plano efectivo como no plano instrumental”* (p.51).

No mesmo sentido, o desenvolvimento da “ideologia da participação”, o estreitamente relacionado com o processo de escolarização da população em geral, “a difusão de um discurso especializado sobre a educação das crianças”, principalmente a

partir da segunda metade do século XX, e “o surgimento dos direitos dos consumidores” (p.18), foram, no entender de (Montandon, 2001), algumas das mudanças de índole cultural, que permitiram a abertura necessária para o desenvolvimento da participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

Nos anos que se seguiram ao final da II Guerra Mundial, os principais países ocidentais industrializados registaram um extraordinário crescimento dos seus sistemas nacionais de ensino possibilitando, ainda que de forma discreta, o envolvimento parental. Prova disso, são as associações de pais que se desenvolveram ao nível dos vários estabelecimentos de ensino, assumindo, de certa forma, o poder de intervir na vida escolar, e que lhe está reservado por direito (Montandon, 2001). E apesar do seu funcionamento, representatividade e reconhecimento dentro da instituição escolar apresentar variações, a verdade é que a participação dos pais na vida da escola dos filhos parece ter-se reforçado, principalmente a partir da década de 80 do século XX, resultado de uma maior abertura da escola aos pais, de uma maior informação a eles dirigida desencadeando, conseqüentemente, um aumento da comunicação e contactos entre pais e professores.

Mas, apesar de se verificar uma maior aproximação entre a família e a escola, a verdade é que essa relação parece estar muito longe de ser estreita e pacífica, isto porque a comunicação existente entre ambas parece ser, ainda, muito precária sendo caracterizada, na maioria dos casos, como um “*diálogo de surdos*” (Vieira, 1996: 173). Ideia corroborada por (Montandon & Perrenoud, 2001) ao afirmarem que essa relação pertence “*a uma terra de ninguém*” (p.7). Uma terra árida que necessita ser cultivada e dar frutos, na medida em que, cada vez mais escola e família parecem destinadas a caminhar lado a lado para a formação harmoniosa da criança, herdeira e obreira da sociedade do futuro.

O fosso que separa ambas as instituições parece dever-se, em parte, às divergências existentes entre ambas, resultado da indefinição de responsabilidades e poderes de cada uma, gerando-se, conseqüentemente, um jogo de mediação de forças ou, utilizando a expressão de Saint-Jacques, “uma assimetria de poderes” (cit. in (Montandon & Perrenoud, 2001). Na medida em que, por um lado os pais defendem o usufruto do direito de vigiar e intervir no funcionamento da escola, como forma de zelar pelos interesses dos seus filhos, os professores, por outro, concebem os pais como indivíduos que pouco sabem sobre métodos pedagógicos ou administração escolar (Montandon, 2001), considerando-os como um grupo que exerce pressão sobre a escola de forma destrutiva e, como tal, acreditando que é suficiente fornecer-lhes, simplesmente, alguma informação sobre o percurso escolar

dos seus educandos, defendem ter o direito de exercer as suas obrigações profissionais imunes a qualquer controlo ou intromissão (Marques, 2001).

O discurso científico sobre esta temática acompanhou, de certa forma, todas estas transformações. Montandon (2001) periodiza o discurso sobre a aproximação entre família e a escola no decorrer das últimas décadas do século XX da seguinte forma: nos anos 60, preconizava-se um encorajamento dos pais nas aprendizagens escolares dos filhos; nos anos 70 falava-se vagamente numa complementaridade recíproca entre a família e a escola, e nos anos 80 recomendava-se aos professores que estabelecessem uma forte colaboração com as famílias, a fim de compreenderem melhor o contexto onde estas estão inseridas, estimulando o envolvimento dos pais na escola e nas actividades escolares dos filhos. Este disserto remete-nos para a configuração apresentada por Stephen Stoer e Luiza Cortesão (2005) de “pai responsável”, a qual caracteriza a formas de participação dos pais, durante os mesmo períodos anteriormente apontados, baseada numa parceria «responsável, «colaborativa» e «parceira».

Estas mudanças no discurso fazem parte da demanda em compreender o desempenho escolar a partir da observação da influência do background familiar sobre as trajectórias familiares das crianças.

De acordo com Montandon (2001) várias hipóteses foram ventiladas: o deficit cultural, a personalidade e a inteligência das crianças, as desigualdades entre alunos por escola, pela sua organização, pelo número de alunos, pela qualificação dos professores, pelo currículo ou ainda pela lógica da reprodução.

Neste contexto, também Ana Matias Diogo (2002) faz referência a todo um conjunto de pesquisas empíricas em torno da relação escola-família, umas desenvolvidas nos anos 60 e 70, centradas no “estudo das desigualdades de oportunidades escolares” (p.252), debruçadas sobre a influencia do background familiar sobre a experiência educacional da criança. Outras, nos anos 80, caracterizadas por um forte processo de reorientação dos objectos de conhecimento e dos métodos investigativos da sociologia da educação com o intuito de dar conta das esferas microscópicas da realidade social, abrindo a «caixa negra» intocada do funcionamento interno das famílias e das suas relações com a escola.

É neste quadro que os estudos sobre a relação escola-família passam a ocupar-se das trajectórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. Nos anos 90, como refere Pedro Silva (2003) os

estudos, em torno desta problemática, encetam um conjunto de preocupações reveladoras da consciência da heterogeneidade social e cultural manifestada pelo grupo de pais.

Até aqui, e segundo o mesmo autor, a vasta bibliografia nesta área assumia “(...) os pais como um grupo homogéneo, não atravessado por qualquer tipo de clivagem sociológica (...)” (p.64). A partir desde ensejo, a reflexão baseada na relação escola-família leva-nos ter em conta a interação entre as diferentes culturas presentes na instituição escolar: a cultura da escola e a cultura das famílias.

É nesta linha, como refere Pedro Silva (2003), que o efeito da clivagem sociológica atravessa o envolvimento e participação parentais, sustida em três grandes eixos: classe social, género e etnia/ raça que, de um modo geral têm sido ignoradas, primando por uma certa invisibilidade, especialmente no caso de Portugal.

Esta interação tem sido tradicionalmente difícil uma vez que a escola tem tendência a impor e reproduzir a sua própria cultura ignorando as diferentes culturas nela presentes. Pois, como afirma Stephen Stoer (1993, cit in Silva, 2003:65) “ (...) *a escola é concebida de forma a servir o aluno que corporiza as características da criança-tipo que frequenta o sistema educativo. E o aluno assim concebido será uma criança portuguesa, branca, de classe média, oriunda de meios urbanos e que professa a religião católica*” e normalmente ignora ou exclui os grupos minoritários. Assim, a relação escola-família pode então, no entender do mesmo autor, inadvertidamente, funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades escolares e sociais, (Silva, 2003) na medida que esta, “enquanto instituição de classe média, possui códigos não escritos de comportamento que podem construir uma barreira subtil ao envolvimento de alguns pais.” (Henry, 1996 cit. in Silva, 2003: 64)

É nesta linha que consideramos os professores elementos chave no estabelecimento das relações com os pais dado que, como estes “tendem a transportar consigo uma imagem ideal de bons pais” (Silva, 2003:73) as suas opiniões sobre as famílias dos seus alunos podem dar-nos indicadores sobre a bases em que tais laços se constroem e se mantêm, na medida em que a iniciativa das aproximações parte, geralmente, da escola.

## **1.2 - A realidade portuguesa**

O maior empenhamento e entusiasmo no tocante ao envolvimento dos pais no processo escolar dos seus filhos, ocorre, em Portugal, na década de 80 do século XX,

impulsionado pela transformação política e social que o país atravessava após a “Revolução dos Cravos” de 1974”. Este foi, sem dúvida, “um marco simbólico na nossa sociedade pela ruptura que provocou com o passado e os efeitos, aos mais variados níveis, que dele advieram, (...) constituindo também um marco indelével no que respeita à relação escola-família.” (Silva, 1999)

Atravessado por transformações na estrutura política, económica e social, os anos de democracia no nosso país inauguram um processo de escolarização democraticamente aberta a todos, massificada, que, ainda não consolidada e generalizada, defronta uma súbita chegada de novos públicos escolares, trazidos pelas vagas migratórias, nomeadamente de África, mais recentemente do Brasil e de países do Leste Europeu.

Vemos, assim traçado o trilho conducente à emergência de uma participação parental, na medida em que, segundo Pedro Silva (Silva, 2003), com o “25 de Abril” ficam preenchidas as duas condições necessárias para a efectivar: a escolarização de massas e um regime político democrático, e que até à data não estavam completas.

É neste contexto, como refere Resende e Vieira (1998), “de acesso formal de todos ao mesmo ensino que se passa a colocar o questionamento da relação que as diferentes classes sociais estabelecem com a Escola”, tendo os primeiros de estudos sobre esta temática ocorrido na década de 80, do século XX, num período de «normalização» das instituições políticas e de advento da legislação sobre a participação parental, sendo de alguma envergadura os estudos de Ana Benavente (1981), Don Davis (1989).

Em 1980, Ana Benavente e Maria Adelaide Pinto Correia (1981), realizam um trabalho de análise da escola primária através dos obstáculos ao sucesso. Para tal, foram interrogados professores, pais e alunos de 23 escolas da cidade de Lisboa. As principais conclusões deste estudo indicam que existem obstáculos ao sucesso de ordem diversa:

- a) Obstáculos políticos e administrativos;
- b) Obstáculos materiais e de funcionamento;
- c) Obstáculos sociais e sociopedagógicos;
- d) Obstáculos de natureza simbólica no universo conceptual dos professores.

Dos obstáculos apontados foram identificados dois tipos: os de ordem externa, onde se incluem os obstáculos políticos e materiais e os de ordem interna à escola, que revelam um “*mecanismo de produção de insucesso escolar*” inerentes “às relações e práticas que, no dia-a-dia, produzem a instituição e os seus resultados.” (Benavente, 1991: 174).

Por sua vez, em 1989, Don Davies, num estudo exploratório sobre o envolvimento dos pais nas escolas portuguesas centrado nas relações entre as escolas e os pais de baixo

estatuto socioeconómico, mostrou que os professores apontam que o reduzido envolvimento dos pais na vida da escola se deve a várias razões, nomeadamente: à falta de interesse em participar; à separação cultural existente entre ambas as instituições; à falta de conhecimentos e a baixas expectativas em relação à escolaridade dos filhos. Em contrapartida, os pais referem outras razões que justificam a sua baixa participação tais como: a incompatibilidade de horários; o facto da escola constituir, para alguns, um mundo desconhecido ou um local onde viveram experiências negativas no passado e onde só são solicitados a comparecer quando surgem problemas com os filhos. O estudo revelou, ainda, que os professores manifestam alguma desconfiança em relação aos pais e pouco se esforçam em envolvê-los na vida escolar, porém, os pais não têm a mesma posição em relação aos professores ao manifestarem expectativas bastante positivas em relação a estes e à escola, apesar de apresentarem uma baixa participação no processo educativo, verificando-se que se responsabilizam ou responsabilizam os filhos pelos problemas ocorridos no estabelecimento de escolar, salvaguardando os professores e a escola de qualquer culpa; estes, por sua vez, desresponsabilizam-se e atribuem as responsabilidades aos pais quando algo corre mal. Conclui-se ainda que “os pais de classe média têm expectativas mais elevadas acerca da escola das escolas e dos seus filhos; os grupos socialmente mais marginalizados são os que apresentam menor confiança, menos tempo e menos motivação para se empenharem em ajudar os seus próprios filhos em casa ou na escola, ... os pais de zonas urbanas referem-se mais facilmente à discriminação contra os pais pobres como uma causa de problemas com a escola...” (p.74-75). Conclui-se também que existe “uma atitude de passividade e de baixas expectativas tanto da parte dos pais como dos professores... uns e outros têm expectativas muito baixas a respeito de famílias de baixo estatuto socioeconómico”, por isso esperam que estes “alunos tenham na escola problemas sociais e académicos e alta taxa de insucesso. Existem também baixas expectativas acerca do que as escolas e os professores podem fazer para além do que fazem presentemente” (p.115). O autor acredita ainda que “ a limitação do capital cultural (comparado com o que a escola exige e valida) trazido para a escola pelas famílias de baixos rendimentos e pelos seus filhos parece certamente colorir a maior parte das relações entre a (escola e a família) e passa por ela qualquer redução do insucesso escolar, do fraco nível de realização escolar, ou do abandono precoce da escola, por crianças de baixo rendimento económico”. (p.116)

Este divórcio notório entre a escola e a família deve-se a obstáculos que condicionam essa relação, nomeadamente: a diferença cultural existente entre a escola e

essas famílias; a indefinição das funções educativas a desempenhar por cada uma; a própria organização escola enquanto instituição e, ainda, a classe social de pertença da família, considerando-se que a posição que esta ocupa socialmente condiciona directamente o sistema relacional estabelecido entre a escola e a família (Davies, 1989).

A partir destes dois estudos percebemos que o contexto cultural e económico das famílias é um importante preditor do envolvimento parental na escola, dado este preocupante, uma vez que precisamente as crianças de famílias desfavorecidas e pertencentes a minorias, as que mais beneficiam com uma relação mais estreita entre escola e família (Davies, 1989).

Na década de 90, as recentes alterações demográficas, fruto de novos fluxos migratórios e a consequente diversidade cultural que caracteriza, hoje, a população escolar portuguesa, mobilizaram numerosos investigadores na procura de respostas para esta nova realidade com que muitos profissionais da educação se deparam, marcando o início de um grande debate sobre a educação escolar de crianças pertencentes a grupos culturais minoritários. Esta investigação, como refere Marques (1997, in Davies, Marques, & Silva, 1997), progride em duas direcções principais: uma medindo o envolvimento das famílias a partir do que estas “fazem, por si só, em benefício dos filhos” (p.56), outra medindo “aquilo que as escolas e as comunidades são capazes de fazer para envolver mais famílias no processo educativo” (p.56) prestando “mais atenção às práticas dos professores com incidência no envolvimento dos pais e aos papéis das instituições comunitárias no apoio às famílias, escolas e alunos.” (p.56)

Assim, e de uma forma geral, alguns estudos vieram mostrar que nem todas as famílias e nem todos os alunos eram igualmente beneficiados pelo envolvimento parental nas escolas, identificando alguns efeitos perversos do envolvimento parental e mostrando em que medida os benefícios apontados pelos estudos anteriormente referidos podem, em alguns casos, ser apropriados pelas famílias da classe média e alta, em desfavor das famílias afastadas da cultura escolar (Silva, 1993, 1996, 1999, 2003).

Alguns estudos mostraram mesmo que as classes média e alta controla uma parte significativa das associações de pais e usavam, em alguns casos, o poder de participação na tomada de decisões a favor dos seus próprios filhos, ajudando a moldar a estrutura e as práticas escolares, no sentido de manter as desigualdades escolares (Silva, 2003).

Também José Diogo (1998), na sua investigação, procurou estudar a participação/envolvimento das famílias na escola, nomeadamente os mecanismos que estão subjacentes à separação entre ambas as instituições. Nesse âmbito, o autor verificou a

existência de barreiras que condicionam o afastamento entre a família e a escola e, conseqüentemente, o sistema relacional estabelecido entre ambas as instituições. Essas barreiras são na sua totalidade cinco, que se podem agrupar em duas categorias: “barreiras de ordem externa à escola e barreiras de ordem interna” (p.186). As barreiras de ordem externa à escola são, segundo o mesmo autor, a tradição da separação família/escola, certas condicionantes a nível da organização social e responsabilização da família; por sua vez, as barreiras de ordem interna à instituição escola resumem-se a duas, nomeadamente, a estrutura organizacional da escola e o “perfil do corpo docente” (p.186).

Em 2003, uma equipa de investigadores coordenada por Canavarro, realizaram um estudo que procurou analisar a realidade do envolvimento parental em escolas portuguesas do 1º ciclo e do 2º ciclo, tal como ele é percebido por professores e pais. Neste sentido, foi desenvolvido um instrumento que permitiu a avaliação destas percepções relativamente a três dimensões de envolvimento parental - comunicação escola-pais; participação dos pais em actividades na escola, participação dos pais em actividades de aprendizagem em casa - do conjunto de modalidades de envolvimento parental propostas por Epstein (1987;1992). O envolvimento parental foi avaliado por dois questionários, uma versão para professores e uma versão para pais. O trabalho realizado mostrou que o envolvimento parental na escola nos 3º, 4º e 5º anos de escolaridade é percebido como moderado a elevado nas práticas relacionadas com a comunicação escola-família e nas práticas relacionadas com o envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa. O envolvimento dos pais em actividades e voluntariado na escola é percebido como baixo a moderado. Os professores percebem níveis mais baixos de envolvimento parental na escola do que os pais.

A partir deste estudo foram desenvolvidos outras pesquisas, utilizando o mesmo instrumento, de entre as quais uma conduzida por Paula Reis e Maria Helena Selema (2005) com o objectivo de comparar grupos de famílias de nível socioeconómico baixo com envolvimento parental distinto e identificar os factores que contribuem para um maior envolvimento parental nas famílias com nível socioeconómico baixo, outra levada a cabo por Pereira *et tal.* (2003) com o objectivo de comparar grupos de famílias de nível socioeconómico baixo com envolvimento parental distinto e identificar os factores que contribuem para um maior envolvimento parental nas famílias com nível socioeconómico baixo. No primeiro estudo a análise dos dados revelou que, tanto as famílias de nível socioeconómico baixo apresentam uma baixa percepção do seu envolvimento parental, opinião que é partilhada pelos professores. Os resultados sugerem que ser do sexo

masculino, ter frequentado o pré-escolar e ter níveis mais elevados de desempenho académico, estão associados a um maior nível de envolvimento parental escolar nas famílias de baixo nível socioeconómico. Para além disso foi possível constatar, que nas famílias menos envolvidas, havia um número significativo de retenções que explicaria de alguma forma o seu menor envolvimento. No segundo estudo verificou-se que os pais percebem maiores níveis de envolvimento parental do que os professores, que as diferenças entre a percepção de pais e professores são mais acentuadas no caso de famílias de nível socioeconómico baixo, de famílias monoparentais, de famílias com mais de dois filhos e de famílias cujo filho tenha uma ou mais retenções e que esta diferença é mais acentuada no caso das famílias anteriormente referidas. Relativamente à forma como as avaliações do envolvimento parental na escola feita por professores e por pais se relacionam com o desempenho académico verificou-se que para além do nível socioeconómico e do número de retenções, apenas a percepção do professor do envolvimento parental nas actividades de aprendizagem em casa e na comunicação escola-família tem uma influência significativa no desempenho académico, mesmo quando controlado o efeito das outras variáveis incluídas no estudo. Um aspecto importante destes estudos é o modelo de envolvimento parental utilizado que se baseia na tipologia proposta por Joye Epstein (1992, 1997).

Em 2006, Henriques verificou que as práticas de envolvimento parental do tipo “participação na tomada de decisões” têm um impacto reduzido na melhoria do desempenho dos alunos, até porque as famílias dos alunos oriundos de famílias afastadas da cultura escolar participam pouco nos processos deliberativos (Marques, 1998). Por outro lado, as práticas de envolvimento das famílias no apoio ao estudo em casa produzem efeitos positivos no desempenho dos alunos, mas essas práticas suscitam um problema: as famílias mais afastadas da cultura escolar nem sempre possuem as competências para o fazer (Henriques, 2006). Daí que certas práticas de envolvimento, nomeadamente quando não há o cuidado de criar respostas para os pais de rendimentos mais baixos, possam acentuar as desigualdades, em vez de promoverem o sucesso educativo de todos.

Em suma, nos estudos supracitados, apesar de distantes temporalmente, evidencia-se a existência de entraves que condicionam a relação e a interacção entre encarregados de educação e professores, que os dividem em campos opostos e, por conseguinte, torna difícil a sua aproximação. Podemos verificar ainda que apesar da relação escola-família não constituir objecto de estudo nos dois primeiros estudos, em todos eles verificamos uma referência à heterogeneidade social e cultural que caracteriza o grupo de pais e professores.

Como se tem vindo a constatar, ao longo deste referencial teórico, autores e especialistas de educação parecem defender, indubitavelmente, uma colaboração estreita entre a família e a escola, premissa igualmente sustentada e consignada no suporte legislativo que atribui, claramente, aos pais o direito legítimo de participar na vida da escolar dos seus educandos, ao enfatizar as relações de cooperação entre ambas as instituições. Contudo, a teoria parece divergir da prática, tornando débil a aliança entre ambas as instituições, ideia reafirmada por Diogo (1998) ao referir: *“se do ponto de vista normativo, as vantagens de uma colaboração estreita entre as escolas e as famílias através de um diálogo permanente, aberto e construtivo, aprecem reunir um consenso mais ou menos generalizado, a prática revela-se paradoxal e o diálogo tem sido desigual, frágil e tantas vezes inexistente”* (1998: 13).

O facto de a escola, enquanto instituição, se caracterizar por uma cultura de classe média é apontada na literatura como contributo para o insucesso escolar de alunos provenientes de famílias desfavorecidas e constituindo um obstáculo ao envolvimento e à participação dessas famílias na escola. Esta é a situação que prevalece, apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor desde 1986<sup>3</sup>, declarar que o sistema de ensino se organiza de forma a assegurar “a consideração valorização dos diferentes saberes e culturas” (art.3º).

Assim sendo, no contexto desta investigação, entendeu-se importante proceder a uma revisão da legislação existente nesta matéria, para procurar captar o modo como esta foi orientada, as linhas que foi traçando e quais as tendências, sem nos preocuparmos em avaliar ou analisar os efeitos dela decorrentes na prática quotidiana das escolas.

### **Evolução do enquadramento legal que regula a participação da família na escola**

A participação dos encarregados de educação, de forma individual ou colectiva no sistema educativo foi uma prática, na maior parte dos países europeus, desenvolvida durante o século, principalmente após as décadas de 70 e 80.

Na década de 90, do referido século, o enquadramento legal, na maior parte dos países europeus, fomentou a participação dos encarregados de educação, aos vários níveis do sistema educativo. (EURYDICE, 1997)

---

<sup>3</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 foi alterada...

Portugal não foi exceção, não se encontrando longe do quadro europeu. Por exemplo, encontramos referência ao papel da família na educação dos mais jovens em 2 de Abril de 1976 na Constituição da República, que preconiza, no seu art.º67, alínea c), ser missão do Estado “*cooperar com os pais na educação dos filhos*” (Lopes, 1976).

Após Revolução de Abril de 1974 o ritmo dos acontecimentos sociais e políticos sucederam-se a uma velocidade vertiginosa, marcando profundamente a história do nosso país, e portanto também da educação e as relações que esta passou a estabelecer com a sociedade, em geral, e com as famílias, em particular. No entanto, como refere (Silva, 2003), será preciso esperarmos pelo chamado período de “normalização” (p.185), a partir de 1976, para que o poder político comece a encarar a possibilidade dos pais poderem ter representantes seus em órgãos das escolas – o que só acontecerá através de um processo com muitas hesitações e mesmo alguns retrocessos e com um percurso bem diferente nos distintos graus de ensino.

Actualmente, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (D.R., 1986: nº 237. p.3067)<sup>4</sup> ao Diploma de Autonomia e Gestão das Escolas (Decreto-Lei nº 115A/98<sup>5</sup>, de 4 de Maio) a legislação existente assume a escola como um espaço de aprendizagem inserido na sociedade. Este conceito implica necessariamente a participação activa e efectiva dos Pais e Encarregados de Educação. Ao constituir-se como Comunidade Educativa, a Escola reconhece aos pais o direito e o dever de estarem na escola, com a escola e para a escola, não se limitando aqueles a colaborar na execução de algumas acções mas também a participar na sua concepção e planeamento.

Da leitura do Quadro 1, que contempla as leis mais significativas decretadas em Portugal, no âmbito da conquista de direitos participativos da família, na vida escolar dos seus educandos e especialmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, apreendemos que são muitas as disposições legais que regulam as relações escola-família no período que medeia as proximidades de 25 de Abril de 1974 e os nossos dias. (Silva, 1994) estudou, particularmente, a produção referente ao período compreendido entre aquele marco inicial e o final de 1993, e considera que a legislação “corresponde a um crescendo que parte de um grau zero até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto, em vários órgãos das escolas” (p. 308).

---

<sup>4</sup> A Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, sofreu duas alterações: a primeira em 19 de Setembro de 1997 com a Lei nº 115/97 e mais recentemente com a Lei nº49/2005 de 31 de Agosto de 2005.

<sup>5</sup> Decreto-Lei nº 115A/98, de 4 de Maio de 1998 sofreu a

Quadro 1 - As famílias e a escola: evolução do enquadramento legal

Constituição da República Portuguesa (1976)	Assegura, por parte do estado, a cooperação com as famílias na educação dos filhos e o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
Dec.-Lei n.º769-A/76, de 23 de Outubro	Regulamenta a gestão das escolas. É o primeiro Decreto-Lei que faz referência às Associações de Pais, com direito a se fazerem representar, sem direito a voto, nos Conselhos de Ano ou de Turma de natureza somente disciplinar;
Lei 7/77, de 1 de Fevereiro	Primeira Lei das Associações de Pais. Confere-lhes o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política da educação nacional e da juventude, e sobre algumas questões no âmbito da legislação sobre os estabelecimentos de ensino. A intervenção das Associações limita-se ao nível da macropolítica educativa, não se incluindo a possibilidade de participação nos órgãos dos estabelecimentos de ensino. Abrange apenas os ensinos preparatório e secundário e sujeita a legalização das Associações ao processo lento e oneroso de constituição deste tipo de organizações;
Disp. Normativo 122/79, de 1 de Junho	Regulamenta a Lei nº 7/77. Aceita a organização dos pais dentro da escola e regulamenta alguns aspectos da relação entre a Associação de Pais e o Conselho Directivo e a sua participação, sem direito a voto, nas três reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico, com exclusão de reuniões que tratem de assuntos sigilosos, como a avaliação;
Dec.-Lei n.º 315/84	Estende a aplicação da lei das Associações de Pais a todos os graus e modalidades de ensino;
Lei 46/86, de 14 de Outubro	Estabelece, em linhas gerais, os princípios de democraticidade, de participação e de representatividade dos implicados no processo educativo, que devem orientar a administração e a gestão das escolas;
Dec.-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio	Regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Os pais passam a participar, com direito a voto, numa série de órgãos: C.E., C.P. e C.T.
Despacho n.º 239/ME/93 de 20 de Dezembro	Alarga à Educação Pré-escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico o direito de representação parental. Actualização da Lei das Associações de Pais (Decreto-lei nº 372/90, de 27 de Novembro). Nas escolas onde não está ainda a funcionar o novo regime de gestão, os pais passam a integrar, com direito a voto, o Conselho Pedagógico dos Jardins-de-Infância e o Conselho Escolar das escolas do 1º ciclo do ensino básico;
Dec.-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril)	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a aplicar a partir do ano lectivo de 1998/1999. Os pais e encarregados de educação participam, com direito a voto, numa série de órgãos: Assembleia, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma. Participam, ainda na Assembleia Eleitoral do Conselho Executivo/Director. Explicita as bases legais que fundamentam o direito de participação dos pais na vida da escola e as formas de concretização da mesma. A participação dos pais é um dos princípios orientadores da celebração e desenvolvimentos dos contratos de autonomia;
Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho	Aprova a avaliação dos alunos do ensino básico. Prevê a participação dos encarregados de educação;
Despacho conjunto nº 548-A/2001, de 20 de Junho	Aplica-se às escolas e aos agrupamentos de escolas dos ensinos básico e secundário, públicas, particulares e cooperativas com contratos de associação, e às diferentes modalidades de ensino nelas ministradas, estabelecendo as normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento dos cursos e na constituição de turmas. Os pais, através dos seus representantes nos órgãos de administração e gestão das escolas, participam na definição do período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino;
Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro.	Aprova o Estatuto do Aluno do ensino não superior. Atribui papel especial aos pais e encarregados de educação;
Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro	Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior;
Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro (com as alterações introduzidas pela Lei nº 41/2003, de 22 de Agosto e pela Declaração de Rectificação nº 13/2003, de 11 de Outubro);	Tem por objecto os Conselhos Municipais de Educação, regulando as suas competências, a sua composição e o seu funcionamento. Tem, ainda, por objecto a carta educativa, regulando o processo de elaboração e aprovação da mesma e os seus efeitos. Integram o Conselho Municipal de Educação dois representantes das associações de pais e encarregados de educação;
Resolução de Conselho de Ministros nº 50/2004, de 13 de Abril	Aprova o plano “100 compromissos para uma política da família”. Atenda-se, particularmente, aos compromissos 21 a 32, referentes a “Família, educação e formação”.

Quadro adaptado de: (Diogo, 1998)

No decorrer deste período de produção legislativa há marcos de referência muito significativos, apesar do trilho titubeante marcado pelo desigual tratamento entre o pré-escolar e o ensino primário, por um lado, e a todo o ensino pós-primário não superior, por outro. (Silva, 2003). Integramos os principais na nossa lista.

Mas, não nos limitamos àquele período, alargamo-lo até ao ano de 2004. Incluímos outras disposições legais particularmente relevantes, que contam com a participação das famílias ou dos pais/encarregados de educação, considerados individualmente, associados ou em representação. Uma referem-se à sua integração nos órgãos de administração e gestão escolares (Dec-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril); outras à responsabilidade, apoio e envolvimento nas actividades escolares, e, de uma forma mais geral, na organização do ano escolar, na política educativa e em muitas matérias que no vasto campo educacional têm incidência sobre a Família; e algumas delas são sustentadas por referência a novas realidades, como a diversidade cultural existente nos estabelecimentos de educação e ensino, e referem-se explicitamente às famílias imigrantes e aos seus filhos, tanto no proémio como no articulado.

Parece haver poucas dúvidas sobre os direitos que a lei consagra hoje, comparando com um primeiro período (1974 - 75), ao desenvolvimento da participação parental, no entanto, segundo (Silva, 2003), devem-se mais ao voluntarismo do Estado do que à pressão do movimento dos pais. Nos últimos anos, esta relação tem sido moldada pelo conceito de “comunidade educativa”.

Em síntese, sabemos que não basta legislar para que a participação dos pais na escola seja uma realidade. Em nossa opinião, a sua participação depende sobretudo, dos projectos, das dinâmicas, relações sociais e das capacidades de diálogo que, em cada escola, os responsáveis em presença forem capazes de estabelecer. Ao nível das políticas educativas. Em Portugal, vimos que a legislação tem vindo a alargar e a consolidar a presença das famílias na escola. No entanto, na prática, algumas escolas continuam a sentir dificuldades em envolve-las no processo educativo, havendo, por isso, necessidade de continuar a investir no desenvolvimento de práticas de cooperação entre os pais e a escola. Desta forma, no ponto que se segue, faremos uma breve apresentação de alguns dos modelos de envolvimento parental mais referidos na bibliografia consultada sobre esta temática.

### 1.3 – Modelos de envolvimento parental

Baseando-se na importância capital de uma aliança entre a escola e família, de uma parceria cooperante com vista ao sucesso académico dos alunos, como também, tendo em consideração os resultados de estudos efectuados neste âmbito, vários autores preconizam um conjunto de estratégias e modelos variados a desencadear junto das famílias com maior dificuldade de envolvimento, de modo a permitir-lhes uma participação activa na vida escolar, mais especificamente, no processo educativo do seu educando.

Desses modelos, vamos aqui debruçar-nos sobre os apresentados por Davies, (1987), Joyce Epstein (1987), Ramiro Marques (1999) e Ávila Lima (2002), os quais apontam, segundo (Silva, 1993), para a ocorrência de um envolvimento familiar, desigual, no contexto escolar, entre as diferentes classes sociais, constatando-se um maior alheamento no que respeita a participação na escola por parte das famílias desfavorecidas relativamente às classes média e superior, na medida em que a cultura escolar é mais convergente com a destas duas últimas.

Quadro 2 - Modelos de Envolvimento Parental

Don Davies (1987)	Joyce Epstein (1987)	Ramiro Marques (1999)	Ávila Lima (2002)
1 – Tomada de decisões	1 – Obrigações da família, em casa	1 - Comunicação escola-família	1 - Mera recepção de informação
2 - Co.produção	2 – Obrigações da escola face à família	2 - Interação escola-família	2 - Presença nos órgãos de gestão da escola
3 - Defesa de pontos de vista	3 – Envolvimento familiar na instituição escolar	3 - Parceria escola-família	3 - Envolvimento significativo na vida da sala de aula
4 – Escolha da escola pelos pais	4 – Envolvimento familiar no processo educativo 5 – Envolvimento familiar na tomada de decisões, na escola 6 – Interação da família e da escola com a comunidade		

A partir de toda a literatura consultada sobre esta temática e através da observação do quadro em cima apresentado apreendemos que os modelos de envolvimento parental caracterizados por Don Davies (1987), Joyce Epstein (1987, 1992), Ramiro Marques (1999) e Ávila Lima (2002), têm alguns aspectos coincidentes e outros que os distinguem. Assim, os três últimos autores referem em comum, e como um aspecto importante para analisar, os modelos de envolvimento na escolaridade dos filhos, enquanto que Don Davies

dá maior ênfase a uma atitude de parceria e de intervenção na escola, enquanto instituição. As actividades de “co.produção”, apontado por Don Davies são um nível de participação dos encarregados de educação que pode considerar-se simétrico ao modelo proposto por Joyce Epstein, já que engloba quatro das suas vertentes. Por sua vez, o tipo de envolvimento “comunicação escola-família”, proposto por Ramiro (Marques, 1999), assemelha-se aos dois primeiros de Joyce Epstein e ao primeiro de Don Davies.

A revisão teoria que efectuamos permitiu-nos identificar a larga utilização da tipologia da Epstein nos estudos sobre a relação escola-família como são exemplo os estudo que referimos de Pereira *et al.* (2003), Reis e Salema (2003) e os estudos de Villas-Boas (1985), Estrela e Villas-Boas (1994), Silva (1996), Vieira (1996); Marques (1997); Diogo (1998), Pereira, também na nossa perspectiva por permitir um enquadramento compreensivo das actividades a serem desenvolvidas pelos diferentes actores das parcerias na escola, será a tipologia utilizada no nosso estudo.

## **Capítulo II – Multiculturalidade**

Neste capítulo pretendemos apresentar um enquadramento geral do fenómeno migratório, suas causas e consequências, focando o contexto português. Em seguida, tratámos a questão conceptual raça-etnia, estabelecendo um paralelo com a evolução das expressões do racismo e procedemos à revisão da literatura nuclear sobre estereótipos e a sua articulação com o processo de categorização social, a formação de preconceitos e a expressão da discriminação contra grupos minoritários. Por último, debruçamos sobre a influência da condição étnica das famílias na escolaridade dos seus filhos, nomeadamente, na relação e na forma estas são vistas pela escola/professores.

### **2.1 – A sociedade multicultural**

Um olhar atento e prescrutante sobre as sociedades ocidentais actuais conduz-nos à verificação de uma multiculturalidade crescente que, para além de caracterizar a diversidade do universo populacional, vai miscigenando o conjunto de referências que as organizam.

Esta conjuntura funda-se numa pluralidade de factores de que destacaríamos os fenómenos migratórios que nas últimas décadas do século XX têm vindo a aumentar, em razão dos problemas económicos e sociopolíticos que têm afectado algumas zonas do globo, escolhendo como destino preferencial os denominados países industrializados. Aliado a este aspecto encontramos os efeitos decorrentes dos processos de descolonização e da progressiva mobilidade dos seus povos que surge exponenciada pela nova configuração política, económica e social do território europeu. (Bastos & Bastos, 1999)

Este novo quadro social, caracterizado por uma “miscelânea” étnica e cultural, tornada visível pela “irrupção” de inúmeros grupos considerados minoritários face ao seu estatuto social e cultural, fez emergir uma “nova sociedade” profundamente ambivalente face à interacção entre a sua natural diversidade e a procura de uma homogeneização do valores, das práticas e dos objectivos de vida.

#### **O caso de Portugal**

Portugal, embora com território localizado em diferentes continentes desde o século XIV, foi considerado como sendo homogéneo em termos linguísticos, culturais e religiosos

quase até ao fim do século XX. Esta imagem de Portugal foi reforçada nos anos 50, 60 e 70 pelo poder político que construiu e divulgou a ideia de Portugal como um todo indivisível e uno, englobando tanto a metrópole como as colónias (Miranda, 2002). No entanto, só nos anos 60 é que os naturais das colónias deixaram de ser designados por “indígenas” e os portugueses «brancos» nascidos em África como “portugueses de segunda”. Até esta época, existiam normas limitativas de acesso aos direitos civis para os naturais de todas as colónias que, mesmo sendo «brancos», não fossem filhos de Portugueses originários de Portugal, garantindo assim a crença de homogeneidade étnica e cultural desses Portugueses.

O fenómeno da guerra colonial e das guerras civis que lhe sucederam foi o principal responsável pela imigração e fixação de grupos africanos na sociedade portuguesa. Esta fixação iniciou-se nos anos 60, com a vinda para Portugal continental de muitos trabalhadores oriundos da colónia portuguesa de Cabo Verde, que vieram suprir a mão-de-obra portuguesa emigrada para a Europa e as Américas, e continuou, após a revolução de 1974, decorrente do processo de descolonização e em contexto de imigração, abrangendo todas as colónias portuguesas em África, a ponto de entre 1976 e 1980, a população oriunda dos PALOP, em Portugal, ter aumentado consideravelmente (Esteves, 1991; Rocha-Trindade, 1995).

Com a integração de Portugal na União Europeia e, principalmente a partir de 1993, com a livre circulação de pessoas e serviços, a imigração para Portugal torna-se cada vez mais ambicionada pela comunidade africana vista como uma porta de entrada para a Europa (Miranda, 2002). O fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1989, e as subsequentes alterações profundas na geopolítica europeia, também arrastaram um número exponencial de imigrantes oriundos dos países do Leste Europeu para todos os países da União Europeia, incluindo Portugal, especialmente a partir da segunda metade dos anos noventa. Por sua vez, ao abrigo dos acordos luso-brasileiros, que concedem condições de acesso privilegiadas a Portugal, chegam-nos os brasileiros. (Cabecinhas, 2003)

De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2007), o número de imigrantes em Portugal aumentou 2,5 vezes entre 1995 e 2005 ano em que se registou pela primeira vez uma descida no número de estrangeiros a viver legalmente no país (OECD, 2007). Os cabo-verdianos passaram de 47.100 em 2000 para 69.600 cinco anos depois. A comunidade proveniente de Angola também é muito grande com 34.600 imigrantes legalizados, seguida da comunidade da Guiné-Bissau com 25.200.

Os imigrantes oriundos das ex-colónias portuguesas são maioritariamente jovens com poucas ou nenhuma habilitações literárias (Esteves, 1991) e desempenham tarefas não qualificadas. Trata-se de imigrantes que, em geral, não possuem habilitações profissionais adequadas às sociedades urbanas e industriais e que apresentam dificuldades linguísticas no uso do português, tendendo a inserir-se em situações profissionais de carácter precário e mal remunerado (Miranda, 2002; Rocha-Trindade, 1995). Os imigrantes africanos possuem um estatuto económico e social mais baixo que o dos portugueses, em geral, o que se traduz num acesso negativamente diferenciado habitação, empregos, educação, saúde e outros recursos da sociedade portuguesa (Baganha & Marques, 2001).

## 2.2 – Conceitos em torno da multiculturalidade

### Raça, etnia e preconceito

A noção de *raça* foi inicialmente divulgada pela antropologia física clássica, a partir de critérios morfológicos como a cor da pele, a forma craniana e a textura do cabelo (Vieira, 1995), generalizando a ideia da existência de três *raças* principais: brancos (*caucasóide*), amarelos (*mongolóide*), e negros (*negróide*). A hipótese da ligação entre estas características físicas e as diferentes aptidões e capacidades dos indivíduos foi realizada pela psicologia. No início do século XIX, a psicologia desenvolveu uma série de testes, em especial, testes relativos ao Quociente de Inteligência que viriam a constituir uma das formas ‘inequívocas’ de demonstrar a alegada superioridade intelectual dos brancos (Vieira, 1995). Desta forma, a antropologia e a psicologia, quaisquer que fossem os critérios utilizados, contribuíram para posicionar no cimo da escala da superioridade humana os *brancos*, e os *negros* em baixo, ocupando os *amarelos* a posição intermédia, mas muito mais próximos deste últimos do que dos primeiros. Com a incorporação destas ideias no senso comum, consolidou-se a ideia de que existe uma base científica para preconceito, racismo, e discriminação contra grupos considerados como racialmente inferiores (Jahoda, 1999; Vieira, 1995).

No decurso do século XX, o conceito de “raça” foi problematizado em consequência de um conjunto de mudanças sociais e políticas ocorridas nas décadas de 40 e de 50, como por exemplo, as críticas aos regimes fascistas, a adopção da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 10 de Dezembro de 1948, existindo um forte movimento de censura à diferenciação racial dos grupos humanos e ao racismo.

Simultaneamente, muitos trabalhos começaram a questionar as bases científicas da suposta superioridade da “*raça branca*”. Nos anos 60, a UNESCO (UNESCO, 1960/1973) condenou as classificações raciais e sugeriu a utilização da expressão “*grupos étnicos*” como uma expressão não racista e não discriminatória, mas esta medida não pareceu ter o efeito previsto na redução do racismo uma vez que o preconceito e o racismo permanecem como problemas graves nas sociedades actuais apenas mudando a forma como a discriminação é expressa.

Com efeito, os estudos sobre o racismo em Portugal (Vala, Brito & Lopes, 1999a) defendem que a utilização desta nova designação corresponde, ela mesma, a um novo tipo de racismo, fruto da progressiva substituição da ideia de *raça* associada às diferenças genótípicas dos grupos humanos, pela ideia de *grupo étnico* associada às suas diferenças culturais e comportamentais, mantendo-se inalteráveis os processos de inferiorização das minorias que fundamentam as ideias racistas uma vez que a diferenciação dos grupos sociais com base em diferenças culturais não viola a norma social vigente anti-racista. Estes autores defendem assim, que a noção de etnia, enquanto expressão “politicamente correcta”, veio substituir progressivamente a noção de *raça* mas, que, à semelhança da anterior, continua a servir para hierarquizar os grupos sociais associando uns a culturas superiores e outros a culturas inferiores.

### **Preconceito, estereótipos e racismo**

A definição clássica de preconceito é dada por Allport (1954) que o define como o conjunto das atitudes adversas ou hostis em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque ela faz parte desse grupo. Para Vala, Brito e Lopes (1999b) o racismo corresponde a uma configuração multidimensional, e tendencialmente articulada, de crenças e emoções negativas relativamente a um membro ou a todo um grupo, categorizado e objectivado como um grupo “racial” a partir da cor. Nesta perspectiva, o racismo é visto como um processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é identificada como diferente. Esta diferença é feita a partir de uma marca física externa como, por exemplo, a cor de pele que é associada a uma cultura específica e a comportamentos próprios. Assim, o racismo corresponde a uma redução do cultural ao biológico, uma vez que associa as diferenças de cultura a diferenças biológicas (Jahoda, 1999). Já a discriminação é definida como um

comportamento ou conjunto de acções contra um grupo alvo ou membros desse grupo (Allport, 1954).

Katz e Braly (1933) operacionalizaram pela primeira vez o conceito de estereótipo e fizeram os primeiros estudos empíricos sobre a percepção de grupos humanos, mais concretamente sobre a natureza dos estereótipos raciais e dos estereótipos de nacionalidade. Um estereótipo é uma estrutura de conhecimento que influencia a forma como é tratada a informação sobre o grupo como um todo e sobre os membros particulares do grupo (Hamilton, Sherman, & Ruvolo, 1990). Os indivíduos constroem e usam regularmente representações para simplificar e dar forma ao processo de perceber os outros o que dá origem a julgamentos baseados em estereótipos. Como descrições gerais de grupos e dos seus membros, os estereótipos emergem inevitavelmente e automaticamente do processo de categorização (Allport, 1954). De facto, face à complexidade do dia a dia, são necessários mecanismos cognitivos que possibilitem aos indivíduos lidar com infinitos detalhes sem perder demasiada informação. Os estereótipos são um desses mecanismos (Hamilton et al., 1990).

De acordo com Tajfel (1972, 1978) a ampla difusão de estereótipos sobre categorias sociais, como ser branco ou ser negro, repercute-se na construção da concepção dos membros dos grupos que lhe estão associados.

### **2.3 - As famílias multiculturais e a escola**

Tradicionalmente a socialização das crianças cabia às famílias. Essa realidade, como vimos no primeiro capítulo, tem vindo a alterar-se como resultado da nova estrutura familiar (famílias mais pequenas, famílias monoparentais, maternidade tardia) e das novas exigências da vida laboral que deixa aos pais pouco tempo para acompanharem os seus filhos. Iturra (1994:35) é de opinião que “o processo educativo é o comportamento que mais marca o quotidiano das nossas vidas, e é o mais quotidiano dos processos que orienta o nosso agir”, ou seja, cada vez mais “cabem à escola novas responsabilidades na socialização das crianças e dos jovens”.

A investigação sobre a natureza das relações existentes entre a escola e o meio envolvente sugerem que “1) existe, por um lado, uma dinâmica baseada na classe social que produz padrões de diferença social e cultural relativamente à cultura rural e à cultura da escola, que penaliza fortemente crianças/jovens de zonas rurais e semi-rurais (Pinto,

1985, 1987; Iturra, 1990a, 1990b; Stoer e Araújo, 1991, 1992; referidos por Stoer, 1992:52). Percebe-se que existe, por outro lado, uma dinâmica baseada na origem étnica que produz também uma diferença de padrão social e cultural relativamente às culturas ciganas e/ou de origem africana e à cultura da escola que penaliza fortemente as crianças/jovens com origens étnicas que divergem da norma.”

Davies (1996) demonstra a possibilidade que as minorias têm de obter sucesso desde que a escola possua determinadas características – é o conceito da *décima escola*. Estas características são a existência de uma relação de parceria entre a escola e a comunidade educativa que pressupõe que todos os agentes trabalhem e tomem decisões em conjunto. Muitos outros autores realizaram estudos que demonstraram a pertinência da comunidade cultural e da parceria entre a escola, a família e a comunidade para o sucesso dos alunos de minorias étnicas (Heath, 1988; Moles, 1982).

Bloom (1981) defendeu que todos os alunos têm iguais potencialidades de ter sucesso na escola, desde que lhe seja concedido o tempo necessário para o efeito. A este propósito, Villas-Boas (1985; 1999), em estudos sobre o papel do trabalho de casa na aprendizagem dos alunos, concluiu que o mesmo é importante, assim como é extremamente pertinente que se estabeleçam relações entre professores, os pais e os alunos para a promoção do sucesso destes últimos.

Num estudo de Davies (1989:74-75) conclui-se que “os pais de classe média têm expectativas mais elevadas acerca da escola do que e dos seus filhos; os grupos socialmente mais marginalizados são os que apresentam menor confiança, menos tempo menos motivação para se empenharem em ajudar os seus próprios filhos em casa ou na escola, (...) os pais de zonas urbanas referem-se mais facilmente à discriminação contra os pais pobres como uma causa de problemas com a escola (...)”. A mesma autora conclui que existe “uma atitude de passividade e de baixas expectativas tanto da parte dos pais como dos professores (...) uns e outros têm expectativas muito baixas a respeito de famílias de baixo estatuto socioeconómico”, por isso esperam que estes alunos “tenham na escola problemas sociais e académicos e alta taxa de insucesso. Existem também baixas expectativas acerca do que as escolas e os professores podem fazer para além do que fazem presentemente” (p.115). O referido autor acredita que “a limitação do capital cultural (comparado com o que a escola exige e avalia) trazido para a escola pelas famílias de baixos rendimentos e pelos seus filhos parece certamente colorir a maior parte das relações entre a escola e a família e passa por ela qualquer redução de insucesso escolar, de fraco

nível de realização escolar, ou do abandono precoce da escola, por crianças de baixo rendimento económico.” (p.116)

Como já referimos no capítulo anterior, a legislação tem vindo a caminhar no sentido de promover uma maior aproximação entre as famílias e a escola. São disso exemplo a intervenção dos pais nos Conselhos de Turma, decretada em Outubro de 1976, a sua participação na gestão das escolas, definida em Maio de 1992, e o reconhecimento dos Encarregados de Educação dos alunos do ensino básico como “intervenientes regulares do processo de avaliação”, de acordo com o Despacho Normativo de 1992. No entanto, apesar deste quadro legal positivo estamos longe da existência de uma colaboração efectiva entre a escola e a família. Em regras “os pais não participam de forma activa na vida escolar dos filhos e muito poucos são os envolvidos em tomadas de decisão” (Martínez, Marques & Souta, 1994, citados por Souta 1997:84), além do que “nos pais pobres e/ou étnica e culturalmente diferentes essas ausências acentuam-se” (Souta, 1997:84).

É de lamentar que persista um olhar sobre as famílias imigrantes “numa perspectiva de défice”, isto é, em vez de se procurarem os seus pontos positivos, faz-se o oposto, valorizando excessivamente os seus aspectos mais frágeis, resultantes dos seus problemas económicos (Delgado-Gaitan, 1993). Com consequência, continuam a atribuir-se as responsabilidades pelos fracassos dos alunos de minorias étnico-culturais, ignorando as responsabilidades da própria escola. Continua a apostar-se em estratégias que assentam “nas teorias do ‘défice cultural das famílias’, que se traduzem em programas de educação compensatória «mais do mesmo» ou em praticas de “assimilação, negligenciando o papel das famílias na educação das crianças. Esta realidade exige a criação de comunidades educativas em que, de facto, as famílias sejam perspectivadas como “parceiros privilegiados” (Souta, 1997:84). Estamos de acordo com (Davies *et. al.*, 1989:3), quando afirma que “as escolas e as famílias precisam uma da outra e ambas precisam de outros recursos e suportes da comunidade”.

## **Capítulo III – Os professores e a multiculturalidade**

Quando reflectimos sobre a relação que as famílias estabelecem com a escola, somos instados a iniciar essa reflexão analisando a situação da família no mundo de hoje, observando as realidades com que nos deparamos quotidianamente, encontrando muito frequentemente sinais de alteração na concepção e estrutura familiar, proporcionada pelas transformações da sociedade. Como as escolas não vivem isoladas da realidade circundante, são compelidas a estabelecer uma relação com essa realidade, cuja principal ponte são as famílias dos seus alunos.

Neste capítulo pretendemos debruçarmo-nos sobre a literatura referente às atitudes e expectativas dos professores relativamente à população escolar pertencente a minorias étnicas e abordar a linha de pensamento dos autores sobre a formação em educação inter/multicultural.

### **3.1 – Atitudes e expectativas dos professores**

Estudos efectuados por Zeichner (1993) e Ouellet (1991) revelam que os professores percebem a diversidade cultural como um problema que ameaça a qualidade de ensino pelas dificuldades que os educandos procedentes de diferentes grupos étnicos e culturais apresentam, nomeadamente as que se referem ao domínio da língua oficial da sociedade dominante, a falta de cumprimento das normas e regras da escola e da nova sociedade em que se inserem e uma relação difícil, muitas vezes, entre a família e a escola.

Baseado em vários estudos Zeichner (1993) refere ainda que, de uma forma geral, os professores têm dificuldade em gerir a diversidade e não aproveitam a mesma como recurso do processo de ensino – aprendizagem. Têm um discurso genérico no sentido de tratar todos os alunos de uma forma igual e, revelam possuir pouco conhecimento acerca da diversidade com a qual trabalham. Para além disso as expectativas que os professores têm dos alunos de minorias são muito baixas.

Segundo Ouellet (1991) este tipo de atitudes e perspectivas por parte dos professores podem ser explicadas e ter a sua origem numa determinada insegurança a nível profissional, uma vez que a realidade com que trabalham, está em constante transição e muitas são as vezes que se deparam com situações e dificuldades com as quais não sabem

lidar ou não foram preparados para o fazer. A formação inicial e a contínua, deficitárias no que diz respeito à gestão e ensino da diversa população estudantil, podem igualmente contribuir para este sentimento e conduta.

De uma forma geral, estudos revelam que os professores não têm intenção de discriminar os alunos e as suas famílias, no entanto, segundo Ouellet (1991), as suas interações com os alunos de minorias são pautadas por um conjunto de perspectivas que reflectem os valores e prioridades da cultura dominante.

Carlos Cardoso (1996) considera que, apesar da diversidade cultural, social, económica das populações escolares e desta tentativa de não discriminarem os alunos, os professores continuam a afirmar que tratam os alunos da mesma forma. Na prática, isto significa que as minorias têm de ser assimiladas e de adaptar à cultura portuguesa. Este tratamento igual para todos, quando todos são diferentes, impede a igualdade de oportunidades que todos devem ter num regime democrático e, naturalmente, não corresponde às necessidades dos alunos. Sendo assim, o seu percurso escolar é mais difícil e, por vezes, uma experiência muito negativa.

Num estudo realizado em sete escolas multiétnicas, localizadas na região de Lisboa, Cardoso (1997) caracterizou as ideias dos professores do 1.º ciclo sobre a escolarização de crianças africanas, das suas famílias e as suas interpretações sobre o desempenho escolar das crianças negras, comparativamente com as crianças brancas de igual estatuto socioeconómico. Os resultados mostraram que as percepções dos professores sobre a escolarização dos alunos negros são influenciadas por perspectivas etnocêntricas e pela ideia da privação cultural associada aos alunos e famílias de origem africana. Neste estudo, os professores referiram dois factores para explicar o insucesso escolar das crianças de origem africana: as condições económicas desvantajosas e a incapacidade para se integrarem na sociedade portuguesa. Uma visão negativa da sua família, vista como violenta e instável, foi outra das razões aduzidas pelos professores para justificar o insucesso das crianças de origem africana. Os professores perceberam estas crianças como abusadas e negligenciadas e os seus pais como desinteressados pelo seu percurso escolar, assumindo que as causas do insucesso dos alunos negros são todas exteriores à escola.

A partir de entrevistas semi-estruturadas a professores de escolas multiétnicas, Cardoso (1997), verificou que estes se diferenciavam relativamente às suas ideias sobre a escolarização de crianças de origem africana em quatro tipos: “Activista Liberal”, “Moralista Liberal”, “Assimilacionista Conservador” e “Conservador Separatista”. Os

professores designados por activistas liberais manifestaram-se conscientes das desvantagens que as crianças de origem africana têm na comunidade e na escola. Consideraram que os professores e a escola devem mudar (nas suas políticas e organização) para ajudar os alunos de origem africana a assimilar o currículo nacional. Entendem que a escolaridade básica é uma ferramenta essencial para a integração destes alunos na sociedade portuguesa. Preocupam-se com a promoção da auto-estima das crianças africanas e com a promoção da sua capacidade de aprendizagem.

Os professores com um pensamento moralista liberal diferenciaram-se dos anteriores por adoptarem por um discurso moralista e paternalista face às crianças. Afirmaram que estavam conscientes das desvantagens que as crianças de origem africana têm na família e na comunidade, lamentaram esta situação e centraram-se nos efeitos que essas desvantagens provocam na escolarização das crianças. Sustentaram que, na escola, se deve promover principalmente os valores da solidariedade e da cooperação, sendo a aprendizagem uma preocupação menos importante. A escola foi contextualizada como um refúgio da situação social desvantajosa em que vivem as crianças e um local onde se devem, em primeiro lugar, trabalhar objectivos sócio - afectivos.

Um outro conjunto de professores, pelo contrário, defendeu a importância de se trabalhar um mesmo currículo nacional para todos os alunos, independentemente da sua origem étnica ou cultural, da sua condição de nacional ou de imigrante. Designados por assimilacionistas conservadores, partilharam com os dois tipos de ideias atrás descritos, o facto de considerarem que os obstáculos ao sucesso escolar estão fora da escola e não na escola. No entanto, sustentaram que uma forma de prevenir o insucesso e o abandono escolar dos alunos de origem africana seria através da construção de um currículo menos exigente para este grupo, centrado nas competências de ler, escrever e contar e na adopção de um ensino mais prático.

O pensamento dos professores do tipo “Conservador Separatista” caracterizou-se pela ideia de que não deveria haver nenhum tipo de diferenciação no processo ensino - aprendizagem das crianças de origem africana. Estes manifestaram uma opinião desfavorável face à implementação de medidas governamentais específicas para as crianças dos grupos étnicos minoritários, uma vez que tendo estas vindo ou estando em Portugal de livre vontade, se deveriam adaptar às normas e regras do país. O desacordo com esta excepção sustentou-se na ideia de que existiam muitas crianças portuguesas, brancas, na mesma situação das crianças de origem africana, sem que tivessem sido criadas medidas especiais para enquadrar o seu percurso escolar. Este tipo de professores

expressou também a ideia de que os alunos negros eram particularmente conflituosos e racistas, comparativamente aos alunos brancos, fundamentando este pensamento na constatação de que, nas áreas onde os negros residem, existiam frequentes conflitos provocados pelos próprios.

No seu conjunto, estes professores partilham uma ideia desvalorizada das famílias das crianças de origem negra. As famílias são descritas como sendo violentas e instáveis chegando mesmo a situações de abusos ou negligência. Na sua relação com a escola, as famílias são consensualmente vistas como tendo pouco interesse pela escolarização das crianças.

Num outro estudo realizado em Portugal, sobre concepções e práticas de educação intercultural com professores, Cotrim e colaboradores (Cotrim, Ortigão, Ferreira, & Oliveira, 1995) concluíram que a diversidade étnico/cultural da população discente é vista pelos professores como predominantemente negativa abalando simultaneamente a instituição escolar, a cultura e o saber dos professores. De acordo com este estudo, a maioria dos directores de escola e professores inquiridos considera que, em contextos escolares em que os alunos acumulam as origens familiares étnicas, com a pobreza e exclusão social, a multiculturalidade se associa profundamente às situações de insucesso. Sem aparente contradição, estes professores acreditam que a educação multicultural assenta na valorização das culturas em presença e na articulação entre a família e a escola como meio de promoção do sucesso educativo, devendo concretizar-se em actividades de animação cultural e na criação de actividades compensatórias para os alunos com insucesso.

Sequeira (2000), num estudo etnográfico sobre concepções e práticas educativas de professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, identificou a importância do sentimento de desconhecimento relativamente ao universo cultural e linguístico dos alunos e famílias pertencentes a grupos étnicos minoritários como uma das preocupações sentidas pelas professoras. Esta autora, que acompanhou estas professoras durante um ano lectivo, no contexto de um círculo de estudos (formação de professores a partir das suas práticas), documentou que a experiência das professoras (idade, anos de serviço, anos de ensino em classes etnicamente heterogéneas) estava associada a uma atitude mais positiva face às famílias pertencentes a grupos étnicos minoritários e a expectativas mais elevadas face ao sucesso dos seus filhos no processo de ensino -aprendizagem. Neste estudo, o factor de maior positividade da posição das professoras face aos alunos de grupos minoritários foi a

sua adesão a crenças sobre a natureza humana baseadas na adesão a princípios e valores de igualdade, liberdade e reconhecimento dos direitos humanos.

Outros estudos, realizados em Portugal, revelaram ainda que os professores, especialmente do 1º C.E.B., vêm de meios modestos e com pouca escolarização e não conseguem ter a distância necessária para dialogar com os alunos de meios semelhantes aos da sua origem (Benavente, 2001). Por outro lado, a maioria dos professores pertencem à cultura lusa, poucos são aqueles que não o são e isso influencia o seu comportamento e a maneira como perspectivam a diversidade. No entanto, num estudo feito por Silva (1995), em Portugal, verificou a existência de atitudes discriminatórias de professores não lusos de origem africana para com os próprios alunos não lusos da mesma origem.

Tendo em conta estudos efectuados neste campo – relação dos professores e o interculturalismo – Jordán (1994, in Peres, 2000) considera que os mesmos não são coerentes no que dizem e no que fazem. Se por um lado, se mostram abertos e interessados e empenhados na educação intercultural, por outro, a sua prática não corresponde a estas perspectivas.

Um conjunto de estudos, não se ficando na relação escola - família mostram a dificuldade dos professores em se relacionar com alunos de famílias de minorias étnicas. São exemplo os estudos de AlKan, Breede e outros (1990, in Peres, 2000) efectuados em quatro países da União Europeia (França, Grã-Bretanha, Holanda e RFA) nos quais as respostas dadas no questionário não apresentam resultados muito diferentes de país para país, verificaram que os professores mais novos, que trabalham com alunos de minorias étnicas, são mais tolerantes do que os professores mais velhos, mais afastados da diversidade cultural.

Outro estudo semelhante, efectuado por Ortega e Mínguez (1991, in Peres, 2000) com alunos do curso de professores nos Estados Unidos da América, verificou que, apesar de terem frequentado um seminário sobre educação intercultural, não introduziram práticas pedagógicas nesse sentido.

Em 1995, Foster (in Peres, 2000) levou a cabo um outro estudo que incluiu a revisão das investigações neste domínio nos anos 70 e 80 no Reino Unido e constatou que tanto professores, como directores, tinham atitudes negativas e discriminatórias para com os alunos de origem africana.

Na mesma linha de investigação, Giné e Quinquer (1995, in Peres, 2000) verificaram que, em Barcelona, os professores oscilavam entre um modelo classificador e selectivo dos alunos e um modelo integrador, promotor da diversidade cultural.

Cummins (citado por Ouellet, 1991) considera que os professores se podem dividir em duas categorias: a dos informados e a dos não informados no que respeita à dimensão informação. Relativamente à dimensão atitude, os professores dividem-se em interculturais e informados, adoptando uma atitude intercultural para que todos os alunos tenham uma real igualdade de oportunidades e para que as suas identidades culturais se vejam valorizadas e reforçadas.

Utilizando uma terminologia referente à dimensão atitude, Stoer (1994) concorda com esta divisão e caracteriza dois tipos de professores que se opõem na nossa sociedade: o professor monocultural e o professor intercultural.

Segundo a caracterização de Stoer (1994) o professor monocultural, também designado como daltónico cultural, insere-se numa escola meritocrática ou seja, é uma escola que se baseia na igualdade de oportunidades referente ao mesmo acesso para todos.

No entanto cabe aos alunos serem merecedores desta oportunidade educativa ao terem sucesso. O professor monocultural perspectiva a diversidade cultural como um problema, logo a tendência é para atenuar as diferenças, dilui-las numa lógica de massificação do ensino e coesão social. O objectivo é que todos os alunos possuam as competências, valores e atitudes, comportamentos e conhecimentos necessários para os alunos virem a ser cidadãos activos e participativos na sociedade dominante.

Para além dos professores considerem que a diversidade cultural é uma fonte potencial de conflitos, consideram também que as minorias étnicas apresentam sérias lacunas que os impedem de ter sucesso na cultura dominante. Logo, a sua perspectiva de remediar a situação vem no sentido de uma compensação para colmatarem as dificuldades inerentes à sua cultura e para atingirem o sucesso escolar.

Os professores monoculturais são da opinião de que a homogeneidade cultural promove a identidade nacional e leva os alunos das minorias a serem parte integrante desta identidade. Para isso devem ser assimilados pelo sistema, devem “*adquirir o comportamento, os valores, as perspectivas, a ética, as características do outro grupo cultural (dominante), perdendo as suas características*”. (Banks e Lynch, 1996:197)

Esta linha de actuação do professor monocultural pode resultar na exclusão de muitos alunos e ser profundamente discriminatório. Inconscientemente, a acção deste tipo de professor dirige-se, preferencialmente, aos alunos da maioria dominante de forma a contribuir, para os que são diferentes, tenham maiores possibilidades de singrar e participar activamente na sociedade vigente, onde saberes e competências dominantes é que importam (Cortesão e Stoer, 1996).

Também, e ao contrário do professor monocultural, o professor intercultural insere-se numa escola democrática que pretende o sucesso do aluno, reconhecendo a necessidade de fornecer os meios necessários para que todos os alunos tenham realmente oportunidades iguais. Neste contexto, a escola deve fornecer os meios necessários para que os indivíduos clarifiquem e valorizem a sua própria cultura e identidade de origem para que o intercâmbio entre cultura de origem e a nova sociedade seja enriquecedor. O resultado deste intercâmbio vem no sentido de criar uma cultura ainda mais rica, diversificada, para além de práticas pedagógicas eficientes e justas para todos.

Os professores multi/interculturais perspectivam a diversidade cultural como uma mais valia para o processo de ensino - aprendizagem e isto significa, também, que eles trabalham a diferença com os alunos e conhecem bem a sua realidade.

Este perfil dos dois professores assemelha-se à perspectiva de Clanet (1993) que considera que os professores necessitam alterar a sua visão “etnocentrada” e normativa do processo educativo e passar a uma visão “alterocentrada” e relativa.

Para Jordán (1994, in Peres, 2000:171-172) concorda com as características dos professores acima descritas, porém utiliza uma outra terminologia, que passamos a mencionar:

- Aqueles professores que pensam que a cultura das minorias é uma “erva daninha” em relação à cultura dominante, uma vez que, na sua perspectiva, é impeditiva duma boa integração na sociedade de acolhimento, por isso oferecem aos alunos programas de educação compensatória.

- Aqueles que são sensíveis perante a língua e cultura dos alunos provenientes de minorias, incluindo, já, alguns elementos esporádicos e breves no currículo escolar.

- Aqueles que consideram que há que acolher, respeitar e valorizar o que é diferente, procurando entre diferentes culturas em presença.

A origem das expectativas dos professores pode vir da informação prévia (as informações que se obtêm antes do contacto directo com os alunos, que pode ser através de outros professores, registo dos alunos, entre outros); através da observação directa (em sala de aula); ou através de uma observação mútua e contínua (resultante do contacto contínuo). Caso o aluno pertença a um grupo étnico, a visão e a verbalização, são os meios perceptivos que informam o professor, enquanto que a pertença a uma classe social só se torna evidente para o professor pelas informações escritas e pelos dados de identificação do alunos.

Segundo Jordán (1994, in Cortesão e Stoer, 1996) os professores têm três tipos de opinião acerca dos alunos de minorias étnicas: a primeira perspectiva a diversidade cultural como impeditiva e entorpecedora de uma boa inserção social na sociedade dominante (apresentam programas compensatórios para superar as dificuldades e esta perspectiva é a tese da erva daninha que tem a ver com o considerar a cultura dos alunos de minorias como desfavorecida); a segunda que se caracteriza por uma maior sensibilidade à diversidade cultural inclui um reconhecimento, valorização e tolerância em relação à mesma; a terceira cai numa sensibilização exagerada, pautada por um relativismo cultural em relação à diversidade. Da sua opinião dependem as expectativas que têm em relação aos seus alunos e mais concretamente em relação às minorias culturais.

De acordo com as próprias ideologias, os professores criam expectativas em relação aos alunos e agem de acordo com as mesmas.

Baron, Tom e Cooper (1995, in Coll, Palácios e Marchesi, 1990) concordam que o rendimento escolar de alunos de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos estão na base das diferentes expectativas do professor.

A imagem do aluno ideal pode ser subjectiva, mas existem características que são comuns á maioria dos professores, nomeadamente o respeito pelas normas, empenho, participação, Segundo Gilly (1980) e Rogeres (1987) (in Coll, Palácios e Marchesi, 1990) as características mais apreciadas têm a ver com o grau de conformidade com os objectivos da escola.

Meyer (1985, in Diaz – Aguado e Baraja, 1998) crê que as expectativas se formam em função a um elemento de referência – os melhores alunos. Jackson (1968, in Diaz – Aguado e Baraja, 1998) refere que as expectativas dependem dos professores serem capazes de controlar os seus alunos.

Todos os professores, como seres humanos que são, têm expectativas que podem ser negativas ou positivas consoante as suas experiências e de acordo com os alunos que têm. Se estas expectativas influenciam o seu comportamento e atitudes e/ ou o comportamento e até podem condicionar o (in)sucesso dos alunos, isso depende dos casos, pois existem autores que confirmam esta linearidade do efeito de Pigmalião e outros que não.

### 3.2 – Formação de professores numa perspectiva inter/multicultural

Devido ao carácter mutável e transitório da população escolar, a formação, deve ser, cada vez mais, direccionada para as necessidades dos alunos e da sociedade em que nos inserimos, não pode apenas abarcar um processo de competências, de um determinado saber - fazer de uma determinada área de especialização, porque dela e da própria experiência do professor dependem, em grande parte, as atitudes, competências, comprometimento pessoal e profissional dos mesmos.

Zeichner (1993) considera que, apesar de não ser consensual a opinião dos investigadores e educadores sobre as mudanças necessárias à criação de uma escola plural, existe a ideia generalizada de que é importante que a formação dos professores seja no sentido intercultural, com o objectivo, de preparar os professores para as dificuldades inerentes à interacção e compreensão entre outros grupos culturais. O autor considera ainda que, quer a formação inicial, quer contínua, deve proporcionar aos docentes, uma reflexão sobre a sua identidade cultural e a análise de como agem para com grupos culturais diferentes; uma revisão das causas e consequências do racismo e, outras formas de discriminação; informação sobre os diferentes estilos de aprendizagem; diferentes formas de pesquisar e aprender sobre as minorias que têm na sua escola; conhecimento de estratégias diversificadas de ensino e avaliação; prática de ensino em escolas, onde a diversidade cultural seja visível e significativa.

Teasley (1995, citado por Peres, 2000) fez uma revisão da literatura sobre a formação inicial de Banks (1991), Nelson-Barber (1991), Peterson, Bennet e Seherman (1991), Olsen e Mullen (1990) e Montero- Sieburth (1988) e, numa perspectiva multi/intercultural reuniu uma série de competências que o professor deve ter, nomeadamente: flexibilidade e compreensão dos diferentes estilos de aprendizagem; sensibilidade cultural; utilização do conhecimento dos alunos para outras aprendizagens posicionamento crítico em relação à escola e utilização de materiais; expectativas positivas em relação aos alunos; ênfase no progresso dos alunos; criação de um meio acolhedor para todos; responsabilização dos alunos pela aprendizagem e criação de grupos cooperativos em sala de aula; relações frequentes com os pais dos alunos.

Segundo Cortesão e Stoer (1996) a formação deve ser orientada para que a educação não seja reprodutora de desigualdades sociais e que predisponha os professores para a mudança, *“para a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais (...) para a*

*compreensão das relações que a cultura, língua e as características sócio- económicas têm desempenho no sucesso escolar, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para a capacidade do recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e (...) para a capacidade (...) de se questionarem e de aprenderem a aprender”*. (p. 77)

Segundo Ouellet (1991) a formação intercultural implica três grandes grupos de conteúdos essenciais: introdução de conceitos sobre pluralismo e interculturalismo das sociedades actuais; um estudo sobre as representações e atitudes dos professores em relação diversidade cultural; e um conjunto de metodologias didácticas e de gestão de sala de aula no sentido intercultural.

Por outro lado, Perotti (1997:70) aprofunda esta ideia e insiste que duas dimensões são indispensáveis à formação dos professores, nomeadamente a dos conhecimentos e a relacional. Segundo o mesmo autor, na mesma obra, o programa da formação deve incidir nestas duas áreas e deve permitir aos professores a reflexão sobre o que é intercultural através de vários dispositivos, nomeadamente: estudos “*sobre os diversos sistemas de referências culturais*” com os quais os professores trabalham, informação sobre as migrações (abordagem histórica), “*uma abordagem de investigação dos meios de comunicação social*” (op. cit. p.71), estudo dos sistemas de ensino em presença que incida sobretudo nos valores veiculados, “*conhecimentos sobre os direitos do homem*” (op. cit. ib. Idem.), estudo do papel da língua e a importância que a mesma tem na identidade cultural, noções de linguística, “*um conhecimento da sociologia das culturas*” (op. cit. idem.), repensar a avaliação, diversidade de situações dos alunos, contacto real com as próprias comunidades em que os alunos se inserem, “*colaboração em equipas pluridisciplinares*”. (p.71)

Para Cardoso (1996:33) um professor multi/intercultural tem de desenvolver “*conhecimentos das principais características culturais das minorias étnicas e a sua situação desfavorecida na sociedade; disponibilidade/convicção para aderir ao projecto de consolidação de um clima de educação (multi/intercultural) e anti-racista na escola; atitudes de reflexão (...), consciencialização (...), questionamento (...), análise e avaliação*” acerca da diversidade cultural, práticas pedagógicas, atitudes e ambiente escolar; “*atitudes positivas em relação ao pais/família dos alunos pertencentes a minorias (...); capacidade para olhar a sociedade na perspectiva das minorias étnicas; expectativas positivas e adequadas a todos e cada um dos seus alunos (...); competências para proporcionar a todos os alunos igualdade de oportunidades no acesso aos conhecimentos*

*e competências relativas às diferentes disciplinas do currículo*”. Para este autor, a educação mult/intercultural deve assentar naquilo que é comum entre os diferentes grupos étnicos, embora respeitando e valorizando o que é diferente. O autor desenvolve a sua ideia, criticando uma formação de curta duração, que se baseie numa informação superficial sem reflexão ou referência a práticas pedagógicas, pois este tipo de formação pode causar *“a construção de imagens superficiais e estereotipadas (...), o reforço de perspectivas etnocêntricas e patológicas (...), reforçar a relação entre diferenças culturais e discriminação”* (p.38). O mesmo parecer surge de Cortesão e Stoer (1996:58) que afirmam que *“ as ações de formação de curta duração (...) deixam muitas vezes os professores num certo sentimento de isolamento de incapacidade de levar à prática conhecimentos desenvolvidos nessas ações”*.

Se a formação funcionar no âmbito destes temas e for realmente contínua e não for constituída apenas por episódios esporádicos, o professor tem o conhecimento, desenvolve instrumentos metodológicos e pedagógicos e desenvolve as competências interculturais para responder às necessidades da diversidade dos seus alunos.

Perotti (1997:72) defende que em toda a formação, os professores devem ser encorajados a:

- *“desempenhar um papel activo nas suas (...) organizações e processos democráticos;*
- *interessar-se pelos assuntos nacionais e mundiais;*
- *familiarizar-se com os métodos activos de aprendizagem, de pesquisa, de discussão (...) e a utilização dos média;*
- *viver ou trabalhar no estrangeiro ou meio diferente;*
- *experimentar ou elaborar os seus próprios materiais e métodos de trabalho;*
- *referenciar o sexismo e o racismo na sociedade, reconhecer e combater os seus próprios preconceitos.”*

O autor defende ainda que a formação deve possuir três níveis: didáctico – abordagem de conhecimentos sob vários pontos de vista; pedagógico – aquisição de conhecimento, atitudes e competências relativamente à diversidade; social – no sentido de uma integração na sociedade democrática e na comunidade.

Os vários autores insistem na necessidade dos professores possuírem conhecimentos do contributo cultural de diferentes grupos culturais e das consequências que advêm dessa realidade, assim como familiarizarem-se com o significado de conceitos como cultura, identidade, preconceitos, racismo e minorias étnicas.

Zeichner (1993) defende a importância de fazer os formadores passar por estas experiências de teor plural, porque só assim, se passa da teoria à prática e se pode desenvolver o que se aprendeu.

Banks (1996) considera, também, relevante que os professores tomem consciência da sua própria identidade para que se apercebam das suas próprias concepções, atitudes e da importância da diversidade da sua herança cultural. Porém, a formação inicial e contínua têm funcionado, segundo o autor, como teoria. Na prática é importante que os professores tenham experiências que lhes permitam tomar consciência dos seus valores e atitudes e dos outros grupos culturais.

Lynch (1987, in Wyman, 2000) considera que os professores se devem empenhar no intercâmbio com as diferentes culturas na sala de aula, devendo, igualmente conhecer, os estilos de aprendizagem, características particulares da sua cultura e as suas motivações, porque as características culturais de cada um influem na forma como percebem e sistematizam a informação que recebem.

A crítica que Peres (2000) tece à formação no que diz respeito ao interculturalismo prende-se com o seguinte: a teoria sobre este tipo de educação evoluiu muito mais depressa do que a sua prática; as iniciativas interculturais tendem a ser pontuais e breves; as mesmas são dirigidas a professores específicos, não sensibilizando os outros professores e têm um carácter voluntário, sendo desprovidas de medidas legais neste sentido. Estão de acordo com estas críticas investigadores como Almen (1996 e 1993); Banks (1989); Bliss (1990), Dasen (1989); Fermono (1992); Garcia (1992), Grant e Sleeter (1989); Hannoun (1987); Jordán (1994); Liston e Zeichner (1993); Ouellet (1991); e Stoer (1994) citadas por Wyman (2000), que não só nos apresentam estas críticas, mas também salientam a necessidade de atender às mesmas como necessidades de formação.

Haberman, citado por Zeichner (1993), acredita que formação intercultural não é suficiente para que os professores sejam capazes de corresponder à diversidade cultural eficazmente, porque considera que os programas convencionais não preparam professores brancos para a diversidade cultural, já que é da opinião que esta formação não é capaz de modificar atitudes, valores e ideias pré-concebidas que os mesmos possuem.

Em Portugal, a formação contínua caracteriza-se por ser um espaço onde os professores trocam informações, experiências sobre o ensino, os alunos e a sua profissão. Até aos anos 60, pautou-se por ser uma pequena reciclagem de acordo com as reformas educativas vigentes, por isso, controladas pelo Estado. Nos anos 70, estas reciclagens continuaram, tendo proliferado como actualização do ensino. Nos anos 80, não houve

nenhuma alteração significativa, tendo-se assistido, até, a um certo desprestígio dos professores, vistos como funcionários públicos, embora a profissionalização em exercício tivesse trazido um outro rigor à formação. É de salientar, ainda, que no final dos anos 80 e 90, toda uma série de decretos e despachos foram homologados, sendo relativos à formação dos professores, a saber: Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro; Decreto-Lei n.º 139/90 de 28 de Abril; Decreto-Lei n.º 242/92 de 9 de Novembro; Despachos 299/ME/92, 300/ME/92 e 301/ME/92 e de 11 de Novembro; Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto; Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de Outubro e o Despacho conjunto n.º 69/ME/MESS/94 de 8 de Novembro (Peres, 2000).

Se atendermos ao que se passou num contexto histórico recente, a descolonização dos países africanos que estavam sob o domínio de Portugal, como referem Cortesão e Stoer (1996) citam Cortesão e Pacheco (1991:40), ao considerarem que muitos professores foram ensinados a ver os outros, nomeadamente os cidadãos de países que foram colónias portuguesas, como indígenas que necessitavam de *“ser iluminados pelos valores e saberes oriundos do Continente (...), condição essa que justificava a missão civilizada do português branco através da imposição da sua cultura e saber”*, verificamos que muitos professores portugueses foram socializados de forma a serem assimilacionistas ou a não terem em consideração a diversidade cultural na forma como ensinam.

Esta filosofia, que se propagou por todas as vertentes da sociedade, veio contribuir para o daltonismo cultural dos professores.

Não é fácil mudar mentalidades ou práticas instituídas há muito. No entanto, a educação intercultural vem nesse sentido e, daí, a necessidade de os professores terem uma formação que a inclua. Como enfatiza Cortesão e Stoer (1996:41) é urgente que os professores sejam capazes de discernir o arco-íris presente na sala de aula e *“possam encontrar algumas formas de (...) contribuir, mesmo que modestamente, para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento mais democrático”*.

Escudero e González (1985, in Peres, 2000) alertam para o facto de que as crenças dos professores influenciam e filtram a maneira como recebem inovações curriculares e que, por isso, nem sempre são acatadas pelo professor da forma desejável, apesar dos mesmos poderem ter uma formação intercultural.

Actualmente, a formação inclui um maior conhecimento acerca do desenvolvimento da criança em termos afectivos, sociais, intelectuais, morais e pretende motivar a mesma, apostando na criatividade e dinamismo dos professores em serem capazes de desenvolver obstáculos que limitam o trabalho dos mesmos, como é o caso da

falta de condições, apoio de outras instituições, falta de tempo, a necessidade imposta de se cumprirem programas e a dignificação do estatuto profissional.

Neste contexto esta formação tem de ser acompanhada por mais do que a retórica dos textos normativos. Deve, pois, criar condições para uma cultura de inclusão, em que o currículo intercultural e as práticas pedagógicas sejam adequados à diversidade cultural. Este é o apoio que os professores necessitam para que a sua formação intercultural se reveja na prática.

Acrescido a estes factores inerentes à formação intercultural dos professores, existem outros, como o currículo, os métodos de ensino e a avaliação, que continuam direccionados para os indivíduos da cultura dominante e não promovem a paridade das outras culturas em presença, nem igualam as oportunidades dos alunos. Assim, a forma como os conteúdos e os programas oficiais estão estabelecidos também condicionam o que o professor deve ensinar. Para além disso, também levam o professor a desenvolver práticas mais livrescas e teóricas em vez de levar os alunos a aprender, não levando o aluno a *“aprender a descobrir, a apensar, a fazer, a comunicar, a relacionar-se, ficando imerso na lógica instrutiva e na rotina (repetição, memorização, passividade, individualismo), descurando as dimensões social, relacional, afectiva do processo de ensino - aprendizagem”* (Peres, 2000:170)

Segundo o autor (op. cit.) também, há que ter em linha de conta, os elementos comuns às diferentes sociedades, que podem ser geradoras de dificuldades, como por exemplo: massificação escolar; homogeneização de condutas e valores, alargamento da escolaridade obrigatória, a visão economicista da escola; o currículo académico e a ambiguidade da inserção social dos indivíduos provenientes de minorias étnicas. Isto é, existem uma série de factores que são exteriores e alheios aos professores, mas que acrescidos à sua actuação constituem factores desfavoráveis ao sucesso e à inserção social dos alunos de minorias étnicas.

Peres (2000) considera que a escola tem de contribuir, em muito, para que o processo intercultural seja bem sucedido, senão, a formação será sempre limitada e apenas teórica e o ensino continuará a beneficiar os indivíduos da cultura dominante, em detrimento dos da cultura minoritária. São várias as críticas que se dirigem às escolas nomeadamente no que diz respeito:

- à sua estrutura organizativa e burocrática – que dificulta a participação dos pais na escola, porque só se deslocam à mesma para ir recolher informações dos seus educandos no final de cada período;

- à sua função que exclusiva de transmitir conhecimentos – o que leva os professores a preocuparem-se em demasia com o cumprimento de programas e, não tendo tempo para pôr em prática novas metodologias;
- à sua falta de preparação para “socializar no plural” (Peres, 2000:107);
- à cultura de escola – onde predominam preconceitos e representações e a cultura dominante;
- à sua injustiça para com os alunos que não têm igualdade de oportunidades;
- O seu carácter selectivo e etnocêntrico.

Na maior parte dos casos, o professor é visto como um servidor do Estado, que age de acordo com a mão abrangente de uma *“administração burocrática e controladora que paga mal e sobrecarrega os seus funcionários com tarefas administrativas e técnicas (...) limitando (o professor) ao conformismo e à passividade, adoptando o individualismo estratégico como falsa autonomia e defesa”* (Peres, 2000:241). A multiplicidade de funções que desempenha e com as quais é confrontado diariamente prejudicam a sua reflexão e análise das necessidades dos seus alunos.

Assim, continua a ser preparado para dar aulas, transmitir conhecimentos, cumprir programas e desenvolver estratégias estereotipadas. Como Peres (op. cit., 195) salienta: *“a vida mental dos professores e as dificuldades por eles sentidas nas escolas (...) não têm sido suficientemente equacionadas e estudadas de forma a dar voz a quem sente no terreno os problemas”*. Ou outros aspectos, como sejam: o número excessivo de alunos por turma, a distribuição dos alunos pelas turmas e a organização dos espaços e tempos escolares.

Apesar da grande importância que a formação inicial e contínua tem na formação de professores, as mesmas não são a solução para todos os problemas e dificuldades que surgem no processo ensino-aprendizagem, até, porque, embora os professores sejam agentes privilegiados neste processo, eles não são os únicos factores intervenientes.

Consequentemente, a mesma terá de repensar a sua estrutura interna e ligar-se à comunidade envolvente e com a família no sentido de promover parcerias promotoras do sucesso escolar dos alunos, porque mesmo que os professores tenham tido uma formação intercultural e ajam nesse sentido, o processo tem de ser holístico para que funcione realmente bem e os alunos pertencentes a minorias étnicas se sintam plenamente integrados e parte importante num processo dinâmico de participação na escola e na sociedade.

Em suma, nesta análise da literatura partimos da ideia base de que, os professores assumem os pais como um grupo homogéneo, não atravessado por qualquer tipo de clivagem sociológica e relacionam-se com todos os seus «utentes» do mesmo modo como

se os seus efeitos fossem homogéneos. Ideia corroborada por Silva (Silva, 2003) quando refere que o envolvimento e a participação parentais assentam em três grandes eixos: a classe social, o género e a etnia/raça.

Estas são algumas das reflexões em torno da problemática do nosso trabalho que se desenvolverá considerando o envolvimento parental no 1º C.E.B. e que se reportará ao estudo de dois grupos étnicos, o caso específico dos alunos de origem africana e os de origem lusa.

## **PARTE II**

### **METODOLOGIA**

## CAPÍTULO IV – Problemática e Metodologia

### 4.1 – Definição do Problema

As profundas transformações demográficas e sociais, verificadas em Portugal, em resultado dos fenómenos imigratórios, reflectem-se nos estabelecimentos de ensino, nos quais a diversidade étnica e cultural é uma realidade cada vez mais presente.

As escolas portuguesas, principalmente nas zonas urbanas estão a tornar-se cada vez mais multiculturais e neste contexto coloca-se o problema da receptividade dos professores a essa mudança e às diferentes dinâmicas que ela pode gerar. A relação escola família inclui a relação de professores pertencentes, na sua maioria, ao grupo maioritário português (luso) com famílias que podem pertencer ou não a este grupo. Por este motivo é importante estudar como é que os professores encaram a situação das famílias de minorias étnicas relativamente à sua participação na escola. Este estudo insere-se num conjunto de trabalhos já realizados sobre os professores do 1.º ciclo que alertam para a forma desvalorizada como os professores pensam os encarregados de educação pertencentes a minorias étnicas (Silva, 1996; Cardoso, 1997; Sequeira, 2000).

Este estudo inscreve-se no domínio temático da Relação Escola/Família. Nele pretendemos analisar, *em contexto escolar multicultural, as percepções dos professores do 1º C.E.B. sobre o envolvimento das famílias/ encarregado de educação de dois grupos étnicos na escola*, a forma como se processa o relacionamento entre os professores e as famílias e se estas percepções se diferenciam em função do grupo étnico de pertença das mesmas (luso ou africano). Neste sentido, e num estudo desta natureza, entendemos que haveria interesse em incluir uma focalização sobre a área dos pais, para tentar conhecer e analisar os pontos de vista e a sua acção, como actores que são, nas estruturas formais de participação na escola ou, informalmente, em conjunto com os professores. Restringimo-nos, como hipótese de trabalho, aos professores – actores privilegiados neste contexto, em que a escola só poderá exercer a sua missão ligada à realidade da vida do educando a partir da colaboração dos professores e da família, em especial dos pais. Partimos do princípio que a forma como o professor actua está profundamente relacionada com a maneira como ele concebe o próprio envolvimento parental. Entende-se que, o que é particularmente relevante são as percepções dos professores do 1º C.E.B. sobre o envolvimento parental

que, unidas às diferenças culturais de cada grupo de pertença (luso ou africano), podem ser distintas.

A análise desta questão permitirá, ir esclarecendo um conjunto de outras interrogações que lhe estão estreitamente relacionadas e que se afiguram de relevante importância para uma melhor compreensão das percepções dos professores.

## 4.2 – Objectivos do Estudo

A partir da problemática anteriormente apresentada foram definidos os seguintes objectivos:

- a) Identificar o conteúdo das percepções dos professores do 1º C.E.B. sobre envolvimento parental;
- b) Conhecer como se diferenciam as percepções dos professores do 1º C.E.B., sobre envolvimento parental, em função do grupo étnico de pertença das famílias (luso ou africano);
- c) Aprofundar as razões associadas às diferentes percepções dos professores sobre o envolvimento parental, associando à sua experiência, formação e concepção de multiculturalidade.

Definimos “envolvimento parental” de acordo com a conceptualização de Epstein (1987, 1992) e estudamos três das modalidades propostas pela autora: obrigações básicas da escola - comunicação entre a escola e a família; envolvimento da família em actividades na escola; e envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa, como foi feito por Pereira *et tal.* (2003). Neste sentido a nossa questão sobre as percepções dos professores sobre o envolvimento parental desdobra-se em três sub-questões:

- De acordo com a Tipologia de Joyce Epstein (1987, 1992) quais são as percepções dos professores sobre o envolvimento parental na escola relativamente às “*Obrigações básicas da escola - comunicação escola-família*” (Envolvimento Tipo 2) ?

- De acordo com a Tipologia de Joyce Epstein (1987, 1992) quais são as percepções dos professores sobre o envolvimento parental na escola relativamente ao “*Envolvimento da família em actividades na escola*”(Envolvimento Tipo 3)?

- De acordo com a Tipologia de Joyce Epstein (1987, 1992) quais são as percepções dos professores sobre o envolvimento parental na escola relativamente ao

“*Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa* “ (Envolvimento Tipo 4)?

### **4.3 – Opção metodológica**

A metodologia pode ser definida pelo conjunto “dos procedimentos e instruções de trabalho, dos procedimentos teóricos à implementação dos diagnósticos técnicos (...) para conhecer e dar a conhecer a realidade” (Almeida et al. 1994: 193).

É com o objectivo de investigar essa realidade que existem dois tipos particulares de metodologias de investigação: a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa, sendo ambas detentoras de características particulares que as diferenciam uma da outra, ideia reafirmada por Bardin (1977) ao referir: “a abordagem quantitativa e qualitativa não têm o mesmo campo de acção. A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico (...) A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos” (115).

Foi tendo em atenção as características próprias de cada uma dessas abordagens referidas, bem como os objectivos e as questões de investigação do estudo em causa que se optou por fazer uma investigação descritiva baseada, essencialmente, numa metodologia mista, usando para a recolha de dados, numa primeira fase, instrumentos oriundos dos modelos quantitativos (inquérito por questionário a professores) e numa segunda, dos modelos qualitativos (entrevista semi-directiva a professores).

O inquérito por questionário, porque permite colocar a um conjunto de indivíduos “uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 2003:188).

Segundo Giddens (2000), o inquérito é muito usado nos trabalhos de investigação visto permitir a recolha eficaz de informações relativas a um elevado número de pessoas e possibilitar uma comparação precisa entre as respostas dos inquiridos, sendo estas quantificadas e analisadas mais facilmente que na maioria de outros métodos e investigação.

Assim, na primeira fase do nosso estudo procedemos a uma recolha de opinião junto dos professores, utilizando o inquérito, de forma a poder, rapidamente, identificar

diferenças na sua percepção sobre o envolvimento parental em função de pertença étnica dos encarregados de educação.

No segundo momento da pesquisa, como era nosso objectivo uma análise mais aprofundada do pensamento dos professores que os leva a perceberem o envolvimento parental de forma diferenciada em função do grupo étnico de pertença utilizamos uma metodologia de investigação de carácter interpretativo recorrendo à entrevista semi-directiva ou semi-estruturada.

A este propósito diz Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a “investigação qualitativa (...) não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. (p.16). Os mesmos autores, afirmam também que, a entrevista, neste tipo de metodologia “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

A compreensão das percepções dos professores mais ou menos discriminatórias em função do grupo étnico dos pais implica um estudo intensivo, pelo que se justifica o recurso a um estudo multi-caso. (Huberman e Miles, 1991; Yin, 1994; Miles e Huberman, 2003).

A análise multi-caso pode originar relatos explicativos válidos, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista empírico, de modo a ajudar nos procedimentos inferenciais simples. Esta constitui um bom exemplo como ligar as variáveis aos processos, tornando-se mais complexa a partir do momento em que são integradas, na análise, variáveis dependentes. Contudo, quando se utilizam regras de decisão idênticas, podem produzir-se resultados de ordem geral bastante convincentes (Miles e Huberman, 2003).

A comparação entre situações ou casos permite estabelecer um grau de generalização dum resultado ou duma explicação e simultaneamente identificar as condições nas quais este resultado vai aparecer.

No próximo capítulo exporemos todo o trabalho de campo realizado para esta dissertação, apresentando e analisando os resultados dos dois estudos realizados.

**PARTE III**

**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO**

**DOS ESTUDOS**

## **CAPÍTULO V – Estudo 1: Percepções dos professores sobre o envolvimento parental**

Este capítulo tem por objectivo descrever como se realizou o primeiro estudo, dividindo-se, nas seguintes partes: objectivos, procedimento, amostra, tratamento e análise dos dados e conclusões.

### **5.1 – Objectivos**

O objectivo deste primeiro momento do estudo foi o de analisar as percepções dos professores do 1º C.E.B. sobre o envolvimento parental, relativamente a três das seis dimensões de envolvimento parental propostas por Epstein (1987, 1992): comunicação entre a escola e a família; envolvimento da família em actividades na escola e envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa.

### **5.2 – Procedimento**

Para a realização do estudo procurámos identificar quais as escolas pertencentes à Direcção Regional de Lisboa (DREL) que estavam identificadas como servindo uma população multicultural e integrámos no estudo aquelas que segundo os dados disponibilizados pela DREL obedeciam aos seguintes critérios: (1) serem do 1.º Ciclo do ensino Básico; (2) serem do ensino público, (3) estarem situadas em zonas carenciadas (4) serem frequentadas por população escolar multicultural; (5) terem presença de alunos de origem africana;

O contacto com as escolas/agrupamentos no sentido de autorizar a divulgação do estudo junto dos professores foi efectuado por carta ou pessoalmente com os Conselhos Executivos das escolas seleccionadas.

Das 25 escolas/agrupamentos contactados apenas obtivemos autorização para a realização do estudo em 15 escolas. Quando autorizada, numa escola, a realização do estudo todos os professores das turmas dos 2.º e 3.º anos dessa escola foram contactados pessoalmente pela investigadora e convidados a participar num estudo sobre o envolvimento parental no ensino básico. Não foi referido que o estudo tinha como

objectivo identificar diferenças nas percepções dos professores relativamente ao envolvimento parental em diferentes grupos étnicos. A investigadora assegurou aos docentes o sigilo da sua participação, de modo a que todos os professores sentissem preservada a sua integridade pessoal e profissional.

A cada professor participante foi pedido para caracterizar a turma, os encarregados de educação e para caracterizar o envolvimento parental de cada um destes através do preenchimento de um questionário fornecido pela investigadora. Os questionários foram entregues e recolhidos pessoalmente, tendo sido dado o prazo de duas semanas para entrega dos mesmos.

Os dados de contacto de cada professor foram recolhidos no sentido de possibilitar a sua participação, se aceite, numa segunda fase do estudo. A maioria dos professores contactados aceitaram fornecer esta identificação.

Os dados foram recolhidos durante o terceiro período do ano lectivo de 2005/ 2006

### **5.3 – Amostra**

Das 25 escolas contactadas apenas obtivemos autorização para realizar o estudo em 15 escolas. Nas escolas onde foi autorizada a realização do estudo foram entregues questionários a todos os professores que leccionavam as turmas dos 2º e 3º anos de escolaridade, dos quais apenas responderam 19 professores. As respostas destes professores possibilitaram a caracterização do envolvimento parental na escola de 184 encarregados de educação sendo de origem lusa 123 (66,8%) e 61 (33,2%) de origem africana. Esta amostra não corresponde ao total dos dados de caracterização de encarregados de educação obtidas junto dos professores. Apenas foram tratadas no estudo as percepções dos professores relativas aos encarregados de educação (lusos ou africanos) com uma escolaridade menor ou igual a 9 anos e recebendo pelo índice mais alto da acção social escolar para tornar a amostra homogénea em termos de estatuto socioeconómico. Este procedimento justifica-se pelo facto de a literatura sobre a relação escola família ser consensual a identificar o estatuto socioeconómico como factor condicionante do envolvimento dos pais na escola (Epstein, 1987,1992; Benavente, 1990; Reis e Salema, 2005).

## 5.4 – Instrumentos

Para este estudo utilizou-se o questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr) (ver Anexo 2) construído por Pereira *et al.* (2003), que permite a avaliação das percepções dos professores relativamente a três dimensões de envolvimento parental do conjunto de modalidades de envolvimento parental propostas por Epstein (1987, 1992). Estas dimensões envolvem a (1) comunicação escola-pais; (2) participação dos pais em actividades na escola e (3) participação dos pais em actividades de aprendizagem em casa. O facto de este instrumento ter sido validado junto de professores a leccionar em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo sensível aos aspectos culturais da população portuguesa, e apresentar bons resultados de validade e consistência na avaliação dos três constructos que fazem parte do nosso estudo, constituiu um argumento importante para a sua escolha.

A base deste questionário é a tipologia de Envolvimento Parental de Epstein, uma vez que, para os autores do questionário, esta é um instrumento que permite fazer um diagnóstico da situação existente em cada escola; analisar os obstáculos que se colocam a essa colaboração, as estratégias de colaboração já existentes e os recursos disponíveis; e traçar um plano de acção fundamentado e abrangente, contribuindo para construir pontes de diminuição das descontinuidades culturais. A tipologia de Epstein é uma estrutura de seis tipos de colaboração escola-família-comunidade, englobando a diversidade de intervenções nesse âmbito. As diferentes práticas de intervenção são situadas num contínuum que vai desde a ajuda prestada à família pela escola, no desempenho das suas funções parentais, até à participação das famílias na tomada de decisão e ao estabelecimento de parcerias com a comunidade.

No estudo efectuado por estes autores este questionário permitiu identificar uma estrutura de dois factores indicadores do envolvimento parental na escola. O primeiro factor é constituído por itens das dimensões comunicação escola/família, e envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa, e o segundo factor é constituído por itens de dimensão envolvimento da família em actividades na escola e, três itens, da dimensão comunicação escola-família, que se referem à comunicação sobre o projecto educativo da escola e sobre o regulamento da escola e à participação activa dos progenitores em reuniões de pais. Assim, os autores consideraram a constituição de duas subescalas correspondentes aos dois factores explicitados anteriormente: subescala 1 –

Envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa (Tipo 3) e Comunicação escola-família (Tipo 2); subescala 2 – Envolvimento parental na escola (Tipo 4). A primeira subescala é constituída por 13 itens e a segunda por 11 itens.

As respostas a este questionário são dadas, tal como os autores Pereira *et al.* (2003), através de uma escala de Likert, que é um tipo de escala de resposta psicométrica usada geralmente em questionários e mais usada em pesquisas de opinião (Quivy & Campenhoudt, 2003:188). O questionário era constituído por 24 afirmações sendo pedido aos professores que indicassem o seu nível de concordância com cada uma das afirmações. Utilizamos uma escala de quatro itens o que força os professores a uma escolha positiva ou negativa, uma vez que a posição central não existe.

A pertença étnica dos encarregados de educação foi obtida através de uma folha de “Caracterização dos Encarregados de Educação” da turma (ver Anexo 1) que foi pedida aos professores ao mesmo tempo que o preenchimento dos questionários relativos ao envolvimento parental. Esta folha solicitava a descrição da idade, sexo, naturalidade, nacionalidade, grupo étnico, habilitações literárias, profissão e situação profissional de cada encarregado de educação da turma. A descrição do grupo étnico dos encarregados de educação foi pedida tendo por base as designações utilizadas na Base de Dados do Entreculturas (Entreculturas, 1993-1998).

## 5.5 – Tratamento e análise dos dados

Os dados provenientes do inquérito por questionário foram analisados, através do SPSS, tendo por referência as duas subescalas encontradas por Pereira e colaboradores (2003). Relembramos que os professores responderam numa escala de 0 a 4 em que o valor 2 correspondia a “Pouco Verdade” e o valor 3 a “Verdade”.

Quadro 3 - Média e desvio Padrão relativos às duas subescalas

	Grupo Étnico Encarregado de Educação	N	Média	Desvio Padrão
Subescala 1	Luso	123	2,8213	,68378
	Africano	61	2,4613	,86068
Subescala 2	Luso	123	2,3115	,74301
	Africano	61	1,9737	,64921

Relativamente à primeira subescala que se refere ao Envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa (Tipo 3) e Comunicação Escola-Família (Tipo 2) a média obtida para os 123 encarregados de educação de origem lusa, é de  $M=2,82$  e o desvio padrão  $DP=0,68$  e para os 61 encarregados de educação de origem africana, é de  $M=2,46$  e o desvio padrão  $DP=0,86$  (ver Quadro 3). O teste de comparação de médias, efectuado através do programa SPSS, revelou que as diferenças entre estas duas médias era significativa.

Esta subescala é, como referimos, constituída por 13 itens (ver Quadro 4) sendo o item com maior peso factorial o item que refere que os encarregados de educação “Ajudam frequentemente o filho nos trabalhos para casa”, seguido dos itens “Tem por hábito procurar na caderneta informações que eu possa ter enviado”, “Mantêm-se informados acerca das aprendizagens/competências que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa”, “Conversam com o filho acerca do que se passa na escola”. Estes resultados indicam que as percepções dos professores sobre os encarregados de educação acerca deste tipo de envolvimento é considerada como “verdadeiro” para os encarregados de educação de origem lusa uma vez que a média obtida no nosso estudo está próxima do valor 3 da escala e “pouco verdadeiro” para os encarregados de educação de origem africana.

Quadro 4 - Itens que constituem a subescala 1 de Envolvimento Parental (Tipo 2 e 3)

Item	Descrição	Peso factorial
5	Ajudam frequentemente o filho nos trabalhos para casa	,812
18	Têm por hábito procurar na caderneta informações que eu possa ter enviado	,805
2	Mantêm-se informados acerca das aprendizagens/competências que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa	,797
15	Conversam com o filho acerca do que se passa na escola	,795
19	Têm por hábito verificar se o filho fez os trabalhos de casa	,790
21	Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo	,762
3	Quando há qualquer problema com o filho na escola, procuram manter-me informado	,756
17	Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos/dificuldades do filho	,744
7	São assíduos às reuniões de pais que convoco	,733
24	Mantêm-se informados acerca das datas das avaliações, para poderem ajudar o filho a estudar.	,702
22	Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuram manter-me informado	,697
9	Procuram realizar com o filho actividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens	,663
14	Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola	,568

\* Os pesos factoriais referem-se ao estudo original de Pereira et al. (2003)

Relativamente à segunda subescala que se refere ao Envolvimento Parental em actividades na escola, a média obtida para os 123 encarregados de educação de origem lusa, é de  $M=2,31$  e o desvio padrão  $DP=0,74$  e para os 61 encarregados de educação de origem africana, é de  $M=1,97$  e o desvio padrão  $DP=0,64$  (ver Quadro 3). O teste de comparação de médias, efectuado através do programa SPSS, revelou que as diferenças entre estas duas médias era significativa.

Esta subescala 2 é constituída por 11 itens (ver Quadro 4) sendo o item com maior peso factorial o item que refere que os encarregados de educação “Dão ideias para organizar actividades na escola”, seguido dos itens “São assíduos às actividades para pais que a escola organiza”, “Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na escola, oferecem ajuda”, “Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em actividades na escola” e “ Estão disponíveis para participar em actividades na sala de aula que eu proponho” o que indica que as percepções dos professores sobre os encarregados de educação acerca deste tipo de envolvimento é considerada como “pouco verdadeira” para os encarregados de educação de origem lusa uma vez que a média obtida no nosso estudo está próxima do valor 2 da escala e “nada verdadeiro” para os encarregados de educação de origem africana uma vez que a média obtida já é dentro do valor 1. Relembramos que os professores responderam numa escala de 0 a 4 em que o valor 1 correspondia a “Nada Verdade” e o valor 2 a “ Pouco Verdade”.

Quadro 5 - Itens que constituem a subescala 2 de Envolvimento Parental (Tipo 4)

<b>Item</b>	<b>Descrição</b>	<b>Peso factorial</b>
1	Dão ideias para organizar actividades na escola.	,798
16	São assíduos às actividades para pais que a escola organiza	,792
23	Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na escola oferecem ajuda	,791
12	Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em actividades na escola	,779
8	Estão disponíveis para participar em actividades na sala de aula que eu proponho	,769
20	Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola	,715
6	Estão activamente envolvidos na resolução de problemas da escola	,687
11	Costumam intervir activamente nas reuniões de pais	,629
14	Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola	,621
10	Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na turma oferecem ajuda	,591
9	Procuram realizar com o filho actividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens	,587

\* Os pesos factoriais referem-se ao estudo original de Pereira et al. (2003)

Os dados indicam igualmente, e pensando simultaneamente nos resultados das duas subescalas que os professores percebem uma maior participação, em média, dos encarregados de educação, lusos e de origem africana, nos envolvimento de Tipo 2, que envolve a comunicação família escola e Tipo 3, que se refere ao acompanhamento da aprendizagem em casa do que no envolvimento de Tipo 4, que se refere à participação dos encarregados de educação em actividade na escola. O envolvimento de Tipo 4 é referido por muitos autores como sendo um envolvimento mais difícil de alcançar do que o Tipo 2, pelo que os nossos resultados vão na mesma direcção que os já referenciados na literatura (Diogo, 2002).

## **5.6 – Conclusões**

Este estudo identificou diferenças nas percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o envolvimento parental de famílias/encarregados de educação de alunos de origem lusa e africana que indicam que estes últimos são, em média, vistos como adoptando menos comportamentos de envolvimento na escola que os primeiros.

Face a estes resultados elaborámos um segundo estudo, que apresentamos no capítulo seguinte, no qual tivemos como objectivo aprofundar estas conclusões.

## **CAPÍTULO VI – Estudo 2: Aprofundamento das percepções dos professores**

Tal como o anterior este capítulo tem por objectivo descrever como se realizou o segundo estudo, dividindo-se, nas mesmas partes: objectivos, procedimento, sujeitos, tratamento e análise dos dados e conclusões.

### **6.1 – Objectivos**

Neste segundo momento da pesquisa, pretendemos fazer uma análise mais aprofundada do pensamento dos professores sobre as diferenças nas suas percepções sobre envolvimento parental, em função do grupo étnico de pertença das famílias incidindo sobre o grupo das famílias de origem africana. A formação inicial e contínua na área da relação escola – família e educação multicultural assim como a concepção de multiculturalidade, foram dados utilizados para compreender as percepções dos professores.

### **6.2 - Procedimento**

O segundo estudo teve lugar no ano lectivo 2006/ 2007.

A definição da amostra de sujeitos e a construção do instrumento tiveram, subjacentes, o modelo de análise escolhido.

A entrevista foi conduzida de forma semi-directiva, uma vez que esta favorece a expressão livre do entrevistado e não descarta o facto de ser o entrevistador a estruturar e direccionar a entrevista a partir do objecto de estudo definido. Para além do interesse que possam ter individualmente, é sempre interessante ver se é possível detectar pontos comuns que esclareçam linhas convergentes de pensamento ou de acção como aspectos contraditórios que mostrem divergências.

Conscientes de que o espaço e o tempo são dois factores que podem influenciar o entrevistado naquilo que diz, tanto positiva como negativamente, isto é, na validade e na fiabilidade das informações dadas, optou-se por realizar as entrevistas na escola em que o professor estava colocado. As entrevistas tiveram uma duração de 45-60 minutos, em média, pois não se pretendia a gestão do tempo.

Igualmente cientes do papel negativo ou positivo que o entrevistador pode ter na entrevista, procurou-se formular as questões de uma forma clara, concisa e facilmente perceptível. Procurou-se também estabelecer uma relação de empatia com o entrevistado, sem que para isso a imparcialidade fosse comprometida, apenas para que este se sentisse à vontade, à medida que expressava as suas opiniões.

De seguida, dar-se-á conta da caracterização dos sujeitos participantes e da descrição da entrevista que constituiu o instrumento aplicado.

Após a aprovação do guião das entrevistas (ver Anexo 3), foram marcadas com cada uma das participantes do estudo, a data da realização das mesmas, que deveriam ser feitas num lugar calmo da escola, fora do tempo lectivo e registadas em gravador.

A cada professora participante neste estudo, foi-lhe apenas informado que os assuntos das perguntas iriam reflectir as questões práticas da sua actividade. Foi-lhes, ainda, garantida a confidencialidade dos seus relatos, pelo que não demonstraram qualquer tipo de relutância ou inibição nas suas exposições.

As entrevistas duraram entre 45 e 60 minutos, dependendo dos assuntos mais preocupantes e/ou entusiasmantes que eram abordados pelas professoras, mas também devido a características pessoais (extroversão ou introversão).

Sentimos também que a utilização do gravador, não constitui qualquer tipo de constrangimento, sendo de assinalar que passados alguns minutos, podemos inferir o esquecimento deste, dada a fluidez e características do discurso por parte da professora.

Depois de ouvirmos, atentamente, o registo áudio das entrevistas, procedemos à sua transcrição escrita, de modo a obter um registo o mais fiel possível, que nos permitiu analisar mais facilmente a informação recolhida.

### **6.3 – Sujeitos do estudo**

Seleccionamos quatro professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a leccionarem em turmas do 2º e 3º anos de escolaridade, em contextos multiculturais, com a presença de alunos lusos e africanos

Os critérios adoptados na escolha da amostra foram:

- A existência de diferenças significativas na média obtida relativamente à percepção do envolvimento parental em função do grupo étnico no questionário aplicado no estudo anterior, professoras Emília e Carla.

- A não existência de diferenças significativas na média obtida relativamente à percepção do envolvimento parental em função do grupo étnico, professoras Ana e Belmira.

## 6.4 – Instrumento

Como referimos nas opções metodológicas (ver Capítulo IV) optamos pela técnica da entrevista, dado que, esta “é uma conversa com um objectivo”, “... Um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação determinados...”(Ghiglione e Matalon, 1992:64). Das várias técnicas de entrevista a escolhida por nós para a recolha de informação foi a entrevista semi-directiva, “onde, apesar de existir um guião pré-definido de perguntas a aplicar a todas as professoras, a ordem poderá ser alterada em função da fluidez do discurso, «a flexibilidade» na ordem das questões permite ao entrevistador ser mais natural e reactivo” (Januário, 1996: 61).

Para “homogeneizar” a recolha dos dados, definimos com antecedência as questões que iriam constituir a base das entrevistas, com o recurso à utilização de um guião com questões pré-definidas, de tal modo, que não fossem condicionadoras do pensamento dos entrevistados (ver Anexo 3).

Construir um guião de entrevista implica leccionar os conceitos em estudo, como refere Quivy e Campenhoudt (1998: 122). *”Construir um conceito consiste, primeiro em determinar as dimensões que o constituem, através das quais dá conta do real. (...) é precisar os indicadores graças aos quais as dimensões poderão ser medidas. (...) os indicadores são manifestações objectivamente observáveis e mensuráveis das dimensões do conceito”*

O guião da entrevista incidiu sobre 4 dimensões: formação e experiência, concepção dos professores sobre a multicultural e envolvimento parental (ver Anexo 3).

- Formação dos entrevistados, inicial e contínua, necessidades sentidas pelos mesmos neste campo e relevância da formação na área da relação escola/família e da multiculturalidade; Experiência profissional em contextos educativos multiculturais e influência da experiência profissional na perspectiva do professor sobre a população escolar;

- Multiculturalidade que integrou as noções dos professores sobre os conceitos: cultura, assimilacionismo e multiculturalismo e suas perspectivas sobre a adaptação das famílias africanas à escola;
- Perspectiva dos professores quanto à participação das famílias africanas na escola e a relação estabelecida entre a escola e a família, tendo por base três dimensões de envolvimento parental - comunicação escola-família; participação dos pais na escola, participação dos pais em actividades de aprendizagem em casa - do conjunto de modalidades de envolvimento parental propostos no Modelo de Envolvimento parental de Joyce Epstein (1987, 1991).

## 6.5 – Tratamento das entrevistas

Para o tratamento das informações recolhidas, através da entrevista, utilizamos a técnica da *“análise de conteúdo”*, dado que é uma técnica que pode incidir sobre material pouco estruturado cujo objectivo *“ a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) ”* (Bardin, 1977: 45 e 46).

A análise de conteúdo trabalha a prática da língua efectuada por emissores identificáveis, cujo objecto é constituído pelo aspecto individual e actual da linguagem, tentando entender os “jogadores” o “ambiente do jogo” num determinado momento, com o contributo das partes observáveis, procurando conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

*“ (...) A análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.”* (Bardin, 1977: 44).

Em seguida realizamos a redução dos dados, que consiste no processo de selecção, afunilamento, simplificação, abstracção e transformação das notas de campo; organização dos dados (*data display*) que consiste na junção organizada da informação que permite realizar o esboço das conclusões e tomar algumas medidas; esboço da conclusão/

verificação que representa a outra face da moeda na investigação qualitativa, dado que “*Conclusions are also verified as the analyst proceeds*” (Miles e Huberman, 1984: 22).

## **6.6 – Apresentação dos resultados**

Neste ponto vamos proceder à apresentação, análise e discussão dos resultados das entrevistas realizadas às quatro professoras estudadas, as suas similaridades e oposições para fundamentar as respostas alcançadas para o nosso problema.

Em cada uma das narrações de casos, iniciamos pela identificação pessoal e profissional, sucedendo uma exposição pormenorizada das especificidades com que os conceitos em estudo aí se expressaram e à análise da relação que entre eles se estabeleceu.

Uma vez que foi por nós garantido o anonimato, quer a nível das escolas, quer a nível das professoras, os nomes que aparecem ligados a professoras ou escolas são fictícios.

### **1 – Professora Ana**

#### **1.1 - Experiência e formação**

A Ana é professora do 1º Ciclo do Ensino Básico do Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa. No momento em que fizemos a entrevista a professora tinha vinte e sete anos de idade e seis anos de serviço, todos eles passados em escolas com contexto multicultural, onde estavam incluídas crianças lusas e africanas.

Na sua formação inicial a professora refere que não teve nenhuma disciplina directamente relacionada com a área da relação entre a escola e a família, no entanto menciona ter sido dado realce, de forma transversal nas diversas disciplinas do curso, à importância dos pais “*para o interesse e motivação dos alunos, e até mesmo para o sucesso escolar*”. Apesar de reconhecer a importância desta relação a professora refere nunca ter feito formação contínua nesta área.

O mesmo já não acontece com a área da educação multicultural referindo, com um certo descontentamento, que “*alargaram-se os horizontes... abriram-se as mentes... mas falta o resto*.” A abordagem feita foi de forma muito teórica e que não contemplava uma vertente prática, expondo que “*pressupostos teóricos, eles deram (...) Não a nível prático. (...) não foram suficientes para dar resposta à realidade das escolas*.” Admitindo, no

entanto, que o conhecimento da realidade multicultural das escolas é muito difícil sem se estar na prática a trabalhar com ela, mas que ” *gostava de ter tido essa experiência se calhar na formação inicial... antes...* ”. No que respeita à formação contínua, a professora referiu ter feito Mestrado em Didáctica das Línguas, fazendo alusão à ” *educação bilingue*”, considerando ser bastante importante haver formação nestas duas áreas.

Na entrevista foi mencionado pela professora que as experiências tidas a nível pessoal, a nível teórico e a nível prático foram para ela de crescimento profissional, referindo, em tom de brincadeira, que “*Eu até acho que já falo um pouco de crioulo!*”.

## **1.2 - Perspectiva sobre multiculturalidade**

Acerca do conceito de cultura/ diversidade cultural, apresenta-nos uma concepção bastante abrangente, apoiada, provavelmente na sua formação teórica e experiência profissional, referindo que “*É a realidade. A diversidade cultural são (...) muitas culturas diferentes (...) em contacto e que se vão interligando mutuamente na realidade. (...) Há diversidade cultural nos hábitos nível de proficiência linguística em português.*”

Relativamente aos conceitos assimilacionismo e multiculturalismo, a forma como a professora concebe a postura que as minorias devem ter perante a sociedade, “*Não se devem submeter (...) também não se deve por à parte (...) hoje em dia há uma cultura dominante e possivelmente em todas as relações é capaz de haver algum ponto dominante pronto (...) Devem dar-se a conhecer (...) depois a cultura portuguesa deve absorver um pouco (...)*” é reveladora de um forte informação sobre as problemáticas relacionadas com dificuldades de integração das populações imigrantes. Isso depende sempre da personalidade deles e depende sempre à importância que dão ao processo ensino-aprendizagem. Isso também é a questão do Gueto. O Gueto não é culpa também dos outros, é culpa deles também. Portanto... meã culpa... meã culpa... (risos) É um pouco por aí, tem sempre os dois campos.

É interessante notar que para esta professora as relações entre culturas também das condições sociais mais vastas como as características da malha urbana “*Isso também é a questão do Gueto. O Gueto não é culpa também dos outros, é culpa deles também. Portanto... meã culpa... meã culpa... (risos) É um pouco por aí, tem sempre os dois campos.*”

## **1.3 - Envolvimento dos encarregados de educação das crianças de origem africana na escola**

No que respeita ao envolvimento das famílias africanas na escola é considerado pela professora que *“adaptam-se bem e dão uma grande importância à escola e ao processo escolar dos alunos”* Querem que os filhos *“aprendam em português (...)”* e *“têm muito receio de dizer que falam em crioulo”*. A professora refere que é preocupação das famílias estabelecerem *“uma boa relação”* dando *“importância à escola”*. Mas também uma questão de atitudes pessoais como refere nesta passagem *“Depende sempre da personalidade deles e depende sempre da importância que dão ao processo ensino-aprendizagem.”*

No entanto, esta professora foca também muito a importância da escola na dinamização do envolvimento dos pais como refere no seguinte testemunho *“ Eu própria digo-lhes “Venham à escola que eu ensino-vos que é para vocês depois ensinarem às crianças” E depois eu tento explicar. Sim, há um certo distanciamento cultural. Mas agora depende, eles ficam com o distanciamento ou tentam procurar também? Da minha parte eu tento, não é!? Agora depende sempre. Agora se a professora ficar na parte cultural da escola, na cultura da escola e esquecer-se da cultura do bairro ou da cultura circundante... Eu tento sempre.”*

Quanto ao envolvimento das famílias africanas na escola, tendo por base três dos tipos de envolvimento parental desenvolvido por Joyce Epstein, é referido pela professora que a receptividade das famílias ao Tipo 2 – Obrigações da Escola face à família/comunicação escola família depende *“do tipo de comunicação e de como ela é feita”*, fazendo recair sobre as metodologias utilizadas pelo professor/escola o sucesso desta comunicação. A professora opta por comunicar em contextos informais, acreditando que esta é a melhor forma de comunicar com as famílias africanas que contactam a escola. Também não utiliza a caderneta do educando, pois considera-a um meio demasiado formal. Considera ainda que o tempo que os pais despendem neste tipo de comunicação (ver as cadernetas, recados e deslocar-se à escola para falar com o professor sobre as aprendizagens dos filhos) é menor que a dos pais lusos, justificada, pela professora, por factores de instabilidade e precariedade profissional. Refere também que as famílias africanas, *“em que o crioulo está mais enraizado e que não têm tanto conhecimento do português”* são aquelas que menos interagem nas reuniões e *“sentem-se mais acanhados”*. Faz também alusão que existência de *“certos elementos mais formais”*, a utilização de *“uma linguagem mais elaborada em contexto formal”*, a falta de capacidade dos pais em argumentar, de contornar os obstáculos postos pela língua portuguesa os fazem sentir constrangidos e não conseguem ultrapassar isso.

Relativamente ao tipo 3 – Envolvimento familiar na instituição escolar, a professora refere que as famílias africanas não se envolvem na instituição escolar “(...) não são encarregados de educação muito dinâmicos a esse nível. Devido à própria cultura que eles têm.” A professora faz alusão ao fraco domínio da língua portuguesa e a uma cultura escolar afastada da sua realidade, como causas para o seu não envolvimento. No entanto, também salienta que a escola não “não é muito dinâmica a esse nível”.

*Só que neste caso as famílias não têm muito tempo. Isso noto. Não consigo chamá-los tanto à escola porque eles vão perder o emprego, vão meter aquelas horas e já chega as reuniões, dá para certos momentos. Mesmo quando eles passam pela escola são períodos muito curtos de tempo, não é, que é mesmo só saber se está tudo bem, se não está e depois vão-se embora. Pronto... mesmo naquela de... na troca de um emprego para outro, às vezes na hora do almoço, portanto, conseguem aquele tempo.*

No que diz respeito ao envolvimento dos pais no processo educativo (Tipo 4), de acordo com a professora, as famílias africanas “estão muito aquém” das famílias lusas, “A nível do tempo, a nível dos conhecimentos escolares que eles têm, a nível da própria informação, eles não têm informação de como às vezes fazer as coisas, não conseguem passar esse conhecimento, aos alunos, aos filhos...”, não conseguindo dar o melhor apoio escolar aos filhos, também “pelo entrave da língua”.

#### **1.4 - Síntese do caso da Ana**

A análise do testemunho da professora Ana permite-nos reflectir sobre os três conceitos em estudos: experiência e formação, concepção de multiculturalidade e envolvimento parental na escola das famílias de origem africana.

Para esta professora só a experiência profissional de ensino em escolas multiculturais permite a aprendizagem dos professores para lidarem com os encarregados de educação de origem africana. E para ela ocorrer é necessário que no terreno os colegas e a própria escola sejam sensíveis a esta problemática. Reconhece a importância da formação, quer inicial, quer contínua nesta áreas e procura-a, mas tem uma crença muito forte de que não é possível, em formação, um formador transmitir um caminho que possibilite a outro fazer os mesmos passos no terreno.

A concepção de multiculturalidade que defende é dinâmica e tem por base a ideia de que as culturas em contacto se influenciam mutuamente modificando-se e incorporando elementos culturais de umas na outras. É exemplo, o facto de os professores, acabarem por aprenderem um bocadinho de crioulo quando contactam com cabo-verdianos. Tem ideia de

que as culturas devem ser respeitadas e que não deve ser pedido às culturas minoritárias, como a cabo-verdiana, se submetam a uma cultura nacional portuguesa perdendo a sua identidade.

Sobre o envolvimento parental na escola das famílias de origem africana parte de uma ideia de fundo muito positiva em que reconhece o desejo destas famílias de que os filhos tenham sucesso a escola valorizando a importância da escola como forma de integração social e possibilidade de mobilidade social dos filhos.

Relativamente aos diferentes tipos de envolvimento parental a professora diferencia claramente o envolvimento das famílias de origem africana de acordo com a natureza do envolvimento. Assim, o envolvimento em que são mais participativas é o envolvimento de tipo 2, obrigações da escola face à família, que diz respeito a todo um conjunto de práticas relacionadas com as obrigações da escola para com as famílias. Embora alerte para que é necessário que a escola estimule os encarregados de educação para participar eles conseguem se a escola se empenhar e adequar a forma de comunicação às suas características especificidades culturais. Dá como exemplo que a opção pela comunicação oral com as famílias em detrimento das cadernetas ou o desenvolvimento de estratégias que traga os pais-homens cabo-verdianos à escola uma vez que culturalmente são mais as mães do que os pais que assumem a relação com a escola no caso da cultura cabo-verdiana.

Já a nível do envolvimento do tipo 3, que corresponde ao envolvimento familiar na instituição escolar, a participação das famílias de origem africana é quase nulo uma vez que se relaciona, não com questões culturais ou de interesse mas com questões de tempo. Os alargados horários de trabalho destas famílias não lhes permite ir à escola não podendo o professor ultrapassar esta dificuldade. No que diz respeito, ao tipo 4, ao envolvimento dos pais no processo educativo, o envolvimento também é escasso uma vez que estas famílias não possuem conhecimentos escolares suficientes para acompanhar os filhos.

## **2 - Professora Belmira**

### **2.1 - Experiência e formação**

A professora Belmira exerce funções docentes no 1º Ciclo do Ensino Básico há dezassete anos e pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva da escola onde está a leccionar. No momento em que fizemos a entrevista a professora tinha quarenta e sete anos

de idade. No seu percurso profissional leccionou em diversas escolas com contexto multicultural, onde estavam incluídas crianças lusas e africanas.

Na sua formação inicial a professora refere não ter tido nenhum módulo especificamente direccionado para a área da relação entre a escola e a família, no entanto, refere-se à percepção transversal do tema nas diversas disciplinas do curso, indicando que *“ (...) não houve, que eu me recorde, nenhuma cadeira específica que abordasse essas questões da relação escola/família, mas houve algumas disciplinas que abordavam ligeiramente essa questão e a necessidade de envolver os pais ou a problemática de os pais participarem na escola (...)”*.

O mesmo acontece com a área da educação multicultural, referindo que esta temática era abordada na disciplina de Estudo do Meio, leccionada por um professor que *“(...)fazia um apelo, fazia uma intervenção muito grande ao ponto de vista social e de facto ele valorizava muito as questões da cultura, as questões da diferença(...) focava muito a parte do social, pronto, do trabalho que desenvolvemos a nível social, das diferenças de cultura(...)”*

A professora fez formação, após ter terminado o curso, na área da relação entre a escola e família, mas enquanto mãe, realçando o facto de não existir este tipo de formação para os professores e de também não ter conhecimento de formação contínua na área da educação multicultural, motivo pelo qual nunca fez.

Quanto à importância, que a professora dá à formação na área da relação escola/família e da educação multicultural é justificada pela necessidade de conhecer melhor as famílias dos seus alunos, referindo que *“os pais não são todos iguais, têm um passado” (...)* *“têm uma estrutura familiar, têm de facto uma postura e uma maneira de ser e de estar que tem muito a ver com as raízes (...)”*

No seu discurso a professora referiu-se ao facto de ter tido alguma experiência de trabalho com crianças e famílias em contextos multiculturais e com problemáticas diversas, anterior ao curso, ajudou-a a identificar determinadas problemáticas escolares e sociais nos conteúdos das disciplinas, contribuindo para a sua consolidação da sua formação e crescimento profissional. Recordando, *“quando comecei a minha formação académica, em termos profissionais, já tinha um peso (...) de toda uma experiência muito relacionada inclusive, de facto, com vivências de famílias problemáticas, de famílias de outros contextos sociais, pronto, precisamente dentro dessas área.*

Para esta professora a formação é importante principalmente porque os professores devem ser formados para perceber as famílias culturalmente diferentes como refere no

testemunho que transcrevermos” (...). *Portanto, nós temos de facto, muita gente na escola que não tem o padrão da nossa cultura, não é!? E, e de facto, é importante haver formação. Que os professores entendam, não é!? Que tipo de formação é essa, que tipo de cultura é essa que eu possa vir a ajudar, não é!? Em termos de contextualizar e de integrar essas crianças. Portanto. E isso, de facto, é um trabalho que tem que haver ainda muita formação, ainda temos muito caminho para andar.*”.

No entanto, esta professora refere que nunca fez este tipo de formação porque nunca encontrou formação nesta área para se inscrever.

## **2.2 - Perspectiva sobre multiculturalidade**

Acerca do conceito de cultura/ diversidade cultural, apresenta-nos uma concepção detentora de um conhecimento bastante enriquecedor construído com o contacto com diversos tipos e formas de manifestação cultural, apoiada, provavelmente construída a partir da sua experiência profissional. Explica que *“é muito difícil definir uma multiculturalidade assim em coisas específicas, porque eu acho que ela é tão abrangente! (...) essas situações podem ser vistas em tantas... de tantas perspectivas que é um bocadinho difícil a gente dizer”*. Para identificar presença multiculturais na escola enuncia: *“são crianças estrangeiras, essa aí é uma diversidade cultural (...); (...) pessoas de cariz africano, também é diferente, culturalmente, mais em termos de relações, mais em termos da afectividade, mais em termos de postura (...) também se nota, de facto, que há ali qualquer coisa que quebra, que é diferente, que... que não é o mesmo hábito que nós temos”; “(...) a questão da cor, a questão da forma como se fala, pronto, isso são tudo diferenças culturais (...); “sentimentos e emoções completamente diferentes dos nossos”; “(...) as diferenças culturais dentro do próprio país (...)”* Finalizando o seu discurso dizendo que *“essas situações podem ser vistas em tantas... de tantas perspectivas que é um bocadinho difícil a gente dizer”*.

Relativamente aos conceitos assimilacionismo e multiculturalismo, refere que *“mesmo que seja assim de forma subtil”,* uma das culturas é sempre *“mais ou menos abrangente”,* reconhecendo que *“de facto, apesar de nós termos etnia cigana, etnia africana, muitos brasileiros, alguns países do leste (...)”* há *“uma preocupação de integração naquilo que consideramos o padrão nacional”*. A forma, como a professora concebe a posição da escola relativamente à presença de diferentes culturas, é claramente

assimilacionista, concluindo que “ *dentro do diferente*” deverá “*haver sempre uma aproximação para a (...) a igualdade*”.

### **2.3 - Envolvimento dos encarregados de educação das crianças de origem africana na escola**

No que respeita à adaptação das famílias africanas à escola é considerado pela professora acha que “*que elas sentem necessidade de serem cada vez mais idênticas a nós*”. No entanto reconhece a existência e necessidade das famílias em manterem alguns dos seus hábitos culturais, exprimindo-se da seguinte forma: “*Eu penso que em casa é outro contexto e dentro de casa as coisas são diferentes.*” No entanto, “*adaptam-se bem e dão uma grande importância à escola e ao processo escolar dos alunos*”, mas “*têm muito receio de dizer que falam em crioulo*”. Ainda sobre a adaptação das famílias africanas ao ambiente escolar, a professora refere-se ao tempo de permanência dentro do país, conhecimento da cultura dominante e aquisição dos seus hábitos condição importante para a sua adaptação, dizendo-nos também que “*mesmo que já tenham vindo há muito tempo (...) mas que as raízes sejam de facto africanas*” a adaptação “*é diferente daquelas (...) daquelas famílias de cor mas que são meias mestiças. Portanto, já há um envolvimento de outras as situações... são diferentes.*”

Quanto ao envolvimento das famílias africanas na escola, tendo por base três dos tipos de envolvimento parental desenvolvido por Joyce Epstein, é referido pela professora que a receptividade das famílias africanas ao Tipo 2 – Obrigações da Escola face à família/comunicação escola família, comparando com as famílias lusas, refere que as famílias africanas “*têm posturas (...) diferentes (...) não têm o mesmo envolvimento que têm os outros*” realçando que “*A não ser que sejam pessoas que, de facto estejam de facto já muito integradas, à muitos anos. Que já fazem mais parte de Portugal, propriamente dito, e que já têm, e que já estão tão interiorizados com esta nova cultura que, pronto, as coisas diluem-se um pouquinho*”. Nos contactos estabelecidos com a escola, por norma “*são sempre pessoas mais reservadas e parece que são mais diminuídas (...) sentem-se mais constrangidas (...) em expor alguma coisa (...) dá a sensação que não pertencem ao grupo*”. Não têm por hábito falar em contexto de grupo, nas reuniões de pais, apesar de estarem presentes, deixam os outros pais manifestarem-se e “*normalmente ficam lá muito sossegadinhas no seu cantinho e depois, no fim, gostam muito de dar uma palavrinha em particular ou então, se for necessário, marcar então uma reunião*”. Perante a indicação

deste tipo de comportamento, a professora ressalva que não se trata de uma questão de interesse pela aprendizagem dos filhos, *“em relação aos africanos nunca é desinteresse. De uma forma geral eles são umas pessoas muito interessadas na evolução, no progresso e no comportamento dos filhos na escola. Eu penso que é mais uma questão mesmo de (...) relação. Também não me parece que seja uma questão só do ponto de vista de meramente de sentirem vergonha, ou de não se sentirem à vontade. Eu acho que é uma postura muito própria deles. Mas, de facto, eu nunca tive gente de raça africana, portanto, africanos com uma grande participação. Nunca tive. Pronto. Individualmente falam muito bem, em contexto de grupo parece que dá a sensação que estão ainda desintegrados”*.

Relativamente ao tipo 3 – Envolvimento familiar na instituição escolar, a professora refere que neste tipo de envolvimento não vê diferenças entre o envolvimento dos pais lusos e africanos, percepcionando-os todos pelo mesmo perfil, justificando que *“Há pais que entendem que é importante essa participação e que gostam e participam. Há pais que têm receios de participar e portanto está fora de questão, não participam. Há pais que vivem, portanto, com muito trabalho e portanto isso está fora de questão. Nem pensam cá vir. Portanto, há essas posturas”* lembrando também que *“(…)as actividades na escola também não são suficientes para se perceber esse tipo de diferenças (...), interrogando-se sobre a preparação da escola para receber os pais “Será que a escola está preparada para abrir as portas à participação dos pais?”* reflectindo sobre a preparação da escola para receber os pais, *“sinto que, nós escola, também não estamos preparados para esse tipo de intervenção, de abertura, a não ser em situações específicas, pontualmente, como no Natal, no Carnaval, por exemplo virem contar uma história (...)*

No que diz respeito ao envolvimento dos pais no processo educativo (Tipo 4), de acordo com a professora, as famílias africanas *“são pessoas que não conseguem ajudar porque não dominam bem a língua”*, por falta de tempo e de recursos, *“Eles não têm recursos”*, não conseguindo dar o melhor apoio escolar aos filhos.

#### **2.4 - Síntese do caso da Belmira**

Nesta síntese vamos reflectir sobre os três conceitos em estudo, a experiência e formação, a concepção de multiculturalidade e o envolvimento parental na escola das famílias de origem africana a partir do testemunho da professora Belmira.

Para esta professora, experiência profissional de ensino em escolas multiculturais permite a aprendizagem dos professores para lidarem com os encarregados de educação de

origem africana e toda a formação que encontra, mesmo que seja a nível da formação parental rentabiliza para melhorar a sua prática.

A multiculturalidade, na perspectiva desta professora é principalmente um assunto que se relaciona com imigrantes e com estrangeiros, sejam negros, africanos, de Leste ou ciganos. Não refere a existência de influências entre todas as culturas, nem a necessidade de se respeitar a identidade de cada uma mas pelo contrário sugere que deve haver uma adaptação dos estrangeiros à cultura nacional portuguesa.

Sobre o envolvimento parental na escola das famílias de origem africana esta professora embora reconhecendo o desejo destas famílias de que os filhos tenham sucesso a escola valorizando a importância da escola verbaliza que isto só acontece de forma clara quando se distanciam dos seus comportamentos culturais específicos e se começam a querer integrar na sociedade portuguesa. Sendo assim é mais frequente nas famílias que estão em Portugal há mais anos ou que são mestiças.

Relativamente aos diferentes tipos de envolvimento parental a professora diferencia claramente o envolvimento das famílias de origem africana das famílias lusas no que respeita a comunicação escola-família (Tipo 2) em que as famílias de origem africana são completamente desinteressadas. Na sua participação em actividades da escola (Tipo 3) também são desinteressadas mas aí não se distinguem das lusas que o são igualmente. Relativamente à participação no processo educativo através de actividades em casa de apoio ao estudo (Tipo 4), o acompanhamento das famílias de origem africana é, para esta professora, quase nulo uma vez os pais que não possuem competência para o fazer.

### **3 – Professora Carla**

#### **3.1 - Experiência e formação**

A Carla é professora do 1º Ciclo do Ensino Básico do Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa. No momento em que fizemos a entrevista a professora tinha trinta anos de idade e sete anos de serviço, mas apenas dois passados a leccionar em escolas com contexto multicultural, onde estavam incluídas crianças lusas e africanas.

Na sua formação inicial a professora refere que não teve nenhuma disciplina directamente relacionada com a área da relação entre a escola e a família, referindo-se à abordagem dessa temática de forma transversal nas diversas disciplinas do curso, “*um bocadinho numa cadeira ou noutra*”.

O mesmo acontece com a área da educação multicultural referindo, *“foi pouquinho também. Talvez numa cadeira falou-se sobre o tema”*.

No que respeita à formação contínua, justifica a importância que lhe atribui aos factos de os pais serem *“fundamentais na escola e os professores (...) deveriam saber aproximar mais os pais à escola porque sem os pais não se consegue fazer o resto (...)”*

Relativamente à formação contínua na área da educação multicultural sublinhou a sua importância, no entanto, refere que essa formação deveria ser mais aprofundada logo na formação inicial, justificando o seu pensamento aludindo o facto de *“as escolas”* serem *“cada vez mais multiculturais e os professores não sabem de maneira nenhuma responder. (...) Digo por mim porque acho que também não sei muito bem (...) os professores, não têm formação, não sabem gerir, julgo eu, uma sala multicultural.”*

### **3.2 - Perspectiva sobre multiculturalidade**

Acerca do conceito de cultura/ diversidade cultural, apresenta-nos uma concepção restritiva do mesmo, referindo-se apenas a *“(...) diversas culturas, são diversos outros, diferentes de nós”* (...), concluindo que esta diversidade é geradora de conflitos *“se calhar é por isso que há tanto conflito, tanto mal entendido. Porque... nós somos todos diferentes”*

Relativamente aos conceitos assimilacionismo e multiculturalismo, reflecte sobre o que pensa ser um contra censo desta posição, explicitando que *“se eles não aceitarem a cultura maioritária eles serão um pouco excluídos, mas se eles aceitarem a cultura maioritárias (...) perderão alguns valores deles.”* Concluindo que *“se calhar se se adaptarem serão mais aceites e estarão mais integrados.”*

### **3.3 - Envolvimento dos encarregados de educação das crianças de origem africana na escola**

*“No geral eu acho que os pais são muito receptivos. Os pais estão cada vez mais envolvidos na escola e interessados na aprendizagem dos filhos. A nível das famílias africanas do caso que eu tive os pais eram muito interessados, a minha experiência pessoal. Agora no geral das famílias africanas eu acho... eu não tenho bem uma ideia formada. O que eu acho é que pais de um nível social, estatuto económico mais elevado são mais*

interessados, regra geral, pela aprendizagem dos seus filhos e pela escola e por tudo isso. Famílias de nível social mais baixo não são tão interessados. Mas lá está, não se deve generalizar.” No que respeita à adaptação das famílias africanas a professora considera que “alguns estão bem adaptados à cultura maioritária e esses de resto são os que têm mais sucesso escolar” e que “os pais que são interessados com a escola esses alunos estão mais adaptados à cultura maioritária”.

*Quanto ao envolvimento das famílias africanas na escola, tendo por base três dos tipos de envolvimento parental desenvolvido por Joyce Epstein, é referido pela professora que a receptividade das famílias ao Tipo 2 – Obrigações da Escola face à família/comunicação escola família, refere que “A nível das famílias africanas do caso que eu tive os pais eram muito interessados, a minha experiência pessoal.”* No entanto refere que percebe mais o envolvimento dos pais na escola pelo estatuto socioeconómico, salientando que “(...) pais de um nível social, estatuto económico mais elevado são mais interessados, regra geral, pela aprendizagem dos seus filhos e pela escola( ...) Famílias de nível social mais baixo não são tão interessados.” Na sequência do seu pensamento, explicita que sendo “As famílias africanas (...), no geral, de estatuto social baixo (...) em termos gerais (...)” a disponibilidade para acompanhar a vida escolar dos filhos é menor.

Relativamente ao tipo 3 – Envolvimento familiar na instituição escolar, a professora refere que as famílias africanas não se envolvem na instituição escolar e que as famílias africanas neste tipo de participação não apresentam grandes diferenças das famílias lusas. Refere que “*eles envolvem-se, querem saber, vão às reuniões, essas coisas todas, agora oferecerem-se!*” Também é referido o factor tempo como condicionante de um efectivo envolvimento da família “*Os pais trabalham o dia inteiro e não têm disponibilidade (...)*”, participando apenas “*esporadicamente para uma actividade que a turma faça, então os pais vão assistir*”. No seu discurso a professora reflecte sobre a dinâmica da própria escola concluindo que “*a escola também não promove muito isso (...) é um bocadinho tradicionalista, ainda estamos um bocadinho atrás no tempo e (...) mesmos que haja uma professora que queira promover isso talvez seja... tipo «a ovelha negra» lá do resto do rebanho. Não é uma prática comum (...) acho que os professores não estão muito interessados que os pais participem na escola.*” Concluindo que “*estamos a «anos luz» disso acontecer, que haja um envolvimento maior dos pais, se bem que é cada vez maior mas eu acho que é mais a nível das avaliações que eles se envolvem mais.*”

No que diz respeito ao envolvimento dos pais no processo educativo (Tipo 4), de acordo com a professora, as crianças pertencentes a famílias africanas “*fazem os trabalhos*

*de casa sozinhos (...) regra geral (...) ou então com a ajuda dos irmãos” a ausência dos pais em casa para o fazer é justificada pela falta de tempo e de instabilidade profissional, referindo que “os pais (...) têm empregos precários, chegam muito mais tarde a casa e não têm tanta disponibilidade de ajudar os filhos”.*

*Relativamente à qualidade de apoio prestado refere que tendo “os africanos (...) habilitações literárias mais baixas (...) o tipo, a qualidade do apoio não é tão boa. (...) Não têm tanta formação ou o que aprenderam já esqueceram, para dar o apoio aos filhos.”*

### **3.4 - Síntese do caso da Carla**

Em síntese, podemos afirmar que a Professora Carla não se considera uma professora experiente em termos de educação em contextos multiculturais. Fez num entanto, a nível de formação a parte teórica, de um mestranda na área da multiculturalidade. Para esta professora a experiência profissional de ensino em escolas multiculturais não é suficiente para permitir aos professores aprenderem a lidar com os encarregados de educação de origem africana.

Para esta professora a concepção de multiculturalidade está associada a diferentes culturas mas num contexto de conflitualidade sempre presente. Tem ideia de que as culturas minoritárias de devem adaptar à cultura maioritária para promover o sucesso escolar e profissional.

Sobre o envolvimento parental na escola das famílias de origem africana esta professora expressa a ideia de os pais são muito receptivos à escola que não os quer lá. A ideia de que a escola portuguesa não valoriza nem dinamiza o envolvimento dos pais, porque é tradicional, é várias vezes referida por esta professora.

Relativamente aos diferentes tipos de envolvimento parental a professora Carla diferencia claramente o envolvimento das famílias de origem africana de acordo com a natureza do envolvimento. São mais participativos quando a escola os solicita como é o caso do envolvimento Tipo 2 e menos no Tipo 3 e 4 .

Já a nível do envolvimento do tipo 3, que corresponde ao envolvimento familiar na instituição escolar, a participação das famílias de origem africana é quase nulo uma vez que se relaciona, não com questões culturais ou de interesse mas com questões de estatuto socioeconómico. Esta questão do estatuto reflecte-se tanto nos pais de origem lusa com nos de origem africana mas mais nestes últimos pois são pais mais carenciados. No que diz

respeito, ao tipo 4, ao envolvimento dos pais no processo educativo, o envolvimento também é escasso revelando mais falta de interesse que problemas reais de tempo. Frequentemente delegam nos outros filhos o papel de ligação escola família sendo os irmãos mais velhos que assumem a supervisão.

#### **4 – Professora Emília**

##### **4.1 - Experiência e formação**

A Emília é professora do Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa onde exerce funções numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. No momento em que fizemos a entrevista a professora tinha trinta e seis anos de idade e dez anos de serviço, seis dos quais passados em escolas com contexto multicultural, onde estavam incluídas crianças lusas e africanas.

Na sua formação inicial a professora refere não se lembrar ter tido nenhum módulo especificamente direccionado para a área da relação entre a escola e a família, *“não me lembro. Se foi, foi uma coisa muito leve. É possível que tenha sido focado mas como disciplina não”*. O mesmo acontece com a área da educação multicultural, referindo que *“quando comecei a trabalhar depois vi-me um bocadinho aflita por causa disso mesmo. Fui logo parar ao bairro de Campolide e ali há muitas culturas e quando cheguei lá... bem não foi bem isto que me ensinaram (...) Senti falta. Mas também acho que há muita coisa que não há nada como a prática, não há teoria nenhuma que consiga depois explicar certas coisas”*. Hoje, depois de ter tido experiência em escolas com contexto multicultural considera importante que exista formação na área da educação multicultural, sentindo-se *“mais sensível”* para esta problemática, o que não acontecia quando terminou o curso, referindo que *“pelo menos não me apercebi disso”*.

No que respeita à formação contínua, na área da relação escola entre a escola e a família refere que *“seria importante”* pelo facto de existir, tanto da parte dos professores como das famílias alguns problemas de entendimento, referindo que *“(…) nota-se que os professores dizem sempre que os pais nunca vêem, não querem saber, não se interessam, (...) Mas também, às vezes, há ali um meio familiar que também não permite esse tipo de coisas”*.

O mesmo acontece relativamente à formação contínua na área da educação multicultural que, apesar de nunca ter feito formação, reconhece a sua utilidade na medida

em que *“Cada vez mais há conflitos”* e *“há culturas que chocam umas com as outras e... é importante termos formação neste sentido”*.

No que respeita à influência da sua prática docente em escolas com contextos multiculturais a professora refere, *“(...) tento levar da mesma maneira, não de acordo com a raça, etnia, vou mais pelas necessidades de cada um e pela família, vou um bocado por aí. Não tenho aquela... eu inconscientemente não faço isso (...) eu nunca os contei, eu tenho alunos, se são pretos ou não, não interessa”*.

#### **4.2 - Perspectiva sobre multiculturalidade**

Acerca do conceito de cultura/ diversidade cultural, enumera um conjunto de palavras relacionadas com os conceitos, *“Varias culturas, vários costumes, várias etnias ou raças (...)”* realçando aspectos culturais como a dança, a gastronomia para caracterizar as diferentes culturas, *“É giro porque tem... a etnia negra, por exemplo, tem essa característica muito engraçada que é as danças, as comidas (...)”*

Relativamente aos conceitos de assimilacionismo e multiculturalismo, a professora expressa a necessidade de existir *“(...) um meio-termo(...) nós temos que nos adaptar a eles mas eles também que se adaptar a nós, também têm que cumprir algumas regras”*.

#### **4.3 - Envolvimento dos encarregados de educação das crianças de origem africana na escola**

No que respeita à adaptação das famílias africanas à escola é considerado pela professora que *“adaptam-se bem”*, no entanto *“não vão tanto à escola, são pais ausentes em termos de escola e em casa muitas vezes também, é o irmão que toma conta da irmã”*, atribuindo este facto à sua *“forma de estar”*.

Quanto ao envolvimento das famílias africanas na escola, tendo por base três dos tipos de envolvimento parental desenvolvido por Joyce Epstein, é referido pela professora, quanto ao Tipo 2 – Obrigações da Escola face à família/ comunicação escola família, que as famílias, no geral, *“Não vão à escola mesmo. Mesmo quando são solicitados”*, *“que os recados (...) não são lidos, não vêm assinados (...)”*, *“(...) nós mandamos em papel a avisar que têm lá as avaliações, o que acontece, às vezes, é que eles não vão lá (...)”*. Atribui, aos professores, uma cota parte da responsabilidade para este facto referindo que *“às vezes, pecam um bocado porque, normalmente, só mandam recados para casa porque*

*o aluno se portou mal (...)*". No respeitante ao envolvimento das famílias africanas neste tipo de envolvimento diz: "Eu não sei. Eu acho que isso já não se adapta! (...) tanto há brancos como há negros. Eu pelo menos não faço essa... Se calhar até há, se eu fizer uma estatística na sala penso assim: afinal são os que vêm... mas eu não faço isso e... eu nunca sei quantos pretos tenho...".

Relativamente ao Tipo 3 – Envolvimento familiar na instituição escolar, a professora refere que, em relação ao envolvimento das famílias em geral que *"depende da participação, há a participação para dizer que está tudo mal e há a participação construtiva, que é o que se pretende"* mas *"às vezes, isto é um pau de dois bicos (...)* trazer os pais para a escola pode ser bom, mas pode não ser e é um bocado por aí (...) O querer entrar em áreas que não são deles (...) eu também não vou ao emprego deles dizer isto ou aquilo. Acho que tem que haver regras, eu não entro no emprego de ninguém sem dizer sem dizer, pronto. Acho que tem que haver regras. Acho que devem ir à escola, mas têm que perceber que aquilo é um recinto escolar e que tem regras que têm que ser cumprida (...) Eu acho que é um bocado forçado! Nós, mandamos papéis a dizer que gostaríamos muito, etc. Acho que aquilo dá a entender que queremos mesmo que ele participem, eles lá vão". Relativamente ao envolvimento das famílias africanas refere "Eu não consigo ver isso. Eu nessas coisas não ligo, não vejo (...) Da minha experiência eu acho que não é por aí (...) em termos de educação e bom senso não tem nada a ver com dinheiro e posses, há pessoas com posses e muito mal - educados. Talvez tenha... mas se calhar... mas se calhar não é... mas como eu não gosto de especular aquilo que eu não sei!"

No que diz respeito ao envolvimento dos pais no processo educativo (Tipo 4), de acordo com a professora, as famílias africanas cuja *"língua materna não seja o português é complicado (...)* Os pais não conseguem ajudar da melhor maneira" contrapondo esta afirmação dizendo que *"com vontade tudo se faz, nem que seja só uma coisinha"* Arrematando o seu discurso dizendo que *"não vejo isso assim, se calhar falo mal! Agora tinha que estar aqui a pensar quantos alunos tinha de étnica negra para te dizer se por acaso tinham apoio ou não porque eu não vejo... eu não vejo os miúdos assim. Eu não vejo essas diferenças, não consigo. É inconsciente. Eu não noto. Se calhar há colegas que notam e é provável... pelas condições de muitos deles...às vezes têm empregos... têm que trabalhar muitas horas mas também há muitos pais brancos que também têm problemas de emprego e não têm emprego..."*

#### **4.4 - Síntese do caso da Emília**

A análise do testemunho da professora Emília permite-nos perceber que para esta professora a experiência de leccionação em contextos multiculturais não contribuiu para ajudar os professores a resolver problemas nem se reflecte em aprendizagens importantes. Fez formação na área da sociedade e cultura por causa dos conflitos que identificou na escola e que pensou que a formação poderia ajudar a resolver.

A concepção de multiculturalidade que defende está associada à ideia de conflitualidade entre os diferentes grupos culturais e entre a escola, os professores e a família. Tem ideia de que as culturas podem ter uns hábitos próprios mas devem preocupar-se, obrigatoriamente em cumprir as regras da sociedade dominante.

Relativamente aos diferentes tipos de envolvimento parental a professora evita claramente diferenciar as famílias lusas, das famílias de origem africana referindo que para ela, a cor, não é uma forma de pensar as famílias. É peremptória ao afirmar que “não vê cor” e que não sabe quantos alunos africanos tem na sala de aula. Assim, ao falar do envolvimento de tipo 2, obrigações da escola face à família, que diz respeito a todo um conjunto de práticas relacionadas com as obrigações da escola para com as famílias fala essencialmente de todos os encarregados de educação, onde se incluem os de origem africana mas não os diferencia. Descreve todos como tendo um envolvimento quase nulo. Mas reconhece igualmente que a própria escola não está nada interessada em desenvolver este envolvimento sendo a maior parte das acções apenas “uma fachada”.

Já a nível do envolvimento do tipo 3, que corresponde ao envolvimento familiar na instituição escolar, a participação das famílias é nula e ao mesmo tempo afirma que os pais não são bem-vindos à escola. No que diz respeito, ao tipo 4, ao envolvimento dos pais no processo educativo, o envolvimento também é visto como muito pobre uma vez que estas famílias não se interessam.

#### **6.7 - Cruzamentos dos dados**

Relativamente à formação e experiência das professoras ficámos a saber que o grupo das professoras que percebe diferentemente os encarregados de educação em função da sua pertença étnica, Professora Carla e a Professora Emília, não tiveram formação específica na área da multiculturalidade nem da relação escola família na sua

formação inicial. Como formação posterior ambas frequentaram mestrados. Também ambas referem ter pouca experiência em contextos de leccionação multiculturais. Um ponto importante do testemunho destas professoras é o facto de ambas referirem que a experiência de leccionação em contexto multiculturais teve valor formativo, não referindo qualquer tipo de aprendizagem realizado em contexto de trabalho.

Já no grupo das professoras que não diferenciam a percepção dos encarregados de educação em função da étnica, Professora Ana e a Professora Belmira, referem que não tiveram formação específica na área da multiculturalidade nem da relação escola família na formação inicial. Mas um ponto central dos seus discursos reside na valorização da experiência de leccionação em contextos multiculturais. Ambas consideram ter experiência em contextos de leccionação multiculturais e enumeram as aprendizagens efectuadas nestes contextos. No campo da formação e da experiência estas professoras distinguem-se por uma já ter feito mestrado e a outra não ter feito. No entanto, a professora Belmira, que não fez mestrado, enuncia várias acções de formação a que foi e que considerou importante para a sua formação. Refere mesmo uma formação para pais, que assistiu como mãe, como igualmente importante para o seu desempenho como professora.

No que diz respeito à concepção de multiculturalidade os dados que considerámos mais interessantes relacionam-se com o facto de as professoras do grupo que percebe diferentemente os encarregados de educação em função da sua pertença étnica, Professora Carla e a Professora Emília, associam multiculturalidade a conflitos o que transmite uma visão pouco valorizada da multiculturalidade. Já no grupo das professoras que não diferenciam a percepção dos encarregados de educação em função da étnica, a Professora Ana diferencia-se da Professora Belmira, por ter uma visão mais dinâmica do contacto entre culturas, em que verbaliza o facto de a cultura estar em permanente transformação como um factor positivo da multiculturalidade. Esta professora é a única que não defende a integração das minorias étnicas na sociedade maioritária.

No que diz respeito ao envolvimento nas escolas das famílias de origem africana uma professora destacou-se por, desde logo, a sua posição uma vez que afirmou que “não vê cor” e que não considera pertinente reflectir sobre questões de cor. Assim, nunca centrou a sua resposta nas famílias africanas mas sempre das famílias em geral, onde se incluem as africanas. Ultrapassada esta diferença e considerando a questão do envolvimento parental não encontramos relação entre o facto de as professoras pertencerem ao grupo das professoras que percebe diferentemente os encarregados de educação em função da sua pertença étnica ou não. Assim a Professora Carla e a

Professora Ana consideram os pais muito receptivos e as outras professoras, Professora Emília e Professora Belmira, nada receptivos. As razões avançadas são no entanto muito diferentes. Para as professoras, Carla e Belmira é uma questão de integração no sentido de quanto mais integrado mais participativo. Para a professora Ana é uma questão de capacidade da escola para envolver os pais. Relativamente aos diferentes tipos de envolvimento percebemos que os encarregados de educação de origem africana, no Envolvimento Tipo 2, são vistos quer como muito participativos (Professora Carla e Ana e Belmira) ou como nada participativos (Professoras Emília). Para a professora Carla é igual ao envolvimento dos lusos, para a professora Belmira o envolvimento dos lusos é maior. O Envolvimento do Tipo 3 é reconhecido por três professoras como sendo escasso mas muito motivado pela atitude da escola que não quer receber os pais. Apenas a Professora Ana testemunha a vontade da escola se transformar para possibilitar a participação dos pais nas actividades da escola ultrapassando os problemas de horários. Relativamente ao Tipo 4, todas as professoras testemunham a dificuldade de os pais acompanharem as aprendizagens dos filhos em casa, seja por questões de cultura (falam crioulo) seja porque estão pouco integrados na sociedade portuguesa, seja porque delegam nos filhos mais velhos o acompanhamentos dos filhos mais novos. Não se encontra um padrão de resposta que permita diferenciar os dois grupos.

## CAPÍTULO VII – Conclusões Finais

Nesta parte final do nosso trabalho, pretendemos apresentar de forma sintética as conclusões a que chegamos, a partir da análise dos dois estudos acerca das percepções dos professores sobre o envolvimento parental na escola. Lembramos que foi nosso objectivo identificar as concepções dos professores do 1º C.E.B. sobre o envolvimento parental e se estas concepções se diferenciam em função do grupo étnico de pertença das mesmas (luso ou africano).

Da análise efectuada, sintetizamos algumas ideias centrais relativas aos discursos dos professores. Em primeiro lugar surge a imagem desvalorizada das famílias de origem africana vistas como menos participativas que as famílias de origem lusa. As famílias de origem africana participam menos no processo educativo dos filhos uma vez que os acompanham pouco na realização dos trabalhos e conversam pouco sobre a escola. Também respondem menos aos pedidos de comunicação escola-família iniciados pela escola, como ver as cadernetas dos filhos ou participar nas reuniões. Esta situação é vista como associada à dificuldade dos encarregados de educação de origem africana se integrarem na sociedade portuguesa ou associada como estando associada ao baixo estatuto socioeconómico. A nível da participação nas actividades da escola, o envolvimento dos encarregados de educação de origem africana é também visto como escasso mas as razões que os professores associam a este comportamento estão mais relacionadas com o tipo de emprego que possuem e respectiva carga horária do que com má-vontade ou desinteresse.

Os professores dos dois grupos que distinguimos neste estudo, professores que diferenciam e os que não diferenciam os encarregados de educação em função do grupo étnico não possuem ideias semelhantes. É excepção a ideia de conflitualidade associada à multiculturalidade e a ideia de que a experiência lectiva em contextos multiculturais não é uma fonte de aprendizagem privilegiada que apenas são referidas pelos professores do primeiro grupo.

Das quatro professoras apenas uma mostra disponibilidade para abrir as portas da escola às famílias e empenho para desenvolver esforços, tendo em vista um bom relacionamento com elas, enunciando o desejo de um relacionamento mais próximo. As outras professoras afirmam como identifica José Diogo (1998) no seu trabalho, que o dia a dia dos estabelecimentos de ensino “é a de uma escola fechada sobre si própria com

reduzidos contactos e interacções com as famílias”. Não testemunhámos uma dinâmica onde pais e professores implementem dinâmicas capazes de alterar relações tradicionais de separação mas, sim, perante uma prática de manutenção dessa tradição.

De facto, se os estudos sobre a relação escola-família indicam, e como referimos no capítulo I, que os professores e os processos das escolas/professores de aproximação às famílias têm vindo a aumentar os resultados do nosso estudo não apontam nesse sentido mas sim para a existência de um processo de evolução lento, e que sofre, talvez, a influência de todos os antecedentes de não participação, em que “tanto pais como professores não estão habituados a colaborar. Nem uns nem outros foram preparados para tal” (Silva, 2001).

Constatámos neste estudo que o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos se limita aos contactos com o professor para receber informações sobre o comportamento e aprendizagens e a presença em festas para os quais são convidados. Focando agora a nossa atenção nas famílias de origem africana é indicado pelas professoras um défice de participação por parte destas, denotando uma situação de «pouco à-vontade».

Isto é, de um modo geral as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interacção com as famílias. Villas-Boas (2004) aponta como motivo principal, o facto dos docentes não estarem suficientemente preparados para implementar novas práticas, sendo visível a falta de formação dos professores nesta área (relação escola família e educação multicultural), o que é confirmado pelas professoras estudadas. Todas manifestam necessidade de formação mesmo que uma já tenham formação de nível de mestrado, outras o estejam a fazer e outra não o tenham feito.

Também verificamos que nas reduzidas estratégias de encorajamento dos pais à participação, os professores, implícita e explicitamente, pretendem que os pais actuem apenas sob a sua orientação, sem ultrapassar certos limites. Estes limites são definidos ou somente conhecidos pelos professores que normalmente utilizam como fronteira o domínio pedagógico, isto é, o domínio da sua exclusividade. O envolvimento dos pais nas actividades na escola é aquele que os professores entrevistados descrevem como mais escasso e como sendo mais difícil de implementar na escola.

Relativamente ao tipo de actividades em que participam as famílias, os professores não mencionam o envolvimento na sala de aula nem na gestão da escola, espaços “tradicionalmente da exclusividade do professor, provavelmente por receio de intromissão nos papéis destes” (Diogo, 2002:277) excluindo-a da esfera pedagógica. Na nossa opinião,

a cultura enraizada de hábitos de não prestação de contas à comunidade, onde os pais estão inseridos, poderá estar na origem de que também os professores representam este espaço educativo como sendo apenas seu.

No nosso estudo, o facto dos pais serem elementos de classe baixa e pertencentes a minorias étnicas (africanos) tem um peso que não podemos negar. A este respeito (Lima, 1998) refere que “os pais de posições sociais mais baixas são potencialmente menos problemáticos, menos exigentes e reivindicativos, de controlo mais fácil através de um discurso institucional e de uma linguagem que lhes são mais estranhas”. Realmente, as professoras entrevistados referiram que os pais, pertencentes ao grupo étnico dos africanos, que são também maioritariamente de classe média baixa, demonstram pouca informação sobre o funcionamento da escola, não questionam e não levantam problemas aos professores, pois têm receio de se intrometer em territórios que não dominam. Sem poder para influenciar a trajectória dos filhos, ficam no seu canto, a aguardar a solicitação dos professores para colaborarem no que puderem.

Corroboramos o que Carlinda Leite escreve ao afirmar que “temos de reconhecer que muitas das escolas não têm, ainda, uma cultura de participação activa da comunidade na vida da escola e que nem sequer os pais, de um modo geral, têm ainda o hábito de se envolverem na escola onde os seus filhos estudam e vivem grande parte do dia” (Leite, 2003). Mas também sabemos que a escola está inserida na sociedade e tem por missão contribuir para o seu melhoramento. Para tal, “é necessário que mantenha abertas as suas portas ou, melhor ainda, que não tenha portas” (Guerra, 2002:153).

Mas para haver participação na escola “os responsáveis pela gestão devem orientar a sua acção para fazer emergir junto dos professores, dos alunos e dos pais, a própria necessidade de participar” (Barroso, 1995:33), sendo também necessário que as pessoas reconheçam a utilidade dessa participação, “bem como os benefícios que elas e a organização no seu conjunto podem obter” (Ibidem).

Neste sentido, o projecto educativo pode contribuir para a melhoria das experiências, através da intensificação das relações entre pais e professores que permita a uns e a outros uma melhor compreensão do processo educativo, fazendo do estabelecimento de ensino uma verdadeira comunidade educativa.

A par de políticas e de orientações sobre colaboração, “torna-se necessário aumentar os conhecimentos dos professores sobre os benefícios da colaboração, colocando ao seu dispor informações sobre projectos que resultam” (Marques, 1999:61). Pensamos que esses conhecimentos possam desenvolver sentimentos positivos e de reconhecimento

mútuo dos papéis do professor e dos pais na educação das crianças e dos jovens, bem como instituir práticas de cooperação que não se limitam a um incentivo à comunicação unidireccional da escola para as famílias.

Acreditamos que é possível fomentar formas alternativas de envolvimento parental acessíveis a pais de estatuto socioeconómico baixo e pertencentes a grupos étnicos minoritários. Neste sentido, os professores devem promover um ambiente na escola mais aberto aos pais, disponibilizar espaços (sala de pais), estabelecer uma comunicação mais efectiva, adequar a linguagem, recorrer regularmente a conversas informais, fazer visitas domiciliárias, mostrar interesse pelas famílias pertencentes a grupos étnico minoritários, mobilizar meios de ajuda (os outros pais, serviços sociais, instituições locais, entre outros), usar métodos mais apelativos (trabalhos de casa interactivos), realizar actividades com os pais em horário e dias convenientes, possibilitar informações úteis aos pais para que estes possam apoiar e incentivar os filhos (organizar brochuras, colóquios sobre temas de interesse), demonstrar aos pais as vantagens do seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos e incentiva-los a usufruir do direito de participar nas decisões da escola, no sentido de proporcionar o bom funcionamento da mesma e de contribuir para uma educação de qualidade. Como diz Carlinda Leite, “é preciso que escolas e comunidade encontrem espaços de diálogo onde, mantendo as especificidades dos papéis dos diversos actores uns são professores, outros são pais, outros são agentes de desenvolvimento local...” (Leite, 2003:94).

Estamos cientes que não existem receitas para promover o envolvimento dos pais, no nosso entender, esse envolvimento tem muito a ver com a especificidade da escola, com os professores, com a dinâmica dos próprios pais, com o contexto e culturas locais. No entanto, “mostrar que a escola pode ser espaço de convívio e/ou de formação para os pais e comunidade pode ser um primeiro passo” (Silva, 2001:251).

## BIBLOGRAFIA

- Afonso, N. G. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 2, 131-155.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Almeida, J.F. e tal (1994). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa
- Baganha, M., & Marques, J. (2001). *Imigração e política. O caso português*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- Banks, J. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in western societies*. London: Reinhart and Winston.
- Banks, J., Lynch, J. (1986). *Glossary: Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bastos, J. G. P., & Bastos, S. P. (1999). *Portugal multicultural*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1991). Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e «resistência» à mudança In Stephen R. Stoer (org.) *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 171 – 186). Lisboa: Edições Afrontamento: Biblioteca das Ciências Sociais.
- Benavente, A. (2001). *O insucesso escolar*. Lisboa: Agora.
- Benavente, A., & Correia, A. P. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bloom, B. S. (1981). *All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. S. Alvarez, Sara Bahia & Baptista, Telmo Mourinho, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Cabecinhas, R. (2003). Categorização e diferenciação: A percepção do estatuto social de diferentes grupos étnicos em Portugal. *Sociedade e Cultura*(5), 69-91.

- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural - percursos para práticas reflexivas* (1º ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, C. (1997). *The schooling of african-origin children in portugal. An analysis of primary school teacher's views.*, Tese não publicada, University of London, London.
- Clanet, C. (1993). *L'introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*. Toulouse: Presse du Mirail.
- Coll, C., Palácios, J., Marchesi, A. (1990). *Desarrol psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortesão, L., Stoer, S. (1996). *A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional 9 (3).
- Cotrim, A. M., Ortigão, I. R., Ferreira, J., & Oliveira, M. H. (1995). *Educação intercultural: Concepções e práticas em escolas portuguesas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Davies, D. (1996). The 10th school - where school-family-community partnerships flourish. *Education Week, 10, July*.
- Davies, D. et. al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros horizonte.
- Delgado-Gaitan, C. (1993). Research and policy in reconceptualizing family-school relationships. In A. L. Davidson (Ed.), *Renegotiating cultural diversity in american schools*. New York: Teachers College Press.
- Diaz – Aguado, M. J., Baraja, A. (1998). *Interaccion educativa y desvantaja sociocultural*. Madrid: Gráficas Juma.
- Diogo, A. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: Representações e práticas. In J. Á. Lima (Ed.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 251-281). Porto: Edições ASA.
- Diogo, A. M. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: Representações e práticas. In J. Á. Lima (Ed.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 251-281). Porto: Edições ASA.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria escola – família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola - família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

- Entreculturas, S. (1993-98). *Base de dados i-vii*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Epstein, J. (1987). Toward a parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6<sup>a</sup> ed., pp. 1089 - 1151). New York: Mcmillan.
- Esteves, M. C. (1991). *Portugal, país de imigração*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Estrela, A. M. T.; Villas-Boas, A. (1994). A escola e a família. In A. Estrela (coord.) *Projecto Flux: Uma experiência de educação intercultural*. Lisboa: Flux. FPCE-UL.
- EURYDICE, Le Réseau d'Information sur l'Éducation en Europe (1997) La Place des Parents dans les Systèmes de l'Union Européenne, Bruxelles: Unité Européenne en Europe.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito - teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia* (3<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Os desafios da participação - desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hamilton, D. L., Sherman, S. J., & Ruvolo, C. M. (1990). Stereotype-based expectancies: Effects on information processing and social behavior. *Journal of Social Issues* (46), 35-60.
- Heath, B. S. (1988). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henderson, A. T. (1981). *Parent Participation and student achievement: The evidence grows*. Columbia: MD, National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia: MD, National Committee for Citizens in Education.
- Henriques, M. (2006). "Trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: Estudo de caso". In *Interacções*, 2, Escola Superior de Educação de Santarém
- Huberman, M. & Miles, M. (1991). *Análise des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Boeck-Wesmael Éditeur.
- Iturra, R. (1994). O processo educativo: Ensino ou aprendizagem. *Educação Sociedade & Culturas*, 1, 29-50.
- Jahoda, G. (1999). *Images of savages*. London: Routledge.

- Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes in one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Lareau, A. (1989). «Family-School Relationships: A view from the classroom», *Educational Policy*, 3, 1989:245-259.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Levin, M. (1987). «Parent –Teacher Collaboration», in D.Livingstone et al., *Critical Pedagogy and Sociology of Education*, 56, April: 73-85.
- Lima, J. Á. (2002). A presença dos pais na escola: Aprofundamento democrático ou prevenção pedagógica? In J. Á. Lima (Ed.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (1ª ed., pp. 133-173). Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho, Braga.
- Lopes, V. (1976). *Constituição da república portuguesa 1976 (anotada)*. Lisboa: Editus.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais - como colaborar?* Porto: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, Ramiro. (1997). *Professores, famílias e projectos educativo* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Marques, Ramiro. (1999). *A escola e os pais – Como colaborar?*. Porto. Texto Editora: Colecção Hoje.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis – A sourcebook of new methods*. London: SAGE Publications.
- Miranda, J. (2002). *A identidade nacional: Do mito ao sentido estratégico. Uma análise psicossociológica entre os portugueses e os outros*. Oeiras: Celta.
- Moles, O. (1982). Synthesis of recent research on parent participation in children's education. *Educational Leadership*, November, 44-47.
- Montandon, C. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola - problemas e perspectivas (C. G. d. Silva, Trans.). In *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola* (1ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (C. G. d. Silva, Trans.). Oeiras: Celta Editora.

- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle. Essai sur le Contenu de la Formation de Maitres*. Paris: L'Harmattan.
- Pedro, I. (1999a). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*. Lisboa: I.S.P.A. , nº1, série XVII, 111 – 115.
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (qepe-vpr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37 (2), 109-132.
- Peres, Américo (2000). *Educação Intercultural – Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural, Ministério da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trans. 3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, P.P. & Salema, H. (2005). Envolvimento parental em famílias de nível sócio - económico baixo: um estudo comparativo. *V Simpósio Internacional de Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico: Os Caminhos da Aprendizagem*, dias 13, 14 e 15 de Janeiro, Instituto Politécnico de Beja (poster).
- Resende, J. M., & Vieira, M. M. (2002). *As cores da escola: Concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa*.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Sequeira, A. C. (2000). *Perspectivas dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre o processo ensino aprendizagem em classes etnicamente heterogéneas*. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Silva, P. (1993). Escola-família: Uma relação armadilhada? In *Ensaio de educação participada* (Vol. 11). Santarém: ESE - Instituto Politécnico de Santarém.
- Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço. *Inovação*(7), 307-355.
- Silva, P. (1996). Escola-família, uma relação entre culturas. In L. Barbeiro & R. Vieira (Eds.), *A criança, a família e a escola: Vamos brincar? Vamos aprender?* (pp. 21-30). Leiria: Escola Superior de Educação.
- Silva, P. (1999). Escola – família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 11, 83-108.

- Silva, P. (2001). *Interface escola-família, um olhar sociológico - um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico*. Universidade do Porto, Porto.
- Silva, P. (2003). *Escola - família, uma relação armadilhada - interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & educação*. Porto: Profedições.
- Stoer, S. (1992). O projecto de educação e diversidade cultural: Para uma sinergia de efeitos de investigação e a formação de professores multicultural. In S. C. d. P. d. E. M.-. Entreculturas (Ed.), *Escola e sociedade multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stoer, S. (1994). *Construindo a escola democrática através do campo de recontextualização pedagógica*. 7-27. (texto policopiado)
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (2005). A reconstrução das relações escola-família: Concepções portuguesas de "pai responsável" (I. C. Costa, Trans.). In S. R. S. P. Silva (Ed.), *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (Vol. 21, pp. 75-87). Porto: Porto Editora.
- Tajfel, H. (1972). La catégorization sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction a la psychologie sociale* (Vol. 1). Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- UNESCO. (1960/1973). *Le racism devant la science*. Paris: Gallimard.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999a). O racismo flagrante e o racismo subtil em Portugal. In J. Vala (Ed.), *Novos racismos. Perspectivas comparativas* (pp. 31-59). Oeiras: Celta.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999b). A construção social da diferença. Racialização e etnicização de minorias. In J. Vala (Ed.), *Novos racismos. Perspectivas comparativas*. (pp. 145-167). Oeiras: Celta.
- Vieira, A. B. (1995). Racismo e teoria. *Ethnologia*, 3(4), 23-28.
- Vieira, R. (1996). Professores e pais: diálogo de surdos e relações de poder na comunicação. In C. Rocha, P. Silva, & R. Vieira (1996). *Diálogos sobre o vivido. Educação Sociedade e Cultura*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vilas-Boas, M. A. (2004). A relação escola-família- comunidade inserida na problemática da formação de professores. *Texto policopiado*.

- Villas-Boas, M. A. (1985). *The effect of parental involvement in homework on student achievement.*, Boston University, Boston. (Dissertação de mestrado não publicada).
- Villas-Boas, M. A. (1999). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar.* Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Villas-Boas, M. A. (2004). A relação escola-família- comunidade inserida na problemática da formação de professores. *Texto policopiado.*
- Wyman, S. L. (2000). *Como responder à diversidade cultural dos alunos.* Lisboa: Asa. Coleção: Cadernos do CRIAP. 14.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.* Lisboa: Educa.

## **LEGISLAÇÃO**

- CONFAP (2001). Manual das Associações de Pais. Braga: CONFAP.
- Constituição da República Portuguesa (1976)
- Decreto - Lei n.º 315/84, de 28 de Setembro – Diário da República, 1984: n.º 226 – p. 2989.
- Decreto-Lei 542/79, de 31 de Dezembro – Diário da República 1979: n.º 300 – p. 3478/1ª Série.
- Decreto-Lei 553/80, de 21 de Novembro – Diário da República; 1980: n.º 270 – p. 3944/1ª Série.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Diário da República 1998, n.º 102 (suplemento), p. 1988/1ª Série – A.
- Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de Abril – Diário da República; 1984: n.º 226 – p. 2989.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – Diário da República 1991, nº107, p. 2521/ 1ª Série.
- Decreto-Lei n.º 242/92 de 9 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro – Diário da República 1998, n.º 201, p. 4530/1ª Série.
- Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro – Diário da República 1990, n.º274, p.4848/1ª Série.

Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro – Diário da República; 1980: n.º 211, p. 2628/1ª Série.

Decreto-Lei n.º 80/99 de 16 de Março – Diário da República 1999, n.º63, p. 1454/1ª Série.

Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º769-A/76, de 23 de Outubro - Diário da República; 1976: n.º249, p. 2419/1ª Série.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 139/90 de 28 de Abril

Despacho - Conjunto 60/SERE/SEAM/90), de 14 de Outubro

Despacho conjunto n.º69/ME/MESS/94 de 8 de Novembro

Despacho conjunto n.º 548-A/2001, de 20 de Junho

Despacho n.º 239/ME/93 de 20 de Dezembro

Despacho Normativo 122/79, de 1 de Junho – Diário da República; 1979: n.º 126 – p. 1202/1ª Série.

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho – Diário da República 2001, n.º 166, p. 4438/1ª Série.

Despachos 299/ME/92, 300/ME/92 e 301/ME/92 e de 11 de Novembro

Lei 7/77, de 1 de Fevereiro - Diário da República 1977: n.º26, p. 175/1ª Série.

Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro.

Lei n.º 46/88, de 14 de Outubro – Diário da República, 1990, n.º274, p. 4848/1ª Série.

Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro

Resolução de Conselho de Ministros n.º 50/2004, de 13 de Abril

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **1º Momento do Estudo**

#### **Caracterização da Turma e dos Encarregados de Educação**

## **ESTUDO SOBRE O SUCESSO ESCOLAR**

### **FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Venho pedir a sua colaboração para um estudo que se destina a um trabalho de investigação destinado a uma tese de Mestrado na área das Ciências da Educação, sobre os comportamentos e atitudes dos encarregados de educação e a sua relação com o sucesso escolar dos alunos do 1.º CEB.

Para efectuar o estudo e organizar os instrumentos de recolha de dados é necessário ter uma caracterização das turmas e encarregados de educação envolvidos, pelo que estamos a pedir a cada professor (a) participante que preencha:

**Folha 1** - Caracterização dos alunos da turma;

**Folha 2** – Caracterização dos encarregados de educação;

**Questionário** – Deverá preencher um para cada Encarregado de Educação dos alunos da turma (coloque o código da criança respeitando a lista dos alunos das Folhas 1 e 2).

Todos os dados obtidos serão codificados para salvaguardar o anonimato dos participantes.

Responsável pelo estudo: Mestranda Beatriz Escarameia.

#### **Identificação do professor**

**(por favor, preencha ou assinale a opção correcta)**

Sexo	M	F
Idade		
Anos de serviço		
Naturalidade		
Nacionalidade		

## INSTRUÇÕES

### Ficha de Caracterização da Turma

- A – É o código que vamos atribuir ao aluno.
- B – Nome próprio do aluno.
- C – Idade (expressa em anos).
- D – Sexo F (feminino) M (masculino)
- E - Naturalidade do aluno (nome do país).
- F – Nacionalidade do aluno.
- G - Grupo étnico do aluno de acordo com a classificação do Entreculturas:  
Categorias Luso; Africano; Asiático; Indiano; Cigano; Outros.
- H - Ano de escolaridade em que o aluno está inserido. 2º Ano 3º Ano
- I – Número de vezes que o aluno já ficou retido.
- J – Aluno com dificuldades de aprendizagem: Sim; Não.
- L - Aluno com N.E.E.: Sim; Não.
- M – Escalão do S.A.S.E.: Sim; Não.

### Ficha de Caracterização dos Encarregados de Educação

- A – É o código que vamos atribuir ao aluno.
- B – Nome próprio do aluno.
- C – Idade do Encarregado de Educação (expressa em anos).
- D – Sexo do Encarregado de Educação. F (feminino) M (masculino)
- E – Naturalidade do Encarregado de Educação (nome do país).
- F – Nacionalidade do Encarregado de Educação.
- G – Grupo étnico do Encarregado de Educação de acordo com a classificação do Entreculturas: Categorias Luso; Africano; Asiático; Indiano; Cigano; Outros.
- H - Nível de Ensino do Encarregado de Educação:  
1 Sem escolaridade; 1º Ciclo; 2º Ciclo; 3º Ciclo; Ensino Secundário; Curso Técnico Profissional; Formação Média; Formação Superior; Outro.
- I – Profissão que o Encarregado de Educação exerce.
- J – Situação actual, do Encarregado de Educação, face à profissão: desempregado; contratado; efectivo; reformado.





## **ANEXO 2**

### **1º Momento do Estudo**

**Questionário de Envolvimento Parental na Escola Versão para  
Professores  
(A.I.F. Pereira, 2002)**



## **ANEXO 3**

**2º Momento do Estudo**

**Guião da Entrevista**

## Guião da Entrevista

- I. Tema:** Relação escola/família em contextos multiculturais: percepção dos professores do 1º C.E.B. face à participação dos pais dos na vida da escola.
- II. Objectivo geral:** Recolher informação sobre as percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em relação ao envolvimento dos encarregados de educação, na escola, tendo por base a análise dos dados recolhidos num inquérito por questionário sobre o mesmo tema.
- III. Objectivos específicos e estratégias:**

Blocos	Objectivos	Tópicos	Exemplos de possíveis questões
A – Legitimação da entrevista.	<p>Legitimar a entrevista;</p> <p>Informar sobre a natureza da investigação;</p> <p>Informar sobre o objectivo da entrevista;</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado;</p>	<p>Objectivo do estudo;</p> <p>Importância da sua participação;</p> <p>Confidencialidade das respostas;</p> <p>Orientação do mesmo;</p>	<p>- O interesse é estritamente científico, destinado à universidade;</p> <p>- A presente entrevista enquadra-se num trabalho de dissertação de Mestrado na área das Ciências da Educação. Com ele pretendemos estudar as perspectivas dos professores do 1º C. E. B. em relação à participação dos encarregados de educação na escola.</p> <p>- O anonimato é garantido, com absoluta confidencialidade das informações prestadas;</p> <p>- Não há respostas certas ou erradas, queremos saber apenas a sua opinião;</p> <p>- Para facilitar a transcrição, as respostas serão gravadas em registos áudio com a sua prévia autorização;</p> <p>- Se desejar poderá ter acesso às conclusões do estudo.</p>

<p>B – Formação</p>	<p>Recolher informação sobre a formação dos entrevistados e sobre as necessidades sentidas pelos mesmos neste campo;</p>	<p>Formação inicial;</p> <p>Formação contínua;</p> <p>Importância dada à formação da área da relação escola/família e da multiculturalidade;</p>	<p>- Na formação inicial foi contemplada a formação na área da relação escola/ família? - Em que se focou? - E na área da formação multicultural? - Em que se focou?</p> <p>- Na formação contínua fez formação na área da relação escola/família? - Em que se focou? - E na área da multiculturalidade? - Em que se focou?</p> <p>- Acha que essa formação foi importante para si, enquanto professora? - Porquê? - Considera importante a formação contínua de professores contemplar a área da relação escola família? - Porquê? - Considera importante a formação contínua de professores contemplar a área da multiculturalidade? - Porquê?</p>
<p>C - Experiência profissional.</p>	<p>Recolher informações sobre a experiência profissional dos professores entrevistados.</p> <p>Recolher informações sobre como a sua experiência profissional influenciou a perspectiva sobre a população escolar.</p>	<p>Experiência profissional em contexto educativos multiculturais.</p> <p>Influência experiência profissional.</p>	<p>- Tem experiência profissional em escolas de contexto multicultural nas quais estivessem incluídas crianças africanas? - Durante quanto tempo teve essa experiência?</p> <p>- Acha que essa experiência influenciou a sua visão sobre essa população escolar? - De que forma? Pode dar-me alguns exemplos?</p>
<p>D - Concepções dos professores.</p>	<p>Recolher informações sobre conceitos dos professores.</p> <p>Recolher dados sobre a perspectiva dos professores sobre as famílias dos alunos africanos.</p>	<p>Cultura.</p> <p>Assimilacionismo e Multiculturalismo.</p> <p>Adaptação das famílias africanas.</p>	<p>- O que entende por diversidade cultura? - Pode dar alguns exemplos relacionados com a escola?</p> <p>- Considera que existe uma cultura maioritária à qual as famílias minoritárias se devem adaptar? - Justifique.</p> <p>- Como é que vê esta adaptação por parte das famílias africanas? - (Se sim) Porquê? Pode dar-me alguns exemplos? - (Se não) De que forma deve ser feita essa adaptação? Pode dar-me alguns exemplos?</p>

<p style="text-align: center;">E - Participação das Famílias.</p>	<p>Recolher informações sobre a perspectiva dos professores quanto a participação das famílias na escola e a relação estabelecida entre a escola e a família.</p>	<p>Modelo de Envolvimento parental de Joyce Epstein.</p> <p>Tipo 2 - Obrigações da escola face à família.</p> <p>Tipo 3 - Envolvimento familiar na instituição escolar.</p> <p>Tipo 4 - Envolvimento familiar no processo educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião qual é a receptividade dos pais a este tipo de comunicação?</li> <li>- Porquê?</li> <li>- Como caracteriza a participação dos pais a este nível?</li> <li>- Na sua opinião, como é que as famílias africanas se posicionam relativamente a este tipo de envolvimento?</li> <li>- Porquê?</li> <li>- Pode dar-me alguns exemplos?</li>   <li>- Na sua opinião os pais são sensíveis a este tipo de envolvimento?</li> <li>- Justifique.</li> <li>- Como caracteriza o envolvimento dos pais a este nível?</li> <li>- Que práticas a escola utiliza para promover este tipo de envolvimento?</li> <li>- E as famílias africanas, na sua opinião, como se posicionam relativamente a este tipo de envolvimento?</li> <li>- Justifique.</li> <li>- A escola desenvolve algumas práticas específicas para promover este tipo de envolvimento junto destas famílias?</li>   <li>- Como vê a receptividade dos pais a este tipo de envolvimento?</li> <li>- Justifique.</li> <li>- Como caracteriza o envolvimento dos pais a este nível?</li> <li>- Como é que as famílias africanas, na sua opinião, se posicionam relativamente a este tipo de envolvimento? Justifique?</li> </ul>
---	---	--	---

## **ANEXO C**

### **Quadros de Cruzamento de Dados das Entrevistas**

<b>Quadro 1 - Síntese de cruzamento dos dados relativos a Formação e Experiência</b>			
Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias em função da etnia		Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias independentemente da etnia	
Carla	Emília	Ana	Belmira
<p>1 - Formação inicial que não inclui nem a multiculturalidade nem a relação escola família, como disciplina autónoma.</p> <p>2 - Mestranda na área da educação multicultural</p> <p>3 - Pensa que tem pouca experiência de ensino, em contexto multicultural</p> <p>4 - Pensa que a experiência de leccionação, em contextos escolares multiculturais, não é por si só formativa.</p>	<p>1 - Formação inicial que não inclui nem a multiculturalidade nem a relação escola família, como disciplina autónoma</p> <p>2 - Fez a parte curricular do mestrado numa área do ensino relacionada com relação escola/família</p> <p>3 - Pensa que tem experiência de ensino, em contexto multicultural</p> <p>4 - Pensa que a experiência de leccionação, em contextos escolares multiculturais, não é por si só formativa.</p>	<p>1 - Formação inicial que não inclui nem a multiculturalidade nem a relação escola família, como disciplina autónoma</p> <p>2 - Mestre numa área relacionada com o ensino em contexto de multiculturalidade</p> <p>3 - Pensa que tem experiência de ensino, em contexto multicultural.</p> <p>4 - Pensa que a experiência de leccionação, em contextos escolares multiculturais, é formativa e pensa que é difícil formar teoricamente para a multiculturalidade.</p>	<p>1 - Formação inicial que não inclui nem a multiculturalidade nem a relação escola família, como disciplina autónoma</p> <p>2 - Nunca fez formação contínua na área da relação escola família ou da multiculturalidade.</p> <p>3 - Pensa que tem experiência de ensino, em contexto multicultural.</p> <p>4 - Pena que só experiência permite rentabilizar a formação.</p>
<p><b>Semelhanças:</b> Não tiveram formação específica na área da Multiculturalidade nem da relação escola família na formação inicial.</p> <p>Ambas referem ter pouca experiência em contextos de leccionação multiculturais.</p> <p>Ambas frequentaram Mestrados.</p> <p>Ambas pensam que a experiência profissional não é formativa</p> <p><b>Diferenças:</b> As áreas de formação no mestrado são diferentes</p>		<p><b>Semelhanças:</b> Não tiveram formação específica na área da Multiculturalidade nem da relação escola família na formação inicial.</p> <p>Ambas referem que consideram ter experiência em contextos de leccionação multiculturais.</p> <p><b>Diferenças:</b> Uma professora fez um mestrado relacionado com a leccionação em contextos multiculturais.</p> <p>Uma professora fez mestrado relacionado com contextos multiculturais e outra não</p>	
<p><b>Semelhanças:</b> Não tiveram formação específica na área da Multiculturalidade nem da relação escola família na formação inicial.</p> <p><b>Diferenças:</b> A diferença mais importante entre os dois grupos de professores é a forma como valorizam a experiência profissional versus a formação. As professoras que não descreminam valorizam o valor formativo da experiência.</p>			

<b>Quadro 2 - Síntese de cruzamento dos dados relativos a concepção de multiculturalidade</b>			
Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias em função da etnia		Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias independentemente da etnia	
Carla	Emília	Ana	Belmira
1 - Diferentes culturas; 2 - Acentua as diferenças entre culturas, associa-a a maior conflitualidade; 3 - Defende a integração das culturas maioritárias nas minoritárias	1- Diferentes culturas; 2 – Acentua as diferenças entre culturas, associa-a a maior conflitualidade ente culturas; 3 – Defende a integração das minorias nas maiorias;	1 - Diferentes culturas; 2 - Acentua a importância do contacto; 3 – Defende que as culturas devem ser respeitadas e que não se deve forçar a integração;	1 - Diferentes culturas; 2 – Delimita-a a imigrantes e estrangeiros; 3 – Defende a integração das minorias nas maiorias;
Semelhanças: Em tudo. Diferenças: Não existem diferenças entre as duas		Semelhanças: Na concepção de multiculturalidade. Diferenças: Uma acentua o contacto entre as culturas e outra acentua a diferença entre os cidadãos nacionais e os estrangeiros/ imigrantes que são de outras culturas. Uma professora defende a integração e a outra não.	
Semelhanças: Todas as professoras acham que multiculturalidade corresponde a diferenças de culturas. A Carla a Emília e a Belmira são semelhantes entre si pois as três defendem a integração. Diferenças: As professoras Carla e Emília associam multiculturalidade à conflitualidade, diferenciam-se da Ana e da Belmira que não associam.			

<b>Quadro 3 - Síntese de cruzamento dos dados relativos a concepção sobre envolvimento parental de famílias de origem africana</b>			
Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias em função da etnia		Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias independentemente da etnia	
Carla	Emília	Ana	Belmira
1 – São muito receptivas 2 – A receptividade depende da integração na sociedade e do estatuto socioeconómico. A escola não promove o envolvimento porque é tradicional.	1 – Em geral nulo; 2 – A receptividade não existe porque os pais não querem e a escola também não promove.  Nota: Esta professora não fala especificamente sobre africanos porque não vê cor.	1 – São muito interessados 2 - Depende da escola	2 – Pouco interessados 2 – Depende do grau de integração na sociedade
<b>Semelhanças:</b> Ambas reconhecem que a escola não promove o envolvimento das famílias em geral, logo também não dos africanos <b>Diferenças:</b> A professora Clara fala dos africanos sem problema enquanto que a professora Emília se recusa, alegando que não vê cor.		<b>Semelhanças:</b> Não existem. <b>Diferenças:</b> A professora Ana vê o envolvimento como dependente da escola e a professora Belmira como dependendo dos pais, pois varia de acordo com o seu grau de integração, quanto mais integrados mais participativos.	
<b>Semelhanças:</b> Em cada grupo existem duas opiniões diferentes sobre o envolvimento parental, uma positiva e outra negativa. <b>Diferenças:</b> Cada professora aponta uma razão diferente para o grau de envolvimento das famílias na escola.			

<b>Quadro 4 - Quadro de cruzamento dos dados relativos à Concepção sobre envolvimento parental de famílias de origem africana</b> <b>Comunicação escola-família – Tipo 2</b>			
Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias em função da etnia		Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias independentemente da etnia	
Carla	Emília	Ana	Belmira
1 – São muito participativos; 2 - Depende do estatuto socioeconómico; 3 - O interesse é igual tanto para lusos como para africanos.	1 – Não participam; 2 - A escola não quer que participem; 3 – Não existe especificidade das famílias africanas porque nunca vê as famílias em termos de «cor».	1 – São muito participativos, 2 - Depende da escola e do professor; 3 – A forma de envolvimento que os africanos se sentem melhor.	1 – São participativos; 2 - Depende da integração; 3 – Os lusos são mais envolvidos do que os africanos.
<b>Semelhanças:</b> Não existem. <b>Diferenças:</b> Uma percebe interesse e outra não percebe.		<b>Semelhanças:</b> Ambas acham os pais participativos. <b>Diferenças:</b> Uma professora justifica o envolvimento como dependendo da escola e a outra como dependendo da integração dos pais.	
<b>Semelhanças:</b> Três professoras consideram os pais participativos. <b>Diferenças:</b> Cada professora justifica o interesse dos pais por motivos diferentes entre si. Cada professora compara de forma diferente o envolvimento das famílias lusas e das africanas.			

<b>Quadro 5 - Quadro de cruzamento dos dados relativos à Concepção sobre envolvimento parental de famílias de origem africana Participação nas actividades na escola – Tipo 3</b>			
Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias em função da etnia		Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias independentemente da etnia	
Carla	Emília	Ana	Belmira
1 – Não existe; 2 – Depende da escola; 3 - Os pais não são bem vindos na escola.	1 – Não existe; 2 – Depende da escola; 3 - Os pais não são bem vindos na escola.	1 – É quase nula 2 - O problema são os horários dos pais; 3 – Mesmo que queira a escola não consegue dar resposta.	1 – É quase nula. 2 – O problema são os horários dos pais; 3 – São desinteressados como os lusos.
<b>Semelhanças:</b> Em tudo. <b>Diferenças:</b> Não existem.		<b>Semelhanças:</b> Ambas percebem a participação dos pais como nula e justificam como sendo um problema dos horários dos pais. <b>Diferenças:</b> A Ana responsabiliza a escola e a Belmira não.	
<b>Semelhanças:</b> Todas as professoras reconhecem o baixo envolvimento dos pais e de certa forma responsabilizam a escola por esta situação. <b>Diferenças:</b> Duas professoras dizem que os pais não são bem vindos na escola e a professora Ana refere que não há condições.			

<b>Quadro 6 - Quadro de cruzamento dos dados relativos à concepção sobre envolvimento parental de famílias de origem africana</b> <b>Acompanhamento da aprendizagem em casa – Tipo 4</b>			
Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias em função da etnia		Professoras que percebem o envolvimento parental das famílias independentemente da etnia	
Carla	Emília	Ana	Belmira
1 – São muito menos interessados que os lusos; 2 – Não se interessam por ajudar as crianças em casa; 3- Delegam para os irmãos.	1 – Em geral nulo; 2 – Em geral não interessam por ajudar os filhos em casa; 3 - Embora não pense em termos não de cor reconhece a especificidade em termos de língua para o acompanhamento dos trabalhos em casa.  Nota: Esta professora não fala especificamente sobre africanos porque não vê cor.	1 – É quase nulo; 2 – Não possuem conhecimentos 3 – Há possibilidade da escola ajudar;	1 – É quase nulo 2 – Não têm competências 3 – Depende da integração da família na sociedade portuguesa.
<b>Semelhanças:</b> Não há. <b>Diferenças:</b> Ambas percebem um menor interesse dos pais neste tipo de comunicação, no entanto uma das professoras não percebe como sendo específico dos africanos.		<b>Semelhanças:</b> Ambas referem que o envolvimento das famílias africanas é quase nulo. <b>Diferenças:</b> Uma professora considera que os pais não têm capacidade para ajudar os filhos em casa e a outra que não possuem conhecimentos. Uma professora refere que a escola tem possibilidade de ajudar as famílias nesta tarefa, outra que o apoio dos pais aos filhos depende do grau de integração destes na sociedade.	
<b>Semelhanças:</b> Todas as professoras acham que os pais não se envolvem neste tipo de actividades com os filhos em casa e que não prestam o melhor apoio nas tarefas escolares. <b>Diferenças:</b> Existe uma professora que não percebe qualquer tipo de especificidade nas famílias africanas por diz não ver a cor. As restantes cada um aponta a sua razão para justificar o não envolvimento dos pais.			