

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho só se tornou possível dada a dedicação e o contributo de várias pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

Ao Professor Doutor Ricardo Borges Rodrigues que aceitou orientar esta dissertação, pelo seu empenho, dedicação, apoio esclarecido, incentivo, disponibilidade, e exigência que sempre revelou desde o primeiro momento.

Aos professores da parte curricular deste mestrado, com destaque para o Professor Doutor Luís Capucha e o Professor Doutor João Sebastião, que me abriram janelas para uma nova maneira de encarar a minha profissão e me ofereceram momentos muito ricos de partilha e reflexão.

A todos os que aceitaram participar neste estudo, pais, educadoras, e em especial à direção da Instituição à Irmã Maria Emília Nabuco, à Irmã Purificação, e à Isabel Duarte pela disponibilidade, orientação e apoio prestados.

Às minhas amigas e amigos que me apoiaram, Joana Fontes, Ana Ribeiro, Nuno Cruz, quer com palavras de incentivo e boa disposição, quer com o seu sentido crítico.

À minha família, aos meus pais, às minhas irmãs Paula, Isabel, Filipa, Luísa, e ao meu sobrinho João, pelo incentivo, pela paciência e compreensão e apoio que sempre manifestaram ao longo de todo o meu mestrado.



## RESUMO

O presente trabalho de investigação resulta de um estudo de caso desenvolvido num Jardim de Infância (IPSS), na área de Lisboa, e avaliou, à luz da tipologia de Epstein (1997), as parcerias entre a escola e as famílias, triangulando a perspectiva dos pais, dos educadores e da direcção. Este estudo tem como principais objectivos avaliar o envolvimento parental na perspectiva dos pais/educadores/direcção, caracterizar o grau de satisfação das famílias e das educadoras com o estabelecimento de ensino pré-escolar, e aferir a relação entre o envolvimento parental e a satisfação dos encarregados de educação e das educadoras. Adoptámos uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa que envolveu a aplicação de inquéritos por questionário aos encarregados de educação ( $n = 100$ ), às educadoras ( $n = 10$ ), e a realização de uma entrevista à directora do estabelecimento educativo.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram verificar que existe uma associação positiva entre o envolvimento parental nas actividades de aprendizagem em casa e a satisfação dos pais com o Jardim de Infância. Especificamente, quanto mais elevado é o nível de envolvimento percebido dos encarregados de educação nestas actividades, mais elevados são os seus níveis de satisfação com o Jardim de Infância.

**Palavras-chave:** Envolvimento Parental, Satisfação, Relação Escola-Famílias, Comunicação, Direcção Escolar, Educação Pré-Escolar.

## **ABSTRACT**

The current research was determined by a case study developed on a Pre-school (Private Institution of Social Solidarity), within Lisbon area. It aims to assess, through Epstein Model (1997), the associations between parents and school, triangulating their perspective, teachers and directors point of view about Pre-school Education.

The main purposes of this study are to evaluate parental involvement considering the perspective of parents/teachers/school board; feature families and parents level of satisfaction towards pre-school institution; and analyse the connection between this involvement and satisfaction.

It was adopted a qualitative and quantitative methodology, that required the implementation of inquiries by questionnaire to parents (n=100), teachers (n=10) and also one interview has been done to the director of the scholar institution.

The results obtained can lead to the understanding that there is a positive correlation between the parental involvement within home activities and their satisfaction with the Pre-school. Specifically, the higher level of parental involvement in this activities will lead to increased levels of satisfaction towards the Kindergarten.

**Key words:** Parental involvement, satisfaction, Relation between school-families, Communication, School Manager, Pre-school Education.

<b>ÍNDICE</b>	i
<b>INDICE DE FIGURAS</b>	iii
<b>INTRODUÇÃO</b>	2
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	4
<b>CAPÍTULO I: O ENVOLVIMENTO PARENTAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE UM MODELO DE PARCERIAS</b>	
1. Envolvimento parental	4
1.1 Definição e características do envolvimento parental	4
1.2 A comunicação no envolvimento parental	7
1.3 Envolvimento parental na Educação Pré-escolar	10
2. Tipos de envolvimento parental	13
2.1 Um modelo de parceria Escola-famílias	13
2.2 Evidência empírica sobre o modelo de parceria escola-famílias	16
<b>CAPÍTULO II: A AVALIAÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR</b>	
3.1 O papel do director escolar na avaliação	17
3.2 A avaliação no envolvimento parental	21
4. Objectivos da Investigação	22
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	24
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA</b>	24
1.1 Participantes	24
1.2 Instrumentos	25
1.3 Procedimento de recolha de dados	26

1.4 Caracterização da Instituição	27
<b>CAPITULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	28
1. Envolvimento parental	28
2. Satisfação dos Pais com o Jardim de Infância	31
3. Relação entre o envolvimento parental e o grau de satisfação dos Pais com o Jardim de Infância	32
<b>PARTE III - CONCLUSÃO</b>	40
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	42
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A – Guião de entrevista direccionada à directora escolar	i
Anexo B- Guião de entrevista direccionada às Educadoras	iv
Anexo C – Guião de entrevista direccionada aos Pais	xi

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Relação entre o envolvimento dos encarregados de educação nas várias dimensões de envolvimento parental e a satisfação com o Jardim de Infância. 32

Gráfico 1 – Média das percepções dos Encarregados de Educação e das Educadoras face ao envolvimento dos EE nas várias dimensões de envolvimento parental 29





## INTRODUÇÃO

O envolvimento parental é um tema que tem sido muito estudado na área da educação e tem suscitado diversas investigações. Vários autores propõem e demonstram que a relação da escola com as famílias é um elemento fundamental no desenvolvimento e na promoção do sucesso escolar, e que o envolvimento parental parece assumir um contributo importante para esse sucesso (Baum & Swick, 2008; Bhering & Nez, 2002; Carlisle et al., 2006; Epstein & Sheldon, 2002; Davies, 2000; Epstein, 2011; Fontes et al., 2011; Marcondes & Sigolo 2012; Pereira, 2008; Powell, et al., 2010; Radu, 2013; Rimm-Kaufman & Pianta 2005; Sousa & Sarmento 2009-2010). A importância destes contínuos estudos deve-se ao facto, do envolvimento parental estar correlacionado com o sucesso escolar, e por sua vez, com a satisfação dos pais com a escola dos seus filhos (Epstein & Sheldon, 2002; Sousa & Sarmento 2009-2010).

A relevância desta investigação no contexto Pré-Escolar justifica-se a partir da crença de que “os efeitos positivos da Educação Pré-Escolar estão intimamente relacionados com a articulação das famílias na escola” (Formosinho, 1997:138). Do mesmo modo, afirma-se que, “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças, e ainda consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (Formosinho, 1997:138).

A escolha do tema surgiu devido a uma necessidade de aplicar um instrumento, que no seu sentido prático, visa avaliar e potenciar as diferentes dimensões de participação dos pais na escola. Considerando a relevância do tema, objectivou-se deste modo, conhecer as diversas formas de envolvimento parental e a satisfação dos pais com o Jardim de Infância ao nível da Educação Pré-Escolar, nomeadamente, no que diz respeito às perceções dos pais, dos educadores e da direcção.

O presente estudo tem como principais objectivos avaliar o envolvimento parental na escola na perspectiva dos pais, educadores e direcção do estabelecimento escolar, analisando a sua relação com a satisfação das famílias e das educadoras. Do mesmo modo, tem a finalidade de contribuir como instrumento de avaliação para o director escolar, no sentido de potenciar/melhorar a relação entre a escola-famílias. Com efeito, realizámos um estudo quantitativo e qualitativo, com recurso, respectivamente, a um inquérito por questionário aos pais e educadores, e a uma entrevista à direcção.

Na concepção deste trabalho, enquadrámos a problemática em estudo explorando um conjunto de conceitos relacionados com a participação dos pais na escola, tais como os conceitos de ‘envolvimento’, ‘comunicação’, ‘colaboração’ e ‘parceria’, adoptando a tipologia de parceria escola-famílias desenvolvida por Epstein (1997). Esta tipologia propõe seis tipos de envolvimento parental que especificam a forma como decorre a participação das famílias em contexto escolar e permite, dessa forma, às instituições de ensino auto-avaliarem os seus processos e desempenho neste domínio.

O presente trabalho encontra-se organizado em três partes, designadamente o enquadramento teórico, o estudo empírico e as conclusões. A primeira parte inclui dois capítulos: o capítulo I aborda o conceito de envolvimento parental na Educação Pré-Escolar e analisa as principais linhas de força subjacentes ao tema; o capítulo II realça a importância da avaliação do envolvimento parental no contexto da administração escolar, tal como o papel do director escolar na avaliação e o papel da avaliação no envolvimento parental.

A segunda parte do trabalho inclui os capítulos III e IV que englobam a metodologia utilizada na pesquisa. Concretamente, na análise de dados, apresenta-se uma discussão e reflexão sobre os resultados encontrados em relação ao envolvimento parental, a satisfação dos pais/educadoras com o Jardim de Infância e a comparação entre o envolvimento parental e a satisfação. A terceira parte inclui as conclusões implicadas no estudo e algumas sugestões de melhoria.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I: O ENVOLVIMENTO PARENTAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE UM MODELO DE PARCERIAS**

#### **1. Envolvimento parental**

##### **1.1 Definição e características do envolvimento parental**

O termo família refere-se, em geral, a um conjunto de pessoas que vivem na mesma habitação e têm relações de consanguinidade ou adoção (Silva, 2010). A família é uma das mais antigas instituições sociais humanas. É no seio da família que a criança aprende os primeiros valores, as primeiras experiências e as primeiras regras de conduta normativas (Carlisle et al., 2006). A família deve assim, ser entendida como a primeira instituição a educar a criança, pois é no meio familiar que o educando realiza as suas primeiras aprendizagens (Silva, 2010).

Com a evolução dos tempos, o conceito de família tem assumido diferentes transformações devido a mudanças não só culturais e sociais, mas também, de carácter político e económico (Sarmiento & Marques 2006). Um dos factores que tem contribuído para esta alteração deve-se à falta de tempo e disponibilidade que os pais têm para cuidar/educar os seus filhos. Daí que a escola adquira um papel fundamental na educação da criança (Sousa & Sarmiento 2009-2010).

A escola não substitui as famílias, nem vice-versa. A escola e as famílias devem assumir os seus papéis e as suas obrigações individuais, para que juntas possam realizar funções complementares (Bhering & Nez, 2002). Atualmente, a relação Escola-Família é uma relação plural. Na sua exploração não se pode omitir o facto de existirem “Famílias” e “Escolas”, que assumem, de forma independente, diversas crenças e representações (Fontes et al., 2011).

De acordo com Marques (1993), as “escolas” são singulares, e as “famílias” são únicas também, assim, se consideramos que não existem um, mas vários modelos de famílias faz sentido que “as escolas não tenham apenas um único programa de envolvimento de pais mas que diversifiquem a sua oferta educativa para que os pais optem pelo tipo de envolvimento mais apropriado à satisfação das suas necessidades” (p.17). Aprofundando esta ideia,

podemos afirmar que as escolas que apresentam um maior sucesso ao nível do envolvimento parental são aquelas que oferecem mais hipóteses de participação (Fontes et al., 2011). “A diversidade das famílias existentes e as realidades em que vivem interferem no modo como se caracteriza o envolvimento, ou seja, pais diferentes tem opiniões e modos de envolvimento muito diversos, apesar dos seus educandos frequentarem a mesma escola” (Fontes et al., 2011:158). Deste modo, parece-nos pertinente refletir sobre o envolvimento das famílias na escola e perceber como é que estas duas instituições se organizam, relacionam e interagem entre si.

A definição de envolvimento parental na escola é actualmente, muito ampla, existindo várias conceptualizações. Designações tais como “participação”, “comunicação”, “envolvimento”, “colaboração”, “interação”, “cooperação”, “parceria”, entre outras, são alguns dos termos referidos nas análises sobre a relação escola-famílias (Fontes et al., 2011).

O termo “envolvimento” e “participação” distinguem-se. O conceito de envolvimento envolve o conjunto de todos os atos desenvolvidos pela família, no que diz respeito à educação dos filhos, ou seja, em casa, na escola ou na comunidade. Quanto à participação, remete para os atos dos encarregados de educação nas escolas, isto é, na influência em campos como os de planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas (Davis, 1989). Quando falamos de envolvimento, existem dois tipos de envolvimento de pais: o envolvimento indireto e o envolvimento direto. O envolvimento direto inclui atividades direccionadas a incitar os pais a ajudar os seus filhos nas tarefas escolares, implica comunicações diretas com os professores, e parcerias a propósito da realização de eventos da escola. Quanto ao “envolvimento indireto”, inclui atividades que envolvem os pais com a escola em geral (Bhering & Nez, 2002). Ambos os tipos de envolvimento dinamizam-se através de diversos mecanismos comunicacionais, entre os quais, os mais utilizados são o telefone, os emails, as cadernetas ou cadernos de comunicação, os folhetos informativos e a página de internet da escola (Bhering & Nez, 2002).

Em relação à participação, no contexto educativo, esta deve fazer parte do quotidiano e integrante da democracia na organização escolar (Lima, 2009). Participar implica um processo contínuo e dinâmico de ação e co-responsabilização de toda a comunidade educativa. (Lima, 2009). Como tal, devem surgir estímulos por parte de toda a organização escolar, no sentido de inserir os pais na realização de atividades e reuniões da escola (Swick, 2003). Segundo Marques (2001), a escola deve envolver os pais de diversas formas e em

diferentes contextos, entrevistando individualmente os pais no início do ano letivo; destinando uma sala aos pais com espaço e mobiliário adequado, convidando os pais a colaborarem em atividades culturais e recreativas (ex. visitas de estudo, dias festivos, campanhas, exposições...). A escola, concretamente, deve enviar aos pais, todos os anos, um calendário escolar, os horários de atendimento, a planta da escola, o regulamento interno, e os contactos telefónicos. A direção deve reunir-se, periodicamente, com as Associações de Pais, nas reuniões formais e informais, e os professores devem enviar aos pais, com regularidade, relatórios e fichas informativas. Do mesmo modo, (Korkmaz, 2007) afirma que os pais devem ser informados sobre o programa institucional, os regulamentos, as políticas e normas da escola, bem como os progressos dos seus filhos.

Concretamente existem algumas vantagens na participação dos pais na escola, tais como: “o envolvimento nas políticas que afectam a educação das crianças; o sentido e integração à escola; a partilha de experiências e relacionamento com outras famílias; a consciência da voz dos pais nas decisões escolares e conhecimento das políticas da escola” (Sá, 2004:20).

De acordo com vários autores (Davies 2000; Christenson & Adams, 2000; Epstein & Sheldon, 2002; Plevyak & Heaston, 2001; Rimm-Kaufman & Pianta 2005; Radu, 2013) o envolvimento dos pais nas escolas dos seus filhos produz efeitos positivos tanto nos pais como nos educadores, como nas escolas e nas comunidades locais. No entanto, para que essa participação seja significativa, pais e educadores devem trabalhar em conjunto.

Os educadores são sem dúvida “o elo mais importante de ligação para o sucesso de qualquer parceria” (Davies, 2000:44). Quando os pais e educadores interagem, ambos alcançam uma melhor oportunidade de entender a criança (Graham-Clay, 2005). Em relatórios, “os educadores salientam que é difícil avaliar o envolvimento parental como qualquer outra coisa, mas que a avaliação é positiva.” (Silveira & Wagner, 2009:284).

Deste modo, torna-se necessário criar projetos e intervenções que visam um maior envolvimento dos pais com os educadores e com a escola, pois embora a relação escola-famílias seja uma necessidade visível em todas as escolas, na realidade a efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifica numa pequena percentagem das mesmas (Sarmiento & Marques, 2006). Assim, pais e educadores devem comprometer-se na descoberta e implementação de estratégias que permitam a eficácia na relação da escola com as famílias (Baum, & Swick, 2008).

## 1.2 A comunicação no envolvimento parental

É impossível existir sem se comunicar, daí a sua importância para o desenvolvimento humano, e conseqüentemente, para as instituições e organizações (Erby et al., 2012). Uma boa comunicação é fundamental para o envolvimento dos pais na escola. “Os pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia” (Epstein, 1986: 285).

O termo «comunicação» provém do latim *communis*, que significa «comum». Comunicar é, deste forma, tornar comum uma realidade, uma ideia, uma informação, um pensamento ou uma atitude, através de qualquer meio efetivo. Para que a comunicação ocorra são necessários os seguintes elementos: um emissor ou fonte, um recetor ou destinatário, uma mensagem, um canal, uma intenção, um propósito ou necessidade (Teixeira, 2010).

Nas organizações escolares, as formas de comunicação variam muito de escola para escola, assim como os conteúdos das mensagens e as abordagens utilizadas. O ato de comunicar tem diversos níveis, sentidos, canais, propósitos e intervenientes. E isso implica transportar informações, ideias, conhecimentos, sugestões, experiências, metas, sentimentos, valores ou atitudes (Rimm-Kaufman & Zhang, 2005).

A comunicação atua assim, como um processo que envolve um amplo conjunto diversificado de componentes, cujo objetivo é compartilhar informações e criar apoio de estruturas de relacionamento (Teixeira, 2010). Considera-se então, que a comunicação consiste num conjunto de “mensagens” que se “trocam” entre os diversos atores sociais e que são transmitidas em diversos níveis e de diferentes maneiras (Rimm-Kaufman & Zhang, 2005).

A comunicação na relação entre a escola e as famílias é uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade de ensino (Marques, 2001). Do mesmo modo, Epstein & Sheldon (2002) consideram que a comunicação deveria ser uma obrigação básica de todas as escolas.

É muito importante desenvolver uma parceria entre pais, professores e direção, centrados na qualidade da comunicação (Plevyak & Heaston, 2001). Segundo estes autores, a eficiência de uma organização deriva, principalmente do valor do seu sistema de comunicação (Plevyak & Heaston, 2001). E “pensar na organização como um sistema de comunicação é pensar na organização como um conjunto de elementos e de relações entre esses elementos”

(Bilhim, 2005: 364). Deste modo, é fundamental que as famílias sejam chamadas a uma reflexão sobre a própria escola esclarecendo-se sobre a sua missão e finalidades. Segundo os professores as responsabilidades podem ser vistas como um componente de qualidade na relação, e um dos elementos das relações interpessoais, é a facilidade de comunicação (Powell, et al., 2010).

A comunicação, na relação entre a escola e as famílias deve assim, desempenhar um papel de unificador, no sentido de caminhar na mesma direção a objetivos fixados. Cada troca de comunicação, independentemente do formato, deve refletir uma abordagem séria, planejada e deve ser vista como uma oportunidade para os professores promoverem parcerias com os pais (Graham-Clay, 2005).

Efetivamente, para que a comunicação seja eficiente, entre todos os membros, esta deve contemplar: ouvir receptivamente, articular as informações de forma clara, aprender sobre as características pessoais das famílias, e explorar formas adequadas e diversificadas de comunicação (Baum & Swick, 2008). Ou seja, deve envolver a adoção de métodos, meios e conteúdos ajustados, no sentido de alcançar os objetivos que lhe estão associados, isto é, informar e/ou influenciar (Rimm-Kaufman & Zhang, 2005).

É a partir da comunicação entre escolas e as famílias que os pais conseguem compreender qual o melhor apoio que podem dar aos seus filhos e, do mesmo modo, concede aos educadores uma melhor perceção do tipo de ajuda que deve ser prestado pelos pais. Assim, é importante reconhecer os comportamentos e processos que facilitam aos pais e professores uma relação forte e saudável de parceria (Swick, 2003).

Existem diversos modos de operacionalizar este envolvimento de parcerias. Neste mesmo sentido, afirma-se “o facto de os pais irem à escola dos seus filhos pode ser uma manifestação de práticas e estilos parentais marcados por uma maior proximidade afectiva e envolvimento por parte dos pais” (Pereira et al., 2008:106).

A escola deve assim, incentivar e promover esse envolvimento através “um conjunto de pequenas estratégias que envolvam as famílias e que vão desde reuniões temáticas anuais; entrevistas individuais no início do ano; festas, convívios, teatros, visitas de estudo”, até à participação em ações de formação e sensibilização também podem surgir como apoios mais diretos e individualizados às famílias (Sousa & Sarmiento, 2010:152). Alguns pais mencionam que “a participação nas atividades para as quais são convidados são uma forma mais útil de

participação do que as reuniões em si, cujos assuntos poderiam ser resolvidos através de outras formas de comunicação” (Fontes et al., 2011:169).

Manifestamente são inúmeros os motivos e as situações que trazem os pais à escola dos seus filhos. Na prática, na relação das escolas com as famílias, as abordagens têm sido feitas em diferentes dimensões: quanto as expectativas dos pais face às escolas, nas práticas de relação, no associativismo de pais quanto às representações, como mediadores escolares na relação das escolas com as famílias, e no suporte legislativo da participação dos pais no contexto escolar (Sarmiento & Marques, 2006).

No entanto, considera-se, que a comunicação, que leva à participação, nem sempre é uma tarefa fácil, e por vezes o diálogo e as estratégias utilizadas são demasiado complexas. Muitas vezes as características organizacionais e funcionais da escola surgem como uma barreira à participação e ao envolvimento das famílias. A forma rígida e centralizada de funcionamento da escola por vezes origina diversas lacunas tais como: a desadequação dos espaços e dos horários de atendimento para os pais; a falta de um espaço físico gerido pelos mesmos (com a finalidade de reunir, planificar); a falta de formação especializada de professores na área das relações com as famílias e com as comunidades; o uso de uma linguagem demasiado técnica e codificada; e uma gestão demasiado burocrática sugere por vezes a uma atitude de “fechamento” quanto a opiniões externas (Sousa & Sarmiento, 2010).

Poder-se-á então afirmar, que as falhas de comunicação também contribuem para o distanciamento entre os dois sistemas, escolas e famílias. (Bhering & Nez, 2002). E que o modo como é “instituída a comunicação, pode constituir em si mesmo um facilitador ou um bloqueador, dependendo dos interlocutores e do contexto da comunicação.” (Fontes et al, 2011).

Então, o desafio consiste em “desenhar formas eficazes de comunicação capazes de superar as tradicionais barreiras decorrentes da diferença de códigos linguísticos habitualmente convocados pelos diferentes actores envolvidos” (Sá, 2004:20).

Cabe à escola utilizar uma linguagem clara e acessível com os pais, estabelecer uma relação de confiança, e se possível ajudá-los a ultrapassar preconceitos e obstáculos. “A concretização de uma relação de parceria entre a escola, as famílias e a comunidade, consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes” (Sousa & Sarmiento, 2010:149).



### **1.3 Envolvimento parental na educação pré-escolar**

A Educação Pré-Escolar organizar-se de forma a promover o desenvolvimento da criança. Esta organização passa pela interacção entre os diferentes agentes educativos: a escola, as famílias, o meio envolvente e a própria criança (Rodrigues, 2010).

Nos últimos anos, em Portugal, a educação pré-escolar tem sofrido diversas alterações políticas, desde a formação dos educadores à organização do currículo. Com a reforma de Veiga Simão (1973) deu-se a reintegração da educação de infância no sistema educativo após a sua extinção do ensino oficial durante o Estado Novo. No período pós 25 de Abril de 1974, foram muitas as iniciativas populares no sentido de dar resposta às necessidades das crianças. Apenas em 1977 é definida uma rede oficial de Educação Pré-Escolar. Nos finais de 1978, surgem os primeiros Jardins de Infância estatais e em 1979 é publicado o Estatuto dos Jardins de Infância e das IPSS que se reconhecem por se tratar de instituições de caris de solidariedade social. (Formosinho, 1997:29) Finalmente, o ano de 1997, é marcado pela publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que oferecem aos educadores um conjunto de princípios para a sua actuação no remete para a prática pedagógica. De acordo com a Lei-Quadro da Educação pré-escolar (nº2/97 de 10 de Fevereiro), a Educação Pré-Escolar destina-se a crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico e, passa a ser “a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

O principal desafio, na área da educação Pré-Escolar, é garantir a universalidade, a gratuidade e a qualidade dos serviços prestados. Neste sentido, e para assegurar a equidade de “uma escola para todos”, a Educação Pré-Escolar é encarada como um complemento ou suplemento de horário, no sentido de corresponder às necessidades das famílias (Rodrigues, 2010).

De acordo com o artigo 2º da Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, este artigo tem como princípio geral da Lei-Quadro evidenciar que a Educação Pré-Escolar deve ser complementar à acção educativa das famílias permitindo assim uma estreita cooperação entre a Escola e as Famílias. Considera-se então que, o apoio à família, o bem-estar e o desenvolvimento global e harmonioso da criança, podem ser vistos, de uma maneira geral, como objectivos primários da Educação Pré-Escolar.

Manifestamente, a participação das famílias é contemplada na Educação Pré-Escolar. Segundo o artigo 10 (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro), da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar um dos objetivos pedagógicos é: “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”. As famílias e a instituição de Educação Pré-Escolar são assim, dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas (Ministério da Educação, 1997: 43). E, a melhor maneira de perceber como incentivar e apoiar o envolvimento das famílias das crianças é conhecer individualmente as famílias e as suas circunstâncias básicas (Carlisle, et al, 2006).

Segundo Powell et al., (2010), “os anos na Educação Pré-Escolar podem ser um período ideal para promover as relações entre os pais e a escola” (p.269). Considera-se assim, que o Jardim de Infância é um espaço educativo onde se dá uma extrema importância aos aspetos relacionais e afetivos, e é onde a criança e a família ocupam um espaço privilegiado (Formosinho, 1997).

Neste sentido, à escola (...) compete incentivar e promover o envolvimento das famílias, estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem através de estratégias adequadas, entre as quais, cabe a partilha de responsabilidades na educação e formação das crianças (Sousa & Sarmiento, 2009-2010).

De acordo com o artigo 4º da Lei-Quadro, e no âmbito da Educação Pré-Escolar, é prevista a participação das famílias, na medida em que os pais e encarregados de educação são convidados a:

- a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de Educação Pré-Escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento.

Na prática, na Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares descrevem algumas estratégias no sentido de envolver os pais na escola dos seus filhos, tais como: favorecer um

clima de comunicação apelativo através de trocas informais ou reuniões; fomentar a participação dos pais em ações de voluntariado: contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em passeios e visitas; e valorizar o trabalho dos pais como um contributo significativo para o desenvolvimento das crianças.

A participação dos pais na realização/elaboração do projecto educativo e nos projectos de sala são também contemplados nas orientações curriculares no sentido de incentivar a relação entre as famílias e educadores. Segundo o decreto de lei 43/89 de 3 de Fevereiro, define-se que a “autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar.”

Em relação à administração e gestão das escolas a lei prevê “a participação de todos os implicados no processo educativo” (art.45º). Esta participação acontece efectivamente, de acordo com a lei 7/77 pelo decreto de lei nº 372/90, de 27 de Setembro, que atribui uma nova lei das Associações de Pais, em que estabelece “o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais,” (art.º1).

Corroborar-se então, que a participação e o envolvimento dos pais na escola é claramente defendido pelo poder político. Como tal, é necessário abrir a escola à comunidade, concretizar iniciativas de integração, promover encontros, aceitar sugestões, ou seja, criar oportunidades de envolvimento e de parceria (Epstein, 2011).

Considera-se assim, que o envolvimento parental é importante a vários níveis, na medida em que pode influenciar o desenvolvimento do aluno e o seu percurso escolar. De acordo com diversos autores (Ray, 2010; Sousa e Sarmento, 2010; Fontes et al., 2011; Radu, 2013; Epstein, 2011; Davies, 2000; Martin & Hagan-Burke, 2002; Pereira et al., 2008) o envolvimento dos pais na escola, em geral, é um indicador positivo de sucesso escolar. Quando “os pais ao sentem-se apoiados, veem elevadas a sua motivação e auto estima, e os professores, por sua vez, perante as atitudes positivas dos pais, vêem o seu trabalho facilitado e a sua satisfação aumentada” (Sousa & Sarmento, 2010:149). Ainda assim, “o desejo dos pais participarem na escola pode não ser concretizado se a escola não promover esse tipo de envolvimento por parte dos pais.” (Pereira et al., 2008:107) Deste modo, e para que a escola mantenha uma relação positiva de parceria, “a direção da escola, os professores e os pais precisam de aprender a trabalhar em conjunto” (Marques, 2011:111).

## **2. Tipos de envolvimento parental**

### **2.1 Um modelo de parceria escola-famílias**

Joyce Epstein, uma investigadora norte-americana, desenvolveu uma tipologia sobre as modalidades de colaboração entre a escola, as famílias e a comunidade, por designada de *Teachers Involve Parents in Schoolwork* (TIPS) (Pereira et al., 2008; Fontes et al., 2011; Radu, 2012). Um dos princípios fundamentais desta teoria é, precisamente, descrever as relações que se estabelecem entre as famílias e as comunidades com as suas escolas, partindo do pressuposto que estas colaborações favorecem o sucesso educativo dos alunos (Epstein & Sheldon, 2002; Sousa & Sarmiento, 2009-2010; Radu, 2012). Concretamente, a tipologia de Epstein (Radu, 2013) propõe seis tipos de envolvimento parental:

#### Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias

Esta modalidade de envolvimento dos pais na escola refere-se às práticas familiares que envolvem a satisfação de necessidades básicas, como prestar a atenção ao bem estar-estar, à alimentação, à higiene, à auto estima, e apoiar o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados (Bhering & Nez, 2002). Neste domínio, a escola pode apoiar as famílias através de diversas atividades, tais como formações dadas aos pais por técnicos convidados pela escola, aconselhamento individual aos pais, informações escritas e encaminhamento para outros técnicos de instituições da comunidade (Epstein, 2011). Neste tipo de envolvimento, os pais desenvolvem novas competências que permitem apoiar, encorajar e ajudar os filhos de forma eficiente. De acordo com Sá (2004) “os pais assumem sobretudo o estatuto de aprendizes que a escola educa para que, posteriormente possam cumprir adequadamente uma das dimensões mais importantes do seu papel, ou seja, educar as crianças para o ofício de alunos.” (p. 114).

#### Tipo 2 – Envolvimento em actividades na escola e voluntariado

Este tipo de envolvimento diz respeito à participação da família em atividades de voluntariado na escola. Assim, os pais são convidados a disponibilizar parte do seu tempo e dos seus talentos no apoio aos professores e alunos, promovendo um maior conhecimento entre todos e um maior sentimento de à-vontade dos familiares na escola (Sarmiento & Marques, 2006). Este serviço pode traduzir-se na participação de aulas ou dinamização de atividades, de acordo com as suas profissões e os seus talentos, na angariação de fundos para os diferentes projectos da escola, no apoio a visitas de estudo, na organização de eventos lúdicos, na realização de tarefas administrativas, e na produção de matérias didácticas (Epstein, 2011).

Neste sentido, a escola deve conhecer as disponibilidades e competências das famílias, de forma a ter oportunidade de oferecer formação para funções específicas que os pais/avós possam vir a desempenhar na escola, e calendarizar atividades tendo em conta as disponibilidades de cada família (Sousa & Sarmento, 2009-2010). As atividades sugeridas podem ser realizadas através de contratos entre os educadores e os pais, no sentido de elaborar atividades de aprendizagem interativas, onde os pais sejam chamados a participar (Epstein, 2011). Segundo Lima (2002) esta modalidade de envolvimento parental representa um contributo importante para o entendimento da democracia na escola, pois “se a participação dos pais na organização escolar não envolver pelo menos uma certa medida de intervenção parental na sala de aula, ela não passará de um simples *slogan*, com pouco ou nenhum benefício para as suas famílias” (p.151).

### Tipo 3 – Comunicação Escola-Famílias

Esta modalidade de envolvimento parental refere-se à utilização de estratégias comunicativas que visam agilizar a comunicação da escola com as famílias, dando a conhecer o regulamento interno, os programas escolares, as reuniões coletivas e individuais com os pais, e o envio de fichas informativas ou panfletos sobre atividades desenvolvidas na escola (Plevyak & Heaston, 2001). Esta modalidade de envolvimento pode ser concretizada através de diversas iniciativas e por vários meios, tais como, reuniões com os encarregados de educação, atendimentos individuais, contactos telefónicos, envio de *emails*, caderneta do aluno, envio de fichas de avaliação ou fichas informativas (Epstein, 2011). Compreende-se que “a escola deve comunicar com os pais e mantê-los informados sobre os progressos e as dificuldades ocorridos no processo de aprendizagem.” E para que tal aconteça essa comunicação deve ser fluente e eficaz (Graham-Clay, 2005, 125).

### Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

Neste tipo de envolvimento, e segundo Epstein & Sheldon, 2002 a escola objetiva ajudar os pais a melhorarem as suas competências de acompanhamento dos filhos em casa, aprendendo a monitorizar e a apoiar o seu trabalho escolar. Concretamente, os pais empenham-se na aquisição de novas competências (formação) que lhes permitem apoiar, e ajudar os filhos de forma mais eficaz. Assim, para que os pais possam desempenhar o seu papel com eficácia necessitam em simultâneo necessitam que o professor os informe acerca das competências que a criança deve adquirir em cada momento da aprendizagem, e de que forma podem estar envolvidos em atividades de aprendizagem articuladas com o trabalho que o professor

desenvolve na sala de aula (Epstein, 2011). Assim, a família deve ser apoiada e informada acerca do modo como pode ajudar em casa as crianças nas aprendizagens significativas que são iniciadas na escola. Esta modalidade compreende um conjunto de atividades, nomeadamente o estímulo, a orientação e discussão de trabalhos realizados em casa pelos alunos (Carlisle et al., 2006). Para Epstein (2011), a aprendizagem em casa orientada pelos pais resulta em diversas vantagens para alunos e para os pais. E segundo a autora, os filhos expressam uma maior motivação na realização dos trabalhos de casa e uma maior autoconfiança no seu desempenho escolar (Sarmiento & Marques, 2006).

#### Tipo 5 – Envolvimento em actividades na escola e participação em reuniões de pais

Este tipo de envolvimento parental diz respeito à participação dos pais na tomada de decisões, quer através da representação dos pais nos órgãos de governo da escola (e.g., associações de pais), quer na administração do sistema educativo de âmbito regional ou nacional (Epstein, 2002). Estes pais visam a melhoria da escola e procuram atingir as famílias de todos os níveis socioeconómicos no sentido de criar oportunidades de inclusão de diferentes etnias e grupos profissionais presentes na escola (Epstein, 2011). Neste sentido, os pais enquanto cidadãos, e as escolas enquanto instituições comunitárias, constituem dois pólos essenciais ao funcionamento democrático das instituições educativas (Lima, 2009). De acordo com Marques (1993), a escola deve “incluir os pais e os alunos nas estruturas participativas e na experiência pedagógica quotidiana.” (p.33), e Sousa (2010) propõe que a escola deve prestar “ajuda (...) às associações de pais no sentido de lhes facilitar o desempenho das suas funções de representação de todos os pais” (Sousa, 2010:153).

#### Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade

Este tipo de envolvimento refere-se à ligação da escola e das famílias com a comunidade e implica a noção de gestão partilhada (Epstein & Sheldon, 2002). A escola deve procurar partilhar as suas responsabilidades e recursos com as diferentes instituições e organismos existentes na comunidade (câmara municipal, junta de freguesia, centro de saúde, associações sem fins lucrativos, etc.). Estas atividades têm como finalidade informar as famílias e os alunos sobre os recursos existentes na comunidade à qual pertencem, para que através de uma gestão partilhada os mesmos sejam colocados ao serviço de todos (Epstein, 2011). Segundo Marques (1993), “a escola é a instituição ideal para o exercício da cidadania”, uma vez que se trata de “uma instituição comunitária ao alcance direto dos pais, e [que] estabelece relações de vizinhança com as comunidades que serve.” (p.33).

## **2.2 Evidência empírica sobre o modelo de parcerias escola-famílias**

Nas últimas décadas, a relação da escola com as famílias tem sido objeto de inúmeros estudos no âmbito da educação (Epstein & Sheldon, 2002). No entanto, é importante reforçar, que embora existam diversos estudos que relatam a importância do envolvimento parental nas escolas (Sousa e Sarmiento, 2010; Fontes et al., 2011; Radu, 2013; Davies, 2000; Pereira et al., 2008), no seu sentido prático, poucos são os instrumentos que contemplam avaliar as diferentes dimensões de participação dos pais na escola dos seus filhos (Plevyak & Heaston, 2001). O modelo da tipologia de Epstein (TIPS) é um instrumento que tem sido utilizado em diversas investigações e objetiva auto avaliar as diferentes formas de envolvimento parental. Os resultados obtidos por esses estudos têm salientado que o envolvimento dos pais com a escola dos seus filhos associa-se a múltiplas vantagens tanto para pais como para professores.

Segundo Radu (2013) existe uma associação positiva entre o envolvimento parental está associado a níveis mais elevados de satisfação dos pais em relação à escola. Num estudo e segundo o autor, os resultados demonstraram que “quanto mais os pais se envolvem em atividades escolares e quanto mais eles respondem a convites para participar de eventos diferentes (...) mais os pais declaram-se satisfeitos com as formas de se envolver na vida escolar” (Radu, 2013:179).

Em relação às obrigações básicas das famílias, Bhering & Nez (2002) afirmam que é importante envolver os pais na escola, e que as famílias com a escola (creche) podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e de convivência que realmente vão ao encontro das necessidades das crianças.

Num estudo de Christem & Kimberly (2000) no âmbito da comunicação escola-famílias constatou-se que pais e professores salientam que a comunicação melhora significativamente a confiança entre parceiros. Segundo Georgiou (1997) e face às atividades de voluntariado na escola afirma-se que existe uma correlação positiva entre o voluntariado dos pais na escola e o desempenho escolar da criança.

Verifica-se então, que a relação de parceria e de envolvimento parental evidencia uma realidade da qual são visíveis benefícios para todos. Para Epstein & Sheldon (2002), compete à escola incentivar e promover o envolvimento parental estabelecendo estratégias que aproximem esta relação. Deste modo, pais, professores e diretores escolares devem trabalhar em parceria para que os resultados e a satisfação sejam positivos.





## CAPÍTULO II: A AVALIAÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

### 3.1 O papel do gestor escolar na avaliação

O termo “gestão escolar” origina do latim “*gestio onis*” que significa a ação de administrar; gerir; dirigir. No contexto escolar, o *Conselho Executivo* ou *Diretor* é o órgão responsável pela gestão e direção da escola (Ventura et al. 2006).

Atualmente, nas escolas portuguesas, o conselho executivo extinguiu-se para dar lugar ao cargo de “Diretor de escola”. No presente contexto legislativo, o Diretor de escola é um órgão unipessoal, que é eleito pelo Conselho Geral, e este é constituído por docentes, não docentes, representante da associação de pais, representante da autarquia e representante da comunidade local. Com a aprovação do Decreto-Lei 75/2008, e com as alterações introduzidas pelos Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro e pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho, a figura de Diretor impõe-se como órgão unipessoal de administração e gestão das escolas públicas portuguesas do ensino não superior.

Ao diretor compete: “desenvolver o projecto educativo da escola, executar localmente as medidas de política educativa, efetuar a gestão administrativa pedagógica/financeira, e assumir a presidência do conselho pedagógico” (Rodrigues, 2010: 240). De um ponto de vista político-administrativo, é possível encontrar quatro concepções diferentes de direções de escola:

- a) Burocrática, estatal e administrativa, em que o diretor é visto como o representante do Estado na escola;
- b) Corporativa, profissional e pedagógica, em que o diretor é visto como um *primus inter pares* (o “headteacher” ou “principal” anglo saxónico) e intermediário entre os professores e a administração regional ou central;
- c) gerencialista, em que o diretor é visto como se fosse o gestor de uma empresa, com o objetivo de garantir a eficácia e a eficiência dos resultados alcançados;
- d) Político-social, em que o diretor é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes, tendo em vista a obtenção de um compromisso relativo à obtenção do “bem comum” educativo a garantir aos alunos (Barroso, 2005a, 2005b).

Numa organização escolar, a gestão é uma das dimensões do próprio acto educativo. Ao nível da escola no seu conjunto, compete ao diretor escolar, definir objectivos, seleccionar estratégias, organizar, coordenar, planificar, avaliar actividades, e recursos disponíveis (Teixeira, 2010).

Na direcção e funcionamento das escolas compreende-se que os “diretores” assumam diversos padrões de gestão. Como tal, cabe ao diretor escolar procurar tomar conhecimento acerca das características particulares da instituição e, por sua vez, perceber como é que esta é organizada, que actividades são promovidas pelos seus membros e como se concretiza a qualidade das ações desenvolvidas nas relações entre os diversos membros (Ventura et al. 2006).

Uma das funções do diretor escolar, entre outras, implica articular as ferramentas de avaliação que visam avaliar as actividades e o desempenho de todos os intervenientes que pertençam à comunidade escolar. Nas organizações escolares, “a avaliação é uma necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, e que resulta da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas” (Fialho, 2009:1).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, a avaliação das escolas atua enquanto instrumento importante para o desenvolvimento organizacional. Concretamente, a avaliação das escolas estrutura-se, em dois eixos fundamentais: na avaliação interna ou auto-avaliação, e na avaliação externa. A avaliação interna ou autoavaliação implica que a escola tome consciência dos seus pontos fortes e das áreas que necessitam de ser alvo de melhoria, ou seja, os pontos fracos. Quanto a avaliação externa, esta confere um elemento importante para a equidade, na medida em que, enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional, pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas, e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Azevedo, 2005).

A avaliação nas escolas, para que seja implementada de uma maneira duradoura e vantajosa, deve ser coerente, por um lado com o funcionamento do estabelecimento de ensino e, por outro, com os procedimentos externos de regulação (Costa et al, 2002).

Um outro dos critérios de distinção e classificação dos processos de avaliação respeita aos seus destinatários principais, “é importante determinar, o *que*, *quando* e *como* avaliar, assim como *quem* deve ser implicado no decurso da avaliação” (Fialho, 2009:16).

Os destinatários influenciam os objetivos, as incidências e o próprio estilo da avaliação e da apresentação dos resultados” (Capucha et al, 1996: 9). E falar de resultados é falar dos efeitos que os diferentes processos de avaliação podem produzir a nível de conhecimento e aprendizagens, nomeadamente:

- Melhoria do auto conhecimento das instituições, da forma como funcionam, como se aproximam ou afastam dos seus objetivos, como utilizam os recursos, que oportunidades de desenvolvimento estratégico possuem;
- Melhoria da condução e gestão de dispositivos, programas e projetos, com afinação dos mecanismos de autocorreção;
- Melhoria dos processos de tomada de decisão, de definição de prioridades e de gestão estratégica; Identificação das variáveis mais facilmente alteráveis e das de mais difícil manipulação;
- Melhoria dos mecanismos de difusão da informação, de promoção da participação e de negociação nos processos de mudança
- Formação de actores no domínio do julgamento de ideias, actividades e resultados (o da auto-avaliação ou das capacidades reflexivas) e no domínio dos desempenhos profissionais (capacidades técnicas, sociais e relacionais);
- Prestação de contas e apuramento de resultados das atividades, desempenhos e projectos;
- Teste e afinação de teorias, conceitos, metodologias e conhecimentos sobre determinados assuntos, através da respetiva devolução aos agentes referidos (Capucha et al, 1996: 3).

Em simultâneo, na aplicação de um processo de avaliação implica perceber qual a cultura e o clima vivenciado por cada escola. É necessário ter em conta a cultura da escola, como se desenvolvem as actividades, como interagem e se relacionam as pessoas, de que forma se organiza a escola, qual a metodologia de ensino, e como são tomadas as decisões (Fialho, 2009). Quanto ao clima (ao ambiente interno), é importante perceber as relações entre os sujeitos, o seu grau de motivação, e as suas necessidades e percepções da realidade (Fialho, 2009). Estes são alguns dos factores a ter em conta quando se pretende implementar um processo de autoavaliação na escola.

A autoavaliação constitui, assim, “um importante mecanismo que as escolas dispõem para poderem projetar a sua imagem mas também, para regular o seu funcionamento, com

vista a corresponder aos anseios das comunidades em que se inserem.” (Fialho, 2009:8). Como tal, compete à escola, de acordo com as suas características próprias, perceber qual o modelo de avaliação a aplicar, e quais os indicadores que efetivamente são revelantes para os resultados (Capucha et al, 1996: 3).

O sistema de recolha de dados, e o tratamento da análise de informação, são alguns dos factores a ter em conta em todo o processo. Do mesmo modo, “para iniciar um processo de autoavaliação são necessárias duas condições: sensibilizar a comunidade educativa para a autoavaliação, para que esta reconheça a sua necessidade e importância, e constituir uma equipa responsável pelo processo” (Fialho, 2009:16).

Entre as principais vantagens da autoavaliação está a facilidade com que as aprendizagens e os contributos se incorporam nos agentes, o volume de informação produzida e tornada disponível e a facilidade em controlar a responsabilidade do avaliador face aos resultados e consequências da avaliação. Acresce, ainda que este tipo de avaliação permite desenvolver profissionalmente em simultâneo, com frequência, agentes avaliadores e agentes avaliados (Capucha et al, 1996).

Notoriamente, as vantagens da avaliação nas instituições escolares são visíveis, no entanto, é necessário promover uma cultura de avaliação em relação a todos os intervenientes do contexto escolar. “A iniciativa deve partir da direcção da escola, que deverá estar convicta da necessidade e da importância da autoavaliação para uma possível melhoria da escola, criando as condições favoráveis ao desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação” (Fialho, 2009:17). Assim, considera-se que a avaliação institucional acontece essencialmente no sentido de melhorar posteriormente os recursos e o desempenho da organização.

Como tal, cabe ao diretor escolar, informar a comunidade educativa quanto à avaliação e, esclarecer sobre as finalidades do processo, o modo como vai ser implementado e os efeitos esperados.

Posteriormente à avaliação, e perante os resultados, compete ao diretor escolar tomar a iniciativa e a responsabilidade de lidar com as deficiências identificadas, para garantir que estas são capazes de responder de forma adequada às suas novas funções e responsabilidades (Cranston, 2002).

### **3.2 A avaliação no envolvimento parental**

Aos pais, nos dias de hoje, é-lhes permitido participar nos conselhos gerais, fazer parte das definições de orientações estratégicas, elaborar regulamentos internos, e envolver-se activamente na construção de uma escola mais democrática (Rodrigues, 2010).

No entanto, envolver os pais na escola não é uma tarefa fácil, presentemente existe uma constante procura de novas estratégias por parte dos gestores escolares, e colaboradores, no sentido de dar resposta a uma participação efectiva de todas as partes (Sousa & Sarmiento, 2009-2010).

Existem ainda famílias que por razões várias não podem ou não querem participar na vida escolar dos seus filhos (Fontes et., al 2011). Vários são os fatores que podem dificultar o envolvimento das famílias nas escolas, tais como as barreiras linguísticas e culturais, ou os medos dos pais e dos professores em interagirem (Steven, 1994). Deste modo, é importante que existam instrumentos para a avaliação da qualidade desta relação, com vista ao desenvolvimento e implementação de planos e estratégias de melhoria (Plevyak & Heaston, 2001).

Numa avaliação institucional, a escolha dos destinatários não pode ser desligada das finalidades, da sequência e consequência da avaliação. A participação dos professores, dos pais e dos alunos na avaliação, serve numa lógica de auscultação, envolvimento e responsabilidade (Capucha et al., 1996). “A avaliação deve dar voz a todos os sectores da escola. Importa assim, que todos os atores educativos tomem a palavra.” (Azevedo, 2005:63)

Considera-se assim, que “uma avaliação participada promove o sentimento de pertença a uma comunidade, e reforça a ligação dos professores com os pais desenvolvendo um sentimento de compromisso e responsabilidade” (Costa, et al, 2002:41). Uma avaliação visa interrogar-se sobre o valor da sua prática, e corrigir os erros existentes se verificar-se que esta produz maus resultados. Por outro lado, a avaliação na relação, pode também ter como objetivo avaliar o desempenho (ou “performance”) dos intervenientes, ou seja, avaliar a sua capacidade de produzir efeitos de mudança (Capucha et al, 1996: 8).

Considera-se então que, “em certos casos, os resultados destinam-se principalmente para o uso das pessoas que intervieram ou intervêm nas atividades que se avaliam. Noutros casos, privilegiam-se os dirigentes das organizações e instituições responsáveis” (Capucha et al, 1996: 9).

#### 4. Objectivos da Investigação

O presente estudo visa compreender a relação entre a escola e as famílias, especificamente o envolvimento parental, no contexto Pré-Escolar. O estudo pretende, ainda, analisar esta relação considerando a perspectiva dos pais, dos educadores, e da direção do estabelecimento. Especificamente, esta investigação visa:

- avaliar, de acordo com a tipologia de Epstein *Teachers Involve Parents in Schoolwork* (TIPS), o envolvimento parental num estabelecimento da Educação Pré-Escolar, considerando e comparando a perspectiva dos pais, dos educadores e da direção;
- caracterizar o grau de satisfação das famílias com o Jardim de Infância;
- analisar a relação entre o envolvimento parental nas várias dimensões e a sua satisfação com o jardim-de-infância.

Nesse contexto, pretendemos testar duas hipóteses que decorrem da revisão da literatura, designadamente:

Hipótese1: Em relação aos pais espera-se uma relação positiva entre o envolvimento parental e o nível de satisfação dos pais, portanto níveis superiores de envolvimento parental devem corresponder a níveis superiores de satisfação.

Hipótese 2: Em relação aos professores espera-se uma relação positiva entre o envolvimento parental e o nível de satisfação dos professores, portanto níveis superiores de envolvimento parental devem corresponder a níveis superiores de satisfação.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

A segunda parte da dissertação apresenta na metodologia do estudo de caso, designadamente: os participantes, instrumentos (inquérito, entrevista), o procedimento de recolha de dados, os resultados obtidos, as possíveis hipóteses e a discussão.

### **CAPÍTULO III: METODOLOGIA**

#### **1.1 Participantes**

Participaram neste estudo 100 encarregados de educação de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, 10 educadoras de infância, e um elemento da direcção de um estabelecimento público-privado (IPSS) da área metropolitana de Lisboa. Todas as famílias inquiridas e as educadoras aceitaram participar no estudo. De seguida proceder-se-á à caracterização individualizada de cada um dos grupos.

O grupo dos encarregados de educação é constituído por 88 encarregados de educação do sexo feminino (76,5%), e por 22 encarregados de educação do sexo masculino (23,5%), com uma média de idades de 37,01 ( $DP = 6,35$ ) e 39,1 ( $DP=5,07$ ) anos, respectivamente. No que se refere ao parentesco, 74,5% são mães ( $n = 73$ ), 23,5% são pais ( $n = 23$ ) e 2% são avós ( $n = 2$ ). Quanto às habilitações literárias, a maioria dos participantes tem formação superior, seja licenciatura ( $n = 47$ ; 47,5%) ou mestrado ( $n = 23$ ; 23,2%); e 20,2% ( $n = 20$ ) dos encarregados de educação completou o ensino secundário seja também relevante. Quanto ao número de filhos que frequentam actualmente a instituição, 79% ( $n = 79$ ) refere ter um filho no colégio, 20% ( $n = 20$ ) indica ter dois, e por fim 1% ( $n = 1$ ) indica ter três filhos na instituição.

O grupo dos educadores apresenta características comparativamente mais homogéneas que o grupo dos encarregados de educação. Todos os participantes ( $n = 10$ ) são do sexo feminino e possuem formação superior, seja licenciatura ( $n = 7$ ; 70%) ou mestrado ( $n = 3$ ; 30%), e apresentam uma média de idades de 37 anos ( $DP = 7,36$ ). Todas as educadoras têm em média 15 anos ( $DP = 6,63$ ) de tempo de serviço na instituição e são efectivas. Perguntadas sobre se consideravam mudar de instituição, 90% ( $n = 9$ ) respondeu não considerar essa possibilidade.

Participou, ainda, no estudo um elemento da direcção do jardim-de-infância. A participante é do sexo feminino, tem 66 anos, é doutorada em Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças, e encontra-se a trabalhar há 20 anos ao serviço da instituição com o cargo de diretora escolar.

## 1.2 Instrumentos

Para a realização deste estudo adoptámos uma abordagem metodológica mista, designadamente quantitativa – inquérito por questionário aos pais e educadoras – e qualitativa – entrevista a um membro da direcção escolar.

O inquérito por questionário incluiu duas escalas validadas, designadamente o Questionário de Envolvimento Parental na Escola QEPE (Pereira et al, 2008), e o Questionário de Satisfação Parental (QSP). Ambos os questionários foram adaptados de forma a poderem ser ajustados ao contexto da Educação Pré-Escolar e aplicados aos encarregados de educação (Anexo B) e às educadoras (Anexo C).

O Questionário de Envolvimento Parental (QEPE) é um instrumento composto por 24 itens respondidos com recurso a uma escala tipo *Likert* de 7 pontos, em que ‘1’ indica discordância total, e ‘7’ concordância total.

O instrumento baseia-se na tipologia de envolvimento parental de Epstein (2011), e inclui 4 das 6 dimensões identificadas originalmente pela autora, designadamente: a) Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado (6 itens; ex. Dou ideias para elaborar actividades na instituição, como festas, comemorações do dia do pai/mãe, visitas de estudo, jogos...); b) Envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa (8 itens; ex. procuro saber o que é que o meu filho necessita de aprender para o/a poder ajudar em casa); c) Comunicação entre a escola e as famílias (6 itens; ex. quando há qualquer problema com o meu filho/a minha filha no jardim-de-infância, procuro informar a educadora); e d) Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais (4 itens; ex. vou às entrevistas e reuniões convocadas pela direcção da instituição) (Pereira, 2008, p.98).

No estudo de Pereira et al. (2008), a análise a esta escala permitiu concluir que a mesma apresenta validade de conteúdo, de critério e de constructo, e que os valores de consistência interna das subescalas são bons para a subescala ‘a’ e ‘b’ ( $\alpha = 0,82$  e  $0,80$ , respetivamente), aceitáveis para a subescala ‘c’ ( $\alpha = 0,72$ ), e questionáveis para a subescala ‘d’ ( $\alpha = 0,68$ ).

No nosso estudo obtivemos valores comparáveis relativamente à consistência interna das subescalas. Os valores de  $\alpha$  de Cronbach obtidos indicam uma consistência interna aceitável para as dimensões ‘a’ ( $\alpha = 0,79$ ) e ‘b’ ( $\alpha = 0,75$ ), e uma consistência interna questionável para as dimensões ‘c’ ( $\alpha = 0,68$ ) e ‘d’ ( $\alpha = 0,66$ ).

O Questionário de Satisfação é um instrumento composto por 8 itens respondidos com recurso a uma escala tipo *Likert* de 7 pontos, em que ‘1’ indica discordância total, e ‘7’ concordância total. Este questionário pretende avaliar a satisfação dos pais/educadoras com o



Jardim de Infância (ex. “qualidade do trabalho desenvolvido no jardim-de-infância”). Os itens da versão para encarregados de educação e da versão para educadoras são equivalentes. No estudo original, o  $\alpha$  Cronback foi 0,96 (Gerkenmey & Austin, 2005). No presente estudo obtivemos uma consistência interna aceitável ( $\alpha = 0,78$ ).

Foi realizada uma entrevista com o objetivo de identificar a perspectiva da direcção face ao envolvimento parental na escola assim como a percepção quanto ao grau de satisfação dos encarregados de educação e das educadoras com o Jardim de Infância.

Esta entrevista permitiu-nos ainda comparar especificamente a perspectiva da direcção com a perspectiva dos EE e das educadoras. Deste modo, optámos pela realização de uma entrevista com recurso a um guião semiestruturado (Anexo A).

O guião é composto por 6 blocos com conjuntos de tópicos-perguntas. Na elaboração do guião tivemos como objectivos gerais: bloco a) legitimação da entrevista e motivação da entrevistada; bloco b) caracterização da entrevistada (nível etário, escolaridade, função, etc.); bloco c) caracterização da instituição; bloco d) perspectiva da direcção face ao envolvimento parental; bloco e) perspectiva da direcção face à satisfação; bloco f) conclusão da entrevista (agradecimentos). Dentro de cada bloco elaborou-se um conjunto de perguntas adequadas ao tema, sob a forma de perguntas tipo, de forma estruturada mas não rígida, que concedeu a possibilidade à entrevistada de desenvolver as suas respostas.

### **1.3 Procedimento de recolha dos dados**

A realização dos inquéritos por questionário aos encarregados de educação e às educadoras implicou um pedido de autorização dirigido à direcção do estabelecimento de Ensino Pré-Escolar.

Os participantes foram informados dos objectivos do estudo sendo assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos. Num primeiro momento todos os encarregados de educação oriundos do mesmo estabelecimento de ensino foram abordados verbalmente. Mais tarde, solicitou-se às respectivas educadoras provenientes da mesma entidade a sua participação nos inquéritos propostos. Os questionários a preencher pelos pais e educadoras foram entregues em mão pela responsável pelo estudo.

A entrevista à direcção realizou-se no Jardim de Infância, no dia 17 de Setembro de 2013, entre as 13h30m e as 14h34m, na sala da direcção executiva. No início da entrevista explicitaram-se os objectivos do estudo e solicitou-se a autorização para o registo áudio e a respectiva transcrição, garantindo-se o anonimato dos dados recolhidos. Os registos áudio da entrevista foram destruídos após a realização da transcrição.

#### **1.4 Caracterização do Instituição/Jardim-de-Infância**

É uma instituição IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), localizada na área de Lisboa, destina-se a crianças de idades compreendidas dos 0 aos 6 anos, e presta os serviços de creche e Jardim de Infância. A atual instituição surgiu no sentido de colmatar as necessidades prioritárias da população da zona. Apesar de a prioridade da instituição, pelo facto de ser uma IPSS, ser a educação de crianças provenientes de famílias com carências económicas, são também admitidas crianças provenientes dos diversos estratos socioeconómicos.

A instituição promove a educação integral, pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade, que acompanha de uma forma individualizada cada criança e a sua família. Pratica uma pedagogia de projeto centrada nos interesses da criança e nas suas aprendizagens. Oferece “experiências chave” para o desenvolvimento, valorizando o sentido estético e a criatividade, através de atividades lúdicas e expressivas: música, dança criativa, expressão dramática e artes plásticas (Projecto Educativo, 2013:9).

A missão da instituição é promover nas crianças a aquisição de conhecimentos e competências socio-humanas; reconhecer a disciplina enquanto meio indispensável ao seu progresso e ao dos outros; incutir nos alunos o papel de agentes de transformação no Mundo, perspectivando-o através dos valores humanos e cristãos (Regulamento interno, 2013:9).

Em parceria com as famílias, e de acordo com os valores da instituição, pretende-se que as crianças desenvolvam competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo as relações interpessoais e a educação para a interioridade (Projecto Educativo, 2013:9).

A avaliação realiza-se sempre e após a concretização de ações conjuntas, quer com os serviços de apoio, quer com as equipas das salas, bem como no final de cada trimestre e de cada ano lectivo. A partir da avaliação permanente e, particularmente, no fim de cada ano letivo, identificam-se os problemas e as potencialidades de tudo o que se realiza na instituição, em todas as dimensões (na perspectiva dos agentes educativos, das crianças, dos pais e da comunidade), e determinam-se as prioridades de ação (Regulamento interno, 2013:12).

Com os pais é feita uma avaliação anual de todo o processo de ação educativa institucional. Avaliar as atividades, planos e projetos tem como objetivos permitir um feedback sobre os processos utilizados na ação educativa e sobre os seus resultados, de modo a verificar se se deve ou não reorientar a ação e em que sentido (Regulamento interno, 2013:12).

## **CAPITULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **Resultados**

Este trabalho teve como principal objetivo o estudo da relação entre o envolvimento parental e a satisfação dos pais com o Jardim de Infância, percebido por pais, educadores e direção, no contexto da Educação Pré-Escolar. Para tal recorreu-se a dois questionários, o Questionário do Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPa e QEPE-VPr), e o Questionário de Satisfação (Scale Measuring Parent Satisfaction) para pais e educadores, e uma entrevista à direção. Primeiramente neste estudo foram descritas as qualidades psicométricas da versão para pais e professores em relação aos dois questionários: o Questionário do Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPa e QEPE-VPr), e o Questionário de Satisfação (Scale Measuring Parent Satisfaction). Os resultados apoiam a fiabilidade, traduzida pela consistência interna e pelo teste-reteste. A validade dos questionários foi considerada válida.

O questionário utilizado (QEPE) possibilita a perceção do envolvimento parental, dos educadores (QEPE-VPa) e dos pais (QEPE-VPr) segundo as diferentes dimensões do envolvimento parental, que coincidem parcialmente com a tipologia proposta pela Epstein (1997). As respostas adquiridas por pais e educadores apoiam a ideia de que os pais envolvem-se de diferentes formas no que diz respeito: ao envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado; envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa; comunicação escola-família; envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais.

Este estudo permitiu analisar os seguintes objetivos: avaliar o envolvimento parental na perspetiva dos pais/educadores/direcção; caracterizar o grau de satisfação das famílias; e analisar a relação entre o envolvimento e a satisfação. Este primeiro objetivo avaliar o envolvimento parental na perspetiva dos pais/educadores/direcção, ambicionou perceber se existem diferenças entre os três grupos de inquiridos relativamente ao envolvimento parental.

### **1. Envolvimento parental**

Realizámos uma análise das médias com recurso a testes estatísticos – *teste t para uma amostra* e *teste t para amostras independentes* – com o objetivo de caracterizar as perceções dos encarregados de educação e das educadoras relativamente ao envolvimento dos encarregados de educação nas 4 dimensões específicas, designadamente: 1) envolvimento

parental em atividades na escola e voluntariado, 2) envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa, 3) comunicação escola-família, e 4) envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais.

Os resultados dos 8 *teste t para uma amostra* realizados contra o valor médio da escala (4), permitem concluir que todas as médias são estatisticamente diferentes e superiores a 4, o que significa que os encarregados de educação e as educadoras consideram, ambos, que os encarregados de educação se envolvem de forma significativa em todas as dimensões de participação (Gráfico 1)<sup>1</sup>.

De forma a comparar e a identificar diferenças entre as perceções dos encarregados de educação e as perceções das educadoras relativamente ao envolvimento dos encarregados de educação, comparou-se, para cada dimensão, as médias dos dois grupos com recurso a um *teste t para amostras independentes*<sup>2</sup>.

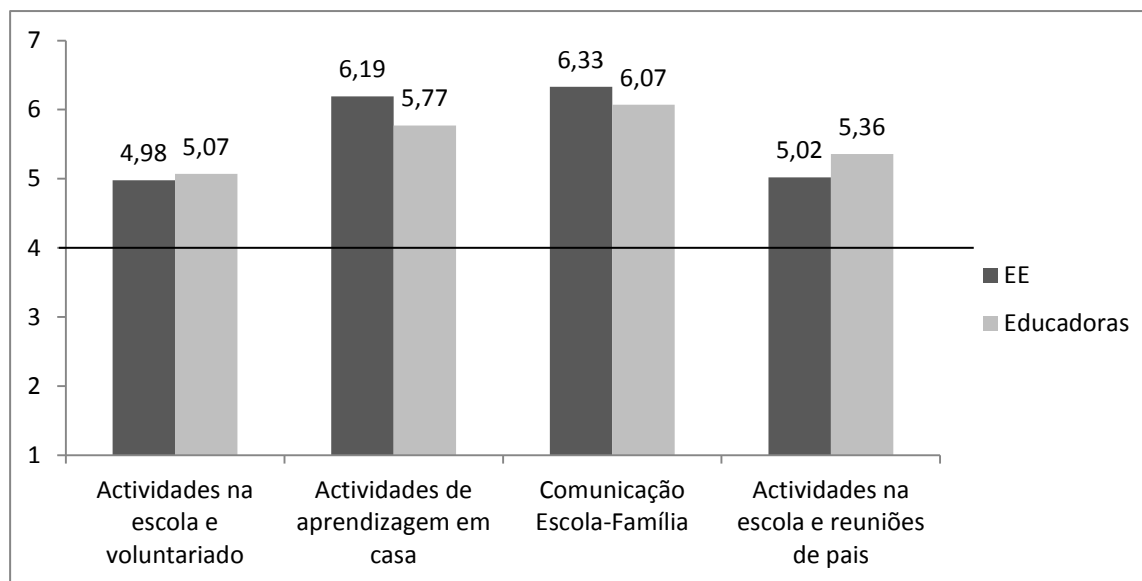
Os resultados obtidos permitem concluir que as perceções dos encarregados de educação e das educadoras são estatisticamente diferentes apenas no que se refere ao ‘envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa’ ( $t(14,08) = 2,88, p < 0,05$ ). Concretamente, os encarregados de educação consideram ter um maior envolvimento neste tipo de atividades ( $M = 6,19, DP = 0,65$ ) que aquele percecionado pelas educadoras ( $M = 5,77, DP = 0,41$ ). Os resultados mostram ainda uma diferença marginalmente significativa relativamente ao envolvimento nas atividades na escola e reuniões de pais ( $t(28,42) = -1,84, p < 0,10$ ): aqui, são as educadoras que consideram que os encarregados de educação têm um nível mais elevado de participação ( $M = 5,36, DP = 0,43$ ) àquele percecionado pelos encarregados de educação ( $M = 5,02, DP = 1,24$ ). Nas dimensões ‘envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado’ e ‘comunicação escola-família’ as perceções dos encarregados de educação e das educadoras sobre o envolvimento dos primeiros são coincidentes ( $ps > 0,12$ ).

---

<sup>1</sup> Teste *t* para uma amostra contra ‘4’: 1) Encarregados de Educação: envolvimento parental nas atividades da escola e voluntariado:  $t(99) = 8,04, p < 0,001$ ; envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa  $t(99) = 33,6, p < 0,001$ ; comunicação escola-família  $t(99) = 35,8, p < 0,005$ ; envolvimento nas atividades da escola e reuniões de pais  $t(99) = 8,23, p < 0,001$ ; Educadoras: envolvimento parental nas atividades da escola e voluntariado:  $t(99) = 8,91, p < 0,001$ ; envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa  $t(99) = 13,7, p < 0,001$ ; comunicação escola-família  $t(99) = 14,4, p < 0,005$ ; envolvimento nas atividades da escola e reuniões de pais  $t(99) = 10,0, p < 0,001$ .

<sup>2</sup> Teste *t* para amostras independentes assumindo diferença de variâncias

Gráfico 1 – Média das percepções dos Encarregados de Educação e das Educadoras face ao envolvimento dos encarregados de educação nas várias dimensões de envolvimento parental



Nota: valores mais elevados indicam maior envolvimento percebido dos encarregados de educação.

Segundo a direção, e na perspetiva da diretora entrevistada, os pais em relação às diferentes dimensões de participação envolvem-se frequentemente nas atividades da instituição. No entanto, as famílias podem e devem participar mais, sendo que, quando esse envolvimento acontece as crianças ficam mais motivadas.

Atividades na escola e voluntariado - Afirmação 1: “Os pais participam nas turmas dos seus filhos e em inúmeras atividades a partir dos seus próprios empregos, dos seus próprios talentos, e através dos seus próprios interesses *hobbies*”

Atividades de aprendizagem em casa - Afirmação 2: “Quando são os pais a envolver-se em atividades de aprendizagem em casa, as crianças sentem-se muito mais motivadas para a aprendizagem na minha perspetiva do que se os pais não se envolverem.”

Comunicação escola-família - Afirmação 3: “Os meios de comunicação mais utilizados são: o site; os emails; as circulares; são os telefonemas; os diálogos permanentes; os panfletos e também as educadoras que os recebem de manhã, e as educadoras que os entregam à tarde também são veículos de comunicação.”

Atividades na escola e reuniões de pais - Afirmação 4: “E no fim do ano, na festa do fim do ano, os pais participam imenso para tudo o que eles são solicitados eles participam. Considero

que o envolvimento parental é importante para os pais se sintam os principais educadores. Os pais são mesmo os principais educadores”.

Os resultados obtidos por encarregados de educação, educadoras e direcção consideram que os encarregados de educação se envolvem de forma significativa em todas as dimensões de participação. Em confronto com a literatura estudada, Pereira et al, (2008) afirma que “o facto de os pais irem à escola dos seus filhos pode ser uma manifestação de práticas educativas e estilos parentais marcados por uma proximidade afetiva e envolvimento por parte dos pais” (Pereira et al., 2008: 106)

## **2. Satisfação dos Pais com o Jardim de Infância**

Com o objectivo de caracterizar e comparar os níveis de satisfação dos encarregados de educação e das educadoras com o Jardim de Infância, realizou-se um *teste t para uma amostra* e um *teste t para amostras independentes*. A análise das médias de satisfação permite concluir que os encarregados de educação ( $M = 6,73$ ,  $DP = 0,33$ ) e as educadoras ( $M = 6,78$ ,  $DP = 0,15$ ) estão muito satisfeitos com o Jardim de Infância, dado que ambas as médias são estatisticamente superiores ao ponto médio (4) da escala de resposta ( $t(99) = 82,97$ ,  $p < 0,001$ ;  $t(9) = 59,29$ ,  $p < 0,001$ ). Os resultados permitem ainda concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de satisfação dos dois grupos com o Jardim de Infância ( $p = 0,39$ ).

Na entrevista feita à direcção, quanto à satisfação, a directora explicita-nos o seu ponto de vista em relação aos pais e às educadoras.

Afirmação 1: “Os pais sentem-se satisfeitos, e muito à vontade para vir sempre dialogar connosco, para vir participar nas atividades das crianças, e temos várias iniciativas ao longo do ano que vamos fazendo com que eles para que sintam-se cada vez mais em casa...”

Afirmação 2: “Em relação aos educadores, considero que estes também estão satisfeitos com a participação dos pais e com todo o ambiente escolar.”

Afirmação 3: “No entanto, quanto aos educadores, eu acho que há aqui um “handicap” que me parece que é importante, na sua formação inicial, estes nunca tiveram instrução suficiente para lidar com os pais/famílias como deveriam lidar...”

Os resultados obtidos pela direcção em relação aos níveis de satisfação dos encarregados de educação e das educadoras com o Jardim de Infância, considera-se que tanto

as educadoras como os encarregados de educação estão satisfeitos com o Jardim de Infância. Em confronto com a literatura estudada, e segundo Marques (2001), a escola deve manter uma relação positiva de parceria, para que tal aconteça “a direção da escola, os professores e os pais precisam de aprender a trabalhar em conjunto” (Marques, 2011:111).

### **3. Relação entre o envolvimento parental e o grau de satisfação dos Pais com o Jardim de Infância**

Realizou-se uma *análise de regressão linear múltipla* com o objetivo de analisar a relação entre as perceções de envolvimento parental dos encarregados de educação e os seus níveis de satisfação com o Jardim de Infância e testar a Hipótese 1. Esta hipótese prevê uma relação positiva entre o envolvimento parental e o nível de satisfação dos pais, portanto níveis superiores de envolvimento parental devem corresponder a níveis superiores de satisfação.

Nesta análise são fatores explicativos a perceção de envolvimento parental em cada uma das 4 dimensões. Os resultados obtidos mostram que o modelo global é estatisticamente válido ( $F(4,95) = 4,96, p < 0,01$ ) e explica 14% da variância total. A análise individual dos fatores explicativos permite concluir que apenas as perceções de envolvimento parental nas atividades em casa se associam positivamente aos níveis de satisfação com o Jardim de Infância (Figura 1).

Especificamente, quanto mais elevado o nível de envolvimento percebido dos encarregados de educação nestas atividades, mais elevados são os seus níveis de satisfação com o Jardim de Infância ( $b = 0,17, SE = 0,07, t() = 2,27, p < 0,05$ ). Nenhuma das restantes dimensões de envolvimento está relacionada com a satisfação ( $ps > 0,51$ ). Assim, os resultados apoiam a Hipótese 1 apenas no que se refere à dimensão de envolvimento parental nas atividades em casa.

Relativamente às educadoras, com o objetivo de se analisar a relação entre as perceções do envolvimento parental nas várias dimensões e a satisfação com o Jardim de Infância, realizámos uma análise correlacional bivariada. A regressão linear múltipla não constituiu uma opção de análise neste caso dada a dimensão reduzida da amostra. Nesta análise pretendemos testar a Hipótese 2, que prevê uma relação positiva entre o envolvimento parental e o nível de satisfação dos professores.

Os resultados obtidos mostram não existir uma associação estatisticamente significativa entre a perceção das educadoras quanto ao envolvimento parental dos

encarregados de educação nas várias dimensões e os seus níveis de satisfação com o Jardim de Infância ( $r_s < 0,15$ ,  $p_s > 0,69$ ). Assim, a Hipótese 2 não é confirmada.

Na perspetiva da directora, e segundo o exemplo que nos deu, os pais quando se envolvem ficam mais satisfeitos, no entanto, é necessário estar sempre a criar novas estratégias de participação para alcançar um envolvimento mais eficaz.

Afirmação 1: “Quando os pais são animados e orientados a participar nas atividades de aprendizagem em casa ou da escola, estes ficam mais satisfeitos porque sentem-se parte da comunidade educativa e sentem-se verdadeiramente em espírito de família.”

Afirmação 2: “Quanto aos educadores... na minha perspetiva, em todas as reuniões mensais, um dos assuntos que se toca é o envolvimento dos pais na escola, e faz-se bastante formação para eles serem capazes de comunicar de uma forma positiva e eficaz mesmo com os pais.”

Os resultados obtidos pela direção relativamente à relação entre o envolvimento parental e o grau de satisfação com o Jardim de Infância consideram que os pais estão e as educadoras manifestam estar satisfeitos com o Jardim de Infância dos seus filhos. De acordo com a literatura estudada, e segundo diversos autores, “os efeitos positivos da Educação Pré-Escolar estão intimamente relacionados com a articulação das famílias na escola” (Formosinho, 1997:138). Deste modo, é importante promover o envolvimento parental nas escolas e por sua vez a satisfação das famílias com o Jardim de Infância.

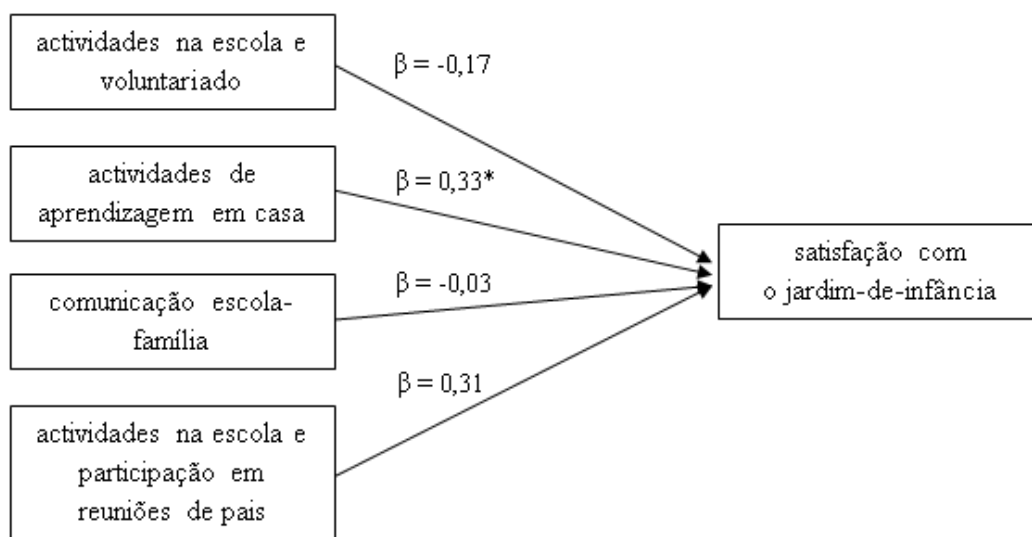


Figura 1. Relação entre o envolvimento dos encarregados de educação nas várias dimensões de envolvimento parental e a satisfação com o Jardim de Infância. \*  $p < 0,05$ .



## **Discussão**

As famílias na Educação Pré-Escolar, na sua maioria, estabelecem regularmente contactos informais com os educadores, participam nas atividades propostas, comunicam frequentemente com a instituição e demonstram interesse em receber mensagens acerca dos progressos da criança (Davies, 2000).

De acordo com vários autores (Epstein & Sheldon, 2002; Bhering & Nez, 2002; Carlisle et al., 2006; Davies, 2000; Fontes et al., 2011; Pereira et al, 2008; Powell, et al., 2010; Radu, 2013; Rimm-Kaufman & Pianta 2005), as escolas ao avaliarem o envolvimento parental, conseguem reconhecer algumas variáveis tais como: sucesso escolar, auto-estima, confiança, e satisfação, que por sua vez, determinam e favorecem a relação da escola com famílias. Como tal, é importante compreender este relacionamento quer nas suas fragilidades como nas suas forças de acção.

Epstein (2011) criou uma tipologia de envolvimento parental (TIPS) que propõe avaliar diferentes tipos de envolvimento dos pais na escola. Este modelo tem vindo a ser aplicado em diferentes contextos escolares (pré-escolar/outros ciclos), e daí que tenham surgido diferentes resultados.

O presente trabalho teve como principal objetivo avaliar o envolvimento parental no Jardim de Infância, na perspetiva dos pais, educadores e direcção escolar, analisando a sua relação com a satisfação das famílias e das educadoras.

Neste estudo, pretende-se aprofundar aspectos relacionados com o envolvimento parental e os seus níveis de satisfação com o Jardim de Infância, procurando deste modo, desenvolver uma compreensão sobre os diferentes tipos de envolvimento e a implicação desses mesmos resultados na satisfação.

No que diz respeito ao envolvimento parental na escola, a partir dos resultados obtidos, é possível afirmar que, os encarregados de educação, educadoras e direcção consideram que os encarregados de educação se envolvem de forma diferente e significativa no que diz respeito às dimensões de participação (em actividades na escola e voluntariado; actividades de aprendizagem em casa; comunicação escola-família; actividades na escola e participação em reuniões de pais).

Na compreensão deste estudo, e segundo os resultados obtidos, nas diferentes dimensões de participação, em relação às dimensões ‘envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado’ e ‘comunicação escola-família’ as percepções dos encarregados de educação, das educadoras e direcção sobre estes tipos de envolvimento são coincidentes.

Este resultado remete-nos para um dado interessante e que nos diz respeito ao facto da comunicação “agir” como elemento fundamental para o sucesso das relações. Assim, afirma-se que segundo os resultados obtidos, tanto por pais, como educadoras e direcção, atribuem grande importância à comunicação, e por sua vez, aos contactos formais/informais (reuniões), e aos mecanismos de comunicação. E segundo a directora entrevistada (afirmação 3) “os meios de comunicação mais utilizados são: o site da escola; os emails; as circulares; são os contactos telefónicos; jornal de parede; cadernos de comunicação; os diálogos permanentes; os panfletos e também as educadoras que os recebem de manhã, e as educadoras que os entregam à tarde também são veículos de comunicação.” Em certa medida, estes resultados corroboram com estudos de (cf. Fontes et al., 2008) que concluem que os pais valorizam muito a comunicação na relação escola-famílias. E consideram “que de facto, os pais parecem sentir-se bem ao comunicar informalmente. Para os pais esta disponibilidade para os contactos informais reflecte o “bom ambiente” que se vive na escola” (Fontes et al., 2008:169).

Quanto ao envolvimento em atividades na escola e voluntariado, os resultados obtidos revelam (nas percepções dos pais, educadoras e direcção) que efectivamente os pais participam em causas de voluntariado e em actividades relacionadas com reuniões ou exposições orais. E segundo a directora entrevistada (afirmação 1) “os pais participam nas turmas dos seus filhos e em inúmeras atividades a partir dos seus próprios empregos, dos seus próprios talentos, e através dos seus próprios interesses *hobbies*”. Estes resultados corroboram com estudos anteriores que afirmam que “muitos são os motivos e as situações que trazem os pais à escola, mas que de um modo geral, os pais respondem de forma positiva” (Marcondes & Sigolo (2012).

No que se refere ao ‘envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa verificou-se que as percepções dos encarregados de educação e das educadoras não são, exactamente, coincidentes. Concretamente, os encarregados de educação consideram ter um maior envolvimento neste tipo de atividades que aquele percebido pelas educadoras. Do mesmo modo, e de acordo com a literatura estudada Rimm-Kaufman & Pianta (2005), nos

resultados de um estudo, afirmam que os pais participam frequentemente nas atividades de aprendizagem em casa e relatam ter impressões significativamente positivas face ao seu envolvimento na escola dos seus filhos. No que se refere à perceção das educadoras – que percecionam níveis de envolvimento relativamente inferiores –, reproduzem, em certa medida, os resultados de estudos anteriores (cf. Sousa & Sarmiento, 2010; Davies 2000) que concluem que os professores consideram que os pais têm uma fraca prestação nesta dimensão da participação.

Esta diferença de perceções entre pais e educadoras é ligeiramente acentuada devido ao facto dos pais considerarem que este tipo de envolvimento parental (atividades de aprendizagem em casa) objetiva que os pais ajudem os seus filhos a melhorar as suas competências e resultados na aprendizagem (Epstein & Sheldon, 2002). Deste modo, os pais não só participam significativamente nos trabalhos solicitados pelas educadoras, como também têm uma perceção elevada dessa participação (Epstein, 2011).

Quanto à perceção das educadoras face ao envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa, estas consideram, que a participação dos pais na realização de projetos de sala, e por sua vez, nas atividades de aprendizagem em casa são “obrigações/deveres” enquadrados dentro dos princípios de responsabilização e de participação dos pais na vida escolar dos seus filhos (lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro). Como tal, as educadoras não só incentivam os pais a envolver-se nas atividades, como tem a perceção que este envolvimento deveria ser mais elevado (Powell et al., 2010).

Na perspectiva da directora entrevistada (afirmação 2) “Quando são os pais a envolver-se em atividades de aprendizagem em casa, as crianças sentem-se muito mais motivadas para a aprendizagem na minha perspectiva do que se os pais não se envolverem.” Do mesmo modo, afirma que (afirmação 1) “quando os pais são animados e orientados a participar nas atividades de aprendizagem em casa ou da escola, estes ficam mais satisfeitos porque sentem-se parte da comunidade educativa e sentem-se verdadeiramente em espírito de família.”

No que se refere ao envolvimento parental nas atividades na escola e reuniões de pais, verificou-se que as perceções dos encarregados de educação e das educadoras não são, exactamente, coincidentes. Concretamente, as educadoras consideram que os encarregados de educação têm um nível mais elevado de participação que aquele que é percecionado pelos pais.

No que se refere à percepção das educadoras – que percebem níveis de envolvimento relativamente superiores nas atividades na escola e reuniões de pais - corroboram, em certa medida, com os resultados de estudos anteriores (cf. Sousa & Sarmiento, 2010) que consideram que os pais participam frequentemente “em pequenas estratégias que vão desde reuniões temáticas anuais; entrevistas individuais no início do ano; festas, convívios, teatros, visitas de estudo” (Sousa & Sarmiento:2010:152). Para estas autoras, o envolvimento dos pais na escola é percebido como moderado a elevado devido à participação dos pais nas práticas relacionadas com o plano anual de atividades (Sousa & Sarmiento, 2010). Do mesmo modo e de acordo com a directora entrevistada (afirmação 4) afirma-se que “ no fim do ano, na festa do fim do ano, os pais participam imenso para tudo o que eles são solicitados eles participam.”

Contrariamente à percepção das educadoras, os encarregados de educação, consideram ligeiramente mais reduzida a sua participação no envolvimento das atividades na escola e em reuniões de pais. Os pais, ao considerar que envolvem-se pouco nas actividades na escola, reafirmam o resultado já apresentado por um estudo de Baum & Swick (2008) que referem que os pais na sua maioria não podem nem participam nas atividades com a escola, sejam atividades nas associações de pais, ou atividades relacionadas com o projeto educativo da escola, porque não tem disponibilidade. Do mesmo modo, Pereira et al., (2008) afirma que “o facto de os pais trabalharem dificulta a ida dos pais à escola. (...) Esta dificuldade é ainda agravada pelo facto da hora de atendimento dos professores e das atividades escolares não terem em consideração, as necessidades das famílias” (Pereira et al., 2008:106).

Em relação aos resultados obtidos nas diferentes dimensões de envolvimento parental, não foram feitas comparações das percepções das educadoras e percepção da direcção face ao envolvimento parental (nas diferentes dimensões de participação), uma vez que a amostra de participantes tanto para educadoras como para a direcção é muito reduzida.

Assim, considera-se que na leitura dos resultados deste estudo, é necessário ter em conta algumas limitações. Concretamente, uma das limitações deste estudo diz respeito à reduzida dimensão da amostra das educadoras na comparação dos resultados com o grupo dos encarregados de educação. Futuramente seria interessante replicar esta investigação com uma amostra de educadores de dimensão superior. Uma outra limitação deve-se à dificuldade de comparar resultados obtidos por encarregados de educação e educadoras (inquérito por questionário – de respostas fechadas) com a entrevista à direcção (entrevista semiestruturada

– de respostas abertas). Por outro lado, outro limite deste estudo reporta-se a um número limitado de estabelecimentos de ensino, sejam eles público-privados, ou face a outros ciclos de ensino, como tal, é necessário ampliar a amostra do estudo e simultaneamente integrar as percepções de outras experiências de pais e professores noutros contextos educativos (pré-escolar/outros ciclos).

Em suma, os resultados obtidos neste estudo em geral, devem ser interpretados com muita cautela, pois não podemos generalizar os resultados obtidos neste contexto Pré-Escolar para outras realidades. E segundo Davies (2000) o envolvimento parental nas diferentes dimensões de participação na escola diferencia em função da etapa de desenvolvimento em que as crianças/alunos se encontram.

Relativamente à importância atribuída ao grau de satisfação das famílias com o Jardim de Infância é possível verificar que tanto pais como educadores e direção afirmam que estão muito satisfeitos com o Jardim de Infância. Os resultados evidenciam a não existência de diferenças estatisticamente significativa entre os grupos para a variável satisfação entre pais/educadores/direção.

Do mesmo modo, outros autores tais como Christem & Kimberly (2000) também afirmam que pais e professores ao estabelecer uma boa comunicação na relação melhoram significativamente a confiança e a satisfação de ambos. Em relação à percepção elevada das educadoras face ao envolvimento dos pais com a escola, também Sousa & Sarmento (2010) afirmam que perante a participação efetiva dos encarregados de educação “os professores vêm o seu trabalho facilitado e a sua satisfação aumentada” (Sousa & Sarmento, 2010:149).

Quanto à relação entre o envolvimento parental e o grau de satisfação dos pais com o Jardim de Infância, a análise individual dos fatores explicativos confirma parcialmente a Hipótese 1 e permite concluir que apenas as percepções de envolvimento parental nas atividades em casa se associam positivamente aos níveis de satisfação com o Jardim de Infância. Especificamente, quanto mais elevado é o nível de envolvimento percebido dos encarregados de educação nestas atividades, mais elevados são os seus níveis de satisfação com o Jardim de Infância.

No contexto da Educação Pré-Escolar, e de acordo com uma pedagogia de projectos de sala de aula, frequentemente os pais são convidados a acompanhar os seus filhos na realização de atividades de aprendizagem em casa (como por exemplo: na realização de um

meio de transporte com material reciclado, na ajuda em pesquisas temáticas na internet, na elaboração de vestuário adequado para festas e eventos, etc). Neste tipo de envolvimento, e segundo Epstein & Sheldon, (2002) a escola objetiva ajudar os pais a melhorarem as suas competências de acompanhamento dos filhos em casa, ensinando-lhes a monitorizar e a apoiar os seus filhos nas aprendizagens. Para Epstein (2011), a aprendizagem em casa orientada pelos pais resulta em diversas vantagens para alunos e para os pais. Deste modo, e de acordo com os resultados obtidos, em relação ao envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa, quanto maior for o nível de envolvimento percebido pelos encarregados de educação nestas actividades (na ajuda nos trabalhos, na organização do tempo da criança, nas conversas com os filhos acerca do que se passa na escola), mais elevados são os seus níveis de satisfação com o Jardim de Infância.

No que concerne à Hipótese 2, os resultados obtidos mostram não existir uma associação estatisticamente significativa entre a percepção das educadoras quanto ao envolvimento parental dos encarregados de educação nas várias dimensões e os seus níveis de satisfação com o Jardim de Infância. Ao analisar estes resultados compreende-se que as interpretações poderiam ser inúmeras. No entanto, e segundo Sarmiento & Marques, (2006) em estudos, as autoras afirmam que embora a relação escola-famílias seja uma necessidade visível em todas as escolas, na realidade a efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifica numa pequena percentagem das mesmas. Assim, e de acordo com estas autoras, os pais compreendem que a sua participação e envolvimento é fundamental para o desenvolvimento das crianças, no entanto, na prática pouco participam. Deste modo, a não existência de uma associação significativa talvez deva-se ao facto da percepção dos encarregados de educação estar um pouco “desfasada” da realidade.

Deste modo, conclui-se, que o presente estudo para além de contribuir para um maior conhecimento dos diferentes tipos do envolvimento parental no Jardim de Infância, também permitiu-nos perceber qual o tipo de envolvimento parental que se associa positivamente aos níveis de satisfação dos pais com o Jardim de Infância. Na prática, estes resultados de diagnóstico permitem-nos perceber quais os níveis de envolvimento mais elevados (se existe associações positivas), e quais as dimensões mais favoráveis à actuação. Concretamente, e em relação ao tipo de envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa, a escola deve analisar as atividades (propostas por pais, educadoras, e direcção) relacionadas com este tipo de envolvimento em questão, e promover diversas dinâmicas de participação com o intuito de elevar os níveis de satisfação dos pais com o Jardim de Infância.

### **PARTE III - Conclusão**

O presente estudo permitiu compreender que, actualmente, a escola privilegia diferentes dimensões de envolvimento parental e, que por sua vez, as famílias envolvem-se particularmente mais numas actividades do que noutras consoante os seus interesses, disponibilidades e satisfação.

Manifestamente é necessário ter em consideração a diversidade das famílias existentes pois mediante as realidades em que vivem (contexto escolar), define o modo como se caracteriza o envolvimento (Fontes et al., 2011:158). Deste modo, parece-nos pertinente refletir sobre o envolvimento das famílias na escola e perceber como é que estas duas instituições se organizam, relacionam e interagem entre si.

Da observação dos elementos recolhidos na análise empírica, analisados à luz do modelo teórico-conceitual proposto por Epstein (1997), resultou de que o envolvimento parental parece contribuir para a satisfação dos pais com a escola. Em confronto com outros autores, é possível afirmar que o envolvimento parental nas escolas, tal como é referido nas diversas investigações (Pereira et al., 2008; Fontes et al., 2011; Davies 2000; Marques, 2001; Christenson & Adams, 2000; Epstein & Sheldon, 2002; Rimm-Kaufman & Pianta 2005; Radu, 2013) e segundo estes autores, apresenta uma associação positiva entre o envolvimento parental e a satisfação dos pais com o Jardim de Infância.

Concluindo, o presente estudo contribuiu para um maior conhecimento da relação entre as diferentes dimensões do envolvimento parental, avaliadas por encarregados de educação, educadoras e direcção, no contexto da Educação Pré-Escolar. Tomados no seu conjunto, os resultados obtidos neste estudo permitiram verificar que existe uma associação positiva entre o envolvimento parental nas actividades de aprendizagem em casa e a satisfação dos pais com o Jardim de Infância. Especificamente, quanto mais elevado é o nível de envolvimento percebido dos encarregados de educação nestas actividades, mais elevados são os seus níveis de satisfação com o Jardim de Infância.

Deste modo, é importante reflectir de que forma é dinamizada a participação/envolvimento dos pais nas aprendizagens em casa, pois de acordo com (Fontes et al., 2008) as escolas que oferecem mais alternativas na participação dos pais nas diferentes formas de envolvimento, são as que atingem maior sucesso.

Por último, considera-se que as conclusões às quais chegámos não esgotam outras reflexões que possam advir de uma leitura interessada dos resultados obtidos nesta investigação. Na tentativa de confirmação das hipóteses levantadas inicialmente, surgiram outras questões que eventualmente possam ser úteis para futuras investigações. Como tal, deixamos aqui apenas algumas inquietações: A aplicação deste modelo teórico de Epstein (TIPS) noutros contextos escolares (noutros níveis de ensino) obteria os mesmos resultados? Sendo que o modelo de Epstein (TIPS) é um instrumento bastante reconhecido internacionalmente, faz sentido comparar com outros modelos de autoavaliação parental (nacionais) já existentes? O modelo da tipologia da Epstein é um instrumento de diagnóstico. Qual o sentido prático deste diagnóstico?



## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Azeredo, J. M. (2005) *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: Fundação Luso Americana para o desenvolvimento.
- Barroso, J. (2005a). Liderazgo y autonomia de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogia*, LXIII, 232, p.423-442.
- Barroso, J. (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, J. (2010). Conhecimento, actores e política. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 37-50.
- Barroso, J.; Carvalho, L. M. ; Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 5-20.
- Batanero, J. & Silva, A. (2013). A autarquia na expansão e desenvolvimento da rede pública da educação pré-escolar em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 95-118.
- Baum, A. & Swick, K. (2008). Dispositions Toward Families and Family Involvement: Supporting Preservice Teacher Development. *Early Childhood Education Journal*, 5, 579 – 584.
- Bhering, E. & Nez T. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília*, 18 (1), 63-73.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*. 61, (4), 375 – 389.
- Capucha, L.; Almeida, J.F; Pedroso, P.; Silva, J. A.V. (1996) Metodologias de Avaliação: O estado da arte em Portugal. *Sociologia-Problemas e Práticas*, 22, 9-27.
- Carlisle, E.; Stanley, L. & Kemple, K. (2006). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 115-162.
- Cheng, J. (2013). The effect of kindergarten principals' leadership behaviors on teacher work performance. *Social behavior and personality Research*, 41 (2), 251-262.
- Christenson, S. & Adams K. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38, (5), 477–497.

- Costa, J. A.; Mendes, A. N. & Ventura, A. (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro, Edição Universidade de Aveiro.
- Cranston, N. (2002). School-based Management, Leaders and Leadership: Change and Challenges for Principals. *ISEA*, 30, (1), 1-12.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (2000). Powerful Partnerships among schools, Parents, and communities. *Education Digest*, (66), 41-44.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva Florianópolis*, 24, (2), 597-622.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308-318.
- Epstein, J. (1997). *Caring for Children we Share*. In, J. Epstein, L. Coates, K. Salinas, M. Sanders & B. Simon (1997). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Thousand Oaks: Crowin Press
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*. 86, 227-294.
- Erbay, F.; Ömeroğlu, E.& Çağdaş, A. (2012). Development and Validity-Reliability Study of a Teacher-Child Communication Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3165-3172.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.
- Fontes, I. ; Boissel, M. ; Veríssimo, L. & Veiga, E. (2011). Relação Família-Escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 157-174.
- Formosinho, J. (1997) Departamento de Educação Básica (1997), Legislação, Lisboa, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Gaziel, H. (2003). Images of leadership and their effect upon school principals' performance. *International Review of Education – Internationale – Revue Internationale de l'Éducation*, 49, (5), 475-486.
- Georgiou, S. (1997). Parental Involvement: Definition and Outcomes. *Social Psychology of Education*, 1, 189-209.

- Gonzales-De Hass, A.R, Willems, PP. & Doan, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The school community journal*, 117-130.
- Green, C. L, Walker, J.T., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandier, H. M. (2007). Parents' Motivation for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of Theoretial Model of Parental Involvement *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.
- Horvat, E. M, Curci, J. D & Partlow, M . C. (2010). Parents, Prineipals and Power: A Historieal Case Study of "Managing" Parental Involvement *The Journal of School Leadership*, 20(6), 707-727.
- Korkmaz, I. (2007). Teacher´s opinions about the responsibilities parents, schools, and teachers in enhancing student learning. *Education*, 127, 389-399.
- Lima, J. Á. (Org.) (2002). *Pais e Professores, Um Desafio à Cooperação*. Porto, Edições ASA.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas. *Sociologia: revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Marcondes, K. & Sigolo, S. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? *Paidéia*, 22 (51), 91-99.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença. Lisboa.
- Marques, R.. (1993b). *A Escola e os Pais – como colaborar?*, Lisboa, Texto Editora (4.ª edição)
- Martin, E. & Hagan-Burke, S. (2002). Establishing a Home-School Connection: Strengthening the Partnership Between Families and Schools. *Preventing School Failure*, 46 (2), 62-66.
- Ministério da Educação (1997), Legislação, Lisboa, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1997), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Lisboa, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Pereira, A.; Canavarro, J.; Cardoso, M. & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Plevyak, H. & Heaston, A. (2001). The communications triangle of parents, school administrators, and teachers: a workshop model. *Education*, 121 (4), 768-773.
- Powell, D.; Son, S.; File, N. & Juan, R. (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269–292.

- Radu, R. (2013). School-based parental involvement: a comparative assessment of predictors of satisfaction in South-East Europe. *Educational Studies*, 39 (2), 167-182.
- Ray, K. & Smith, M. (2010). The Kindergarten Child: What Teachers and Administrators Need to Know to Promote Academic Success in all Children. *Early Childhood Education Journal*, 38, 5-18.
- Ribeiro, J. C. M. (2007). A construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 59-66.
- Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2005). Family-School Communication in Preschool and Kindergarten in the Context of a Relationship-Enhancing Intervention. *Early Education & Development*, 16 (3), 287-316.
- Rimm-Kaufman, S. & Zhang, Y. (2005). Father-School Communication in Preschool and Kindergarten. *School Psychology Review*, 34, 287-308.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina. SA.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa*. Universidade Minho: IEP.
- Sanders, M. G. & Epstein, J. L. (1998). School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice. *Crespar*, 22.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações. Porto Alegre*, 2, 59-86.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.
- Silveira, L. M. O. B & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*. 13 (2), 283-291.
- Simões, G. M. J. (2007). A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (4), 39-47.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 18, 141-156.
- Steven, W. (1994). Parents as partners. *Thrust for Educational Leadership*, 24 (2), 36-39.
- Swick, K. (2003). Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 275-280.
- Ventura, A. Castanheira, P. & Adelino, J. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 128-136.
- Young, C. Y.; Austin, S. M. ; Growe, R. (2013). Defining Parental Involvement: Perception of School Administrators. *Education*, 133 (3), 291-297.

## **Anexo A – Guião da entrevista semi-estruturada**



## Guião de Entrevista

### Objectivos:

- Avaliar o envolvimento parental na perspectiva da direcção escolar.
- Caracterizar o papel da direcção escolar na avaliação do envolvimento parental.

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de perguntas
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista.</li> <li>• Motivar o (a) entrevistado(a) para a entrevista.</li> <li>• Garantir a confidencialidade das informações.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar o(a) entrevistado(a) sobre o trabalho que está a ser realizado.</li> <li>2. Pedir a sua colaboração, informando que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho.</li> <li>3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.</li> </ol>
Bloco B Caracterização da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os dados sociodemográficos e a situação profissional da entrevistada.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificação do(a) entrevistado(a)                         <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Pode dizer-nos a sua idade?</li> <li>1.2 Sexo</li> <li>1.3 Tempo de serviço                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quanto tempo trabalha na direcção da instituição?</li> </ul> </li> <li>1.4 Formação Académica                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são as suas habilitações literárias?</li> </ul> </li> </ol> </li> </ol>
Bloco C Caracterização da Instituição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a visão e a missão da instituição;</li> <li>• Conhecer o clima e a cultura da instituição.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Caracterização da Instituição                         <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Visão e Missão                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descreva em que consiste a visão e a missão da Instituição.</li> </ul> </li> <li>2.2 Clima                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como caracterizaria o clima da Instituição?</li> </ul> </li> <li>2.3 Cultura                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode falar-nos um pouco sobre a cultura organizacional da instituição.</li> </ul> </li> <li>2.4 De que forma o clima e a cultura da instituição influenciam a participação dos pais?</li> </ol> </li> </ol>

<p>Bloco D Envolvimento parental</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer qual a importância da participação dos pais na vida do Jardim de Infância.</li> <li>• Conhecer como se concretiza o envolvimento parental no Jardim de Infância.</li> </ul>	<p>3. Envolvimento parental</p> <p>3.1 Os pais têm participado nas atividades da instituição. Como é efectuada essa participação?</p> <p>3.2 Os pais comunicam com a instituição regularmente? Quais são os meios de comunicação mais utilizados?</p> <p>3.3 Qual o papel das reuniões de pais no início/final de ano lectivo na relação escola-família?</p> <p>3.4 Explique qual o sentido de envolver os pais em atividades de aprendizagens significativas em casa?</p> <p>3.5 Explique de que forma a instituição envolve a escola-família-comunidade na procura de partilhar as suas responsabilidades e recursos com as diferentes instituições e organismos existentes na comunidade (câmaras municipais, juntas de freguesia, associações sem fins lucrativos, etc.).</p> <p>3.6 De que forma o processo de comunicação na organização tem influência na relação escola-família?</p> <p>3.7 Descreva por favor, o seu grau de satisfação em relação à participação dos pais na escola dos seus filhos?</p>
<p>Bloco E O papel do diretor escolar na avaliação e no envolvimento e satisfação parental</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender qual o papel do diretor escolar na avaliação;</li> <li>• Entender qual o papel do diretor no envolvimento parental;</li> <li>• Perceber qual o grau de satisfação do diretor escolar face ao envolvimento parental;</li> <li>• Perceber qual a importância dada aos documentos de ordem normativa e organizacional;</li> <li>• Conhecer os objetivos gerais e específicos das entrevistas aos pais.</li> </ul>	<p>4. O papel do diretor escolar na avaliação do envolvimento parental e na satisfação</p> <p>4.1 Descreva quais as funções e atribuições dos órgãos da direcção na avaliação interna e externa da instituição?</p> <p>4.2 Pode falar-nos um pouco sobre a importância da avaliação no envolvimento parental?</p> <p>4.3 Quais os aspectos mais positivos do envolvimento parental na escola? Quais os aspectos que, na sua perspectiva, podem ser melhorados?</p> <p>4.4 Esses problemas que identifica são do conhecimento da direcção? Que mecanismos têm a direcção para se inteirar desses problemas?</p> <p>4.5 Na sua opinião, qual o grau de conhecimento dos pais quando têm acesso e conhecem os documentos de ordem normativa (ex. Regulamento Interno, Plano de actividades anual, e Projecto Educativo)? Qual o procedimento para dar a conhecer estes documentos?</p> <p>4.6 Descreva os objetivos a alcançar com as entrevistas para os pais?</p>



		<p>4.7 Que vantagens e desvantagens identifica no que se refere à participação dos pais nas tomadas de decisão?</p> <p>4.8 Quais as dimensões em que os pais mais participam? Quais as dimensões em que, na sua opinião, os pais poderiam participar mais? O que poderia ser feito, na sua opinião, para aumentar a participação dos pais nessas dimensões?</p> <p>4.9 Explique de que forma os educadores(as) são motivados a envolver eficazmente a participação dos pais.</p>
<p>Bloco F Remate da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer ao (à) entrevistado(a) a sua colaboração.</li> </ul>	



## **Anexo B – Questionário para Pais (QEPE-VPa)**



## **QUESTIONÁRIO (QEPE-VPa)**

O questionário seguinte faz parte de uma investigação sobre a comunicação entre a Escola e a Família no contexto da Educação Pré-escolar, sendo parte integrante do Mestrado em Administração Escolar. Este trabalho está ser realizado pela Dra. Anabela Viegas sob a supervisão do Professor Doutor Ricardo Borges Rodrigues.

A sua participação é voluntária, pelo que pode decidir não responder ao questionário em qualquer momento. As suas respostas são anónimas e confidenciais e não serão objecto de análise individual, isto é, os dados recolhidos são agregados aos dados dos/as restantes participantes para efeitos de análise, apresentação e publicação.

Se desejar obter informação adicional sobre este assunto poderá enviar um email para [anabelaviegass@gmail.com](mailto:anabelaviegass@gmail.com).

Não existem respostas certas ou erradas. Estamos interessados em conhecer a sua opinião sincera.

**Muito gratos pela sua colaboração**



De seguida são apresentadas várias afirmações. Indique, por favor, a sua resposta assinalando com um círculo o número que melhor representa a sua opinião, utilizando a escala que varia entre '1' (discordo totalmente) e '7' (concordo totalmente).

1. Dou ideias para elaborar atividades na instituição (ex. festas, comemorações do dia do pai/mãe, visitas de estudo, jogos...).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

2. Procuo saber o que é que o meu filho/a minha filha necessita de aprender para o/a poder ajudar em casa.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

3. Quando há qualquer problema com o meu filho/a minha filha no jardim-de-infância, procuro informar a educadora.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

4. Procuo que o meu filho/a minha filha realize atividades significativas que o/a ajudem na aprendizagem (ex. encorajamento no canto, a memorizar, na motricidade...).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

5. Ajudo frequentemente o meu filho/a minha filha nos trabalhos solicitados pela educadora (ex. pesquisas, elaboração de trabalhos relacionados com os projectos de sala, promoção da leitura...).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

6. Procuo participar e dar sugestões sobre qualquer aspecto do funcionamento do jardim-de-infância em geral.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

7. Vou às entrevistas e reuniões convocadas pela direção da instituição.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

8. Participo em atividades na sala (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o/a educador(a) a preparar materiais lúdicos ou didáticos...)

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

9. Procuo fazer atividades com o meu filho/minha filha que não são pedidas pela educadora, mas que sei que o/a ajudam nas suas aprendizagens (ex. vou com ele(a) a uma biblioteca, a um museu, a uma peça de teatro...).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

10. Quando sei que se vão realizar certas atividades (ex. corridas solidárias, voluntariado no “Banco Alimentar”, angariação de fundos para associações carenciadas...), ofereço ajuda.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

11. Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais/encontros individuais.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

12. Estou disponível para participar em atividades relacionadas com a gestão da instituição (ex. associações de pais).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

13. Dou ideias para organizar atividades na sala (ex. nos “trabalhos projecto”).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

14. Procuo informar-me sobre o regulamento interno e as normas de funcionamento da instituição.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

15. Converso com o meu filho/a minha filha acerca do que se passa diariamente na sua sala e no jardim-de-infância.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------



16. Vou às atividades para pais organizadas pela instituição.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

17. Costumo pedir informações à educadora sobre os progressos/dificuldades do(a) meu filho/minha filha.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

18. Tenho por hábito comunicar com a educadora (ex. contacto telefónico, email, folhetos, jornal de parede, convites, cadernos, etc.).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

19. Quando tenho um problema para resolver na instituição procuro falar com a educadora e com a direcção.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

20. Procuro informar-me sobre o projecto educativo/projectos de sala e o plano anual de actividades da instituição.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

21. Tento ensinar o meu filho/a minha filha a organizar melhor o seu tempo (ex. chegando a horas a instituição).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

22. Quando há qualquer problema na sala com outros colegas procuro informar a educadora.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

23. Quando tenho de trazer materiais para as actividades (ex. trazer uma t-shirt branca, sacos do lixo, adereços criativos...), ofereço ajuda.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

24. Costumo aceder ao “website/site” da instituição.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

Indique, por favor, o seu grau de satisfação com cada um dos aspectos apresentados de seguida, assinalando a sua resposta na escala que varia entre 1 (nada satisfeito) e 7 (totalmente satisfeito).

25. Forma como o meu filho/a minha filha é tratado(a) no jardim-de-infância

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------

26. Desempenho da Direção

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------

27. Desempenho das Educadoras

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------

28. Desempenho das Auxiliares

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------

29. Qualidade do trabalho desenvolvido no jardim-de-infância.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------

30. Comunicação entre a escola e a família.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------

31. Instalações.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------

32. Jardim-de-infância em geral.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

Para finalizar o questionário gostaríamos que respondesse a algumas questões de caracterização sociodemográfica.

33. Idade \_\_\_\_\_ 34. Sexo: Masculino  Feminino

35. Grau de parentesco com o seu educando:

Pai  Mãe  Avós  Outros familiares  Quais? \_\_\_\_\_

Outra situação  Qual? \_\_\_\_\_

36. Habilitações Académicas

1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo  Ensino Secundário  Bacharelato

Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

37. Número de filhos no Jardim-de-infância \_\_\_\_\_

38. Preencha, por favor, a tabela de caracterização referente ao(s) seu(s) filho(s) que está/estão no Jardim-de-Infância.

	Sexo da criança		Idade	Tempo na Instituição (anos)
	Masculino	Feminino		
Filho(a) 1	__	__	__	__
Filho(a) 2	__	__	__	__
Filho(a) 3	__	__	__	__
Filho(a) 4	__	__	__	__

**Muito obrigado pela sua colaboração!**



## **Anexo C – Questionário para Professores (QEPE-VPr)**



## **QUESTIONÁRIO (QEPE-VPPr)**

O questionário seguinte faz parte de uma investigação sobre a comunicação entre a Escola e a Família no contexto da Educação Pré-escolar, sendo parte integrante do Mestrado em Administração Escolar. Este trabalho está a ser realizado pela Dra. Anabela Viegas sob a supervisão do Professor Doutor Ricardo Borges Rodrigues.

A sua participação é voluntária, pelo que pode decidir não responder ao questionário em qualquer momento. As suas respostas são anónimas e confidenciais e não serão objecto de análise individual, isto é, os dados recolhidos são agregados aos dados dos/as restantes participantes para efeitos de análise, apresentação e publicação.

Se desejar obter informação adicional sobre este assunto poderá enviar um email para [anabelaviegass@gmail.com](mailto:anabelaviegass@gmail.com).

Não existem respostas certas ou erradas. Estamos interessados em conhecer a sua opinião sincera.

**Muito gratos pela sua colaboração!**





De seguida são apresentadas várias afirmações. Indique, por favor, a sua resposta assinalando com um círculo o número que melhor representa a sua opinião, utilizando a escala que varia entre '1' (discordo totalmente) e '7' (concordo totalmente).

1. Os pais dão ideias para elaborar atividades na instituição (ex. festas, comemorações do dia do pai/mãe, visitas de estudo, jogos...).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

2. Os pais procuram saber o que é que os seus filhos necessitam de aprender para os poder ajudar em casa.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

3. Quando há qualquer problema no jardim-de-infância, os pais informam a educadora.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

4. Os pais procuram que os filhos realizem atividades significativas que os ajudem nas aprendizagens (ex. encorajamento no canto, a memorizar, na motricidade...).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

5. Os pais ajudam frequentemente as suas crianças nos trabalhos solicitados pela educadora (ex. pesquisas, elaboração de trabalhos relacionados com os projectos de sala, promoção da leitura...).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

6. Os pais procuram participar e dar sugestões sobre qualquer aspecto do funcionamento do jardim-de infância em geral.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

7. Os pais vão às entrevistas e reuniões convocadas pela direção da instituição.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

8. Os pais participam em atividades na sala (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, e ajudam o/a educador(a) a preparar materiais lúdicos ou didáticos...).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

9. Os pais procuram fazer atividades com os filhos que não são pedidas pela educadora, mas que ajudam nas suas aprendizagens (ex. ir a uma biblioteca, a um museu, a uma peça de teatro...).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

10. Os pais quando sabem que se vão realizar certas atividades (ex. corridas solidárias, voluntariado no “Banco Alimentar”, angariação de fundos para associações carenciadas...) oferecem ajuda.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

11. Os pais costumam falar e dar opiniões nas reuniões de pais/encontros individuais.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

12. Os pais estão disponíveis para participar em atividades relacionadas com a gestão da instituição (ex. associações de pais).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

13. Os pais dão ideias para organizar atividades na sala (ex. nos “trabalhos projecto”).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

14. Os pais procuram informar-se sobre o regulamento interno e as normas de funcionamento da instituição.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

15. Os pais conversam com os seus filhos acerca do que se passa diariamente na sua sala e no jardim-de-infância.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

16. Os pais vão às atividades organizadas pela instituição.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

17. Os pais costumam pedir informações à educadora sobre os progressos/dificuldades dos seus filhos.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

18. Os pais têm por hábito comunicar com a educadora (ex. contacto telefónico, email, folhetos, jornal de parede, convites, cadernos, etc.).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

19. Os pais quando tem um problema para resolver na instituição procuram falar com a educadora e com a direção.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

20. Os pais procuram informar-se sobre o projecto educativo/projectos de sala e o plano anual de atividades da instituição.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

21. Os pais ensinam os seus filhos a organizar melhor o seu tempo (ex. chegando a horas a instituição).

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

22. Quando há qualquer problema na sala com outros colegas os pais procuram informar a educadora.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

23. Os pais procuram trazer materiais para as atividades (ex. trazer uma t-shirt branca, sacos do lixo, adereços criativos...), ou seja, oferecem ajuda.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

24. Os pais costumam aceder ao “website/site” da instituição e falam sobre o mesmo.

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

Indique, por favor, o seu grau de satisfação com cada um dos aspectos apresentados de seguida, assinalando a sua resposta na escala que varia entre 1 (nada satisfeito) e 7 (totalmente satisfeito).

25. Forma como as crianças são tratadas no jardim-de-infância.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

26. Desempenho da Direcção relativamente à relação com os pais.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

27. Desempenho das Famílias.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

28. Desempenho das auxiliares relativamente à relação com os pais.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

29. Qualidade do trabalho desenvolvido no jardim-de-infância.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

30. Comunicação entre a escola e a família.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

31. Qualidade das instalações utilizadas pelas crianças e pelos pais.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

32. Desempenho do Jardim-de-infância em geral.

Nada satisfeito(a)	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito(a)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

Para finalizar o questionário gostaríamos que respondesse a algumas questões de caracterização sociodemográfica.

33. Idade\_\_\_\_\_ 34. Sexo: Masculino  Feminino

35. Habilitações académicas:

Bacharelato

Mestrado

Licenciatura

Doutoramento

Pós – graduação

Outra situação  Qual? \_\_\_\_\_

36. Grupo Disciplinar: Educadora de Infância (100)  Outra Situação Qual?\_\_\_\_\_

37. Em quantas Instituições já esteve em toda a sua carreira:\_\_\_\_\_

38. Para cada categoria profissional que se aplique a si, indique em que categoria se encontra:

Contratado(a)  Efectivo(a)  Outra situação qual? \_\_\_\_\_

39. Anos de Serviço (incluindo o presente ano lectivo):\_\_\_\_\_

40. Anos de Serviço nesta Instituição (incluindo o presente ano lectivo): \_\_\_\_\_

41. Quantas educadoras trabalham na sua Instituição? \_\_\_\_\_

42. Se dependesse apenas da sua vontade indique quão provável seria mudar para outra Instituição.

Nada provável	1	2	3	4	5	6	7	Muito provável
---------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

**Muito obrigado pela sua colaboração!**

