



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de Sociologia

Interações Família-Escola: Práticas e representações de Educadores de Infância

Sandra Isabel de Matos Botas

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação e Sociedade

Orientador(a): Professora Doutora Teresa Seabra

Professora Auxiliar no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro de 2019

"Pergunta-te sempre: de que outra forma pode ser? Quando te estás a relacionar com crianças, jovens ou um adulto.

Pergunta-te sempre: de que outra forma pode ser? principalmente quando dentro desse relacionamento estás a experienciar um conflito. É que muitas vezes, a grande parte das vezes, a solução para esse conflito está na resposta a essa pergunta e nos inúmeros caminhos que essa pergunta te faz trilhar."

Irina Vaz Mestre

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho foi para mim a prova mais sólida de resiliência, fi-lo sozinha, mas contei com a preciosa ajuda daqueles que me rodeiam e sempre me incentivaram a não desistir.

Este trabalho foi para mim uma forma de valorização pessoal e profissional, por isso, agradeço àqueles que de uma forma ou outra contribuíram para que assim fosse.

À Professora Doutora Teresa Seabra, orientadora desta dissertação, pelo conhecimento transmitido, pela disponibilidade e carinho com que sempre me recebeu.

Às Professoras de mestrado pela formação no âmbito do Mestrado Educação e Sociedade.

Aos meus colegas de turma, por serem únicos, amigos e companheiros, esses irei carregá-los para sempre no coração.

Às minhas amigas e colegas do dia a dia no trabalho e na faculdade, Fernanda e Lurdes, por estarmos juntas nesta caminhada, por tudo o que rimos e conseguimos juntas.

À Direção da instituição onde exerço funções, pela disponibilidade.

Às Educadoras que colaboraram na pesquisa, o meu muito obrigado.

À Família pelo apoio e amor incondicional, pela paciência e complacência, amovos de coração.

A todos os que tornaram este momento possível, bem hajam.

RESUMO

Este estudo pretende conhecer as práticas e representações dos educadores de Infância, no que diz respeito à interação Família-Escola, conotada como laboriosa, complexa e minuciosa.

Começamos por fazer uma abordagem histórica à esta interação, tendo como referência alguns autores que analisaram nos seus estudos a relação escola família.

No plano metodológico da investigação e, através de uma análise de tipo comparativa tipológica, aplicámos entrevistas estruturadas a oito educadoras de Infância, com diferentes tempos de serviço e diferentes perfis institucionais, pretendendo-se desta forma caraterizar as práticas de interação entre os educadores e as famílias, bem como, analisar as representações que os educadores fazem dessa mesma relação.

As conclusões finais têm em conta o enquadramento teórico, e representam a reflexão e análise dos resultados recolhidos no estudo empírico da investigação, sobre as interações da família com a escola. Podemos, então, concluir que apesar de não existir grande diferença no discurso das educadoras, podemos salientar que as educadoras mais novas mostram-se mais preocupadas com os fatores que condicionam essa interação, e podemos também concluir que apesar de existir uma vontade dos educadores em que os pais participem cada vez mais na vida escolar dos seus filhos, e de que se estabeleçam relações de confiança, parceria, cooperação, harmonia e complementaridade, como o mencionado nas entrevistas, cremos que continua a existir uma barreira que impede os educadores de dar espaço às famílias para que essa interação se complete.

Palavras Chave: Família-Escola, Educação de Infância; Conceções de educadores; Infância

ABSTRACT

This study aims to know the practices and representations of Childhood educators, regarding the Family-School interaction, connoted as laborious, complex and thorough.

We begin by taking a historical approach to this interaction, taking as reference some authors who analyzed in their studies the relation school family.

At the methodological level of the research and, through a typological comparative analysis, we applied structured interviews to eight early childhood educators, with different length of service and different institutional profiles, in order to characterize the interaction practices between the educators and the teachers. families, as well as to analyze the representations that educators make of this same relationship.

The final conclusions consider the theoretical framework and represent the reflection and analysis of the results collected in the empirical research study, about family interactions with school. We can therefore conclude that although there is not much difference in the discourse of educators, we can emphasize that younger educators are more concerned with the factors that condition this interaction, and we can also conclude that although there is a willingness of educators to parents to participate more and more in the school life of their children, and to establish relationships of trust, partnership, cooperation, harmony and complementarity, as mentioned in the interviews, we believe that there is still a barrier that prevents educators from giving space for families to complete this interaction.

Keywords: Family-School, Childhood Education; Educators conceptions; Childhood

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS.....	v
ABREVIATURAS	vi
INTRODUÇÃO.....	vi
CAPÍTULO I - Enquadramento teórico	8
1. Relação Família-escola-família	8
1.1. Breve abordagem histórica	8
1.2. A interação da escola com as famílias	10
1.3. A relação das famílias com o jardim de infância.....	13
CAPÍTULO II – Metodologia de investigação	17
CAPÍTULO III - Apresentação e interpretação dos resultados	20
1. Perfil das educadoras	20
2. Práticas de relação jardim de infância/famílias	22
3. Representações da relação entre Jardim de Infância e famílias nas educadoras.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
BIBLIOGRAFIA	31
FONTES	34
ANEXOS.....	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Estilos de relação dos professores com a escola (Montandon, C., 1994: 159, in G. Vincent (org.)	15
Quadro 2- Anos de serviço e qualificação académica.....	21

ABREVIATURAS

I.P.S.S. – Instituições de Solidariedade Social

E- Educadora

INTRODUÇÃO

Este tema da relação família-escola é um tema que suscita muito interesse, na medida em que está intrínseco ao percurso escolar e familiar de cada criança. Por esse mesmo motivo continua a trazer preocupações que se têm mantido ao longo dos tempos.

Embora tenham sido muitos os estudos, efetuados por cientistas sociais e educacionais, que analisam esta problemática, cada um tem as suas especificidades e este não é exceção. Contudo, não existem muitos estudos sobre esta relação família-jardim de infância, por isso decidimos aprofundá-la.

Numa primeira fase da investigação fizemos o enquadramento teórico, onde começámos por fazer uma breve abordagem histórica da relação escola-família, passando pela forma de como esta relação se estabelece com a família, e como a família estabelece esta relação com o jardim de Infância, tendo como referência alguns autores que analisaram nos seus estudos a relação escola família.

Numa segunda fase da investigação, através da metodologia de investigação e de forma a objetivarmos o nosso estudo, tivemos como base a pergunta de partida – *Que perceções e conceções os educadores de infância fazem da relação família-escola-família?* – sendo esta relação considerada de impossível para uns, e armadilhada para outros, não deixa de fazer parte do sistema educativo e, como tal, de merecer a devida atenção.

Nesta perspetiva e através de uma análise de tipo comparativa tipológica, efetuada através de entrevistas estruturadas aplicadas a oito educadoras de Infância de diferentes perfis institucionais, pretende-se caracterizar as práticas de interação entre os educadores e as famílias, bem como analisar as representações que os educadores fazem dessa mesma relação.

No que diz respeito à terceira parte deste estudo, esta é dedicada à apresentação e interpretação dos resultados, onde se organizam os principais dados recolhidos das entrevistas e simultaneamente se procede à análise e interpretação, dos mesmos, tendo como base o enquadramento teórico.

Finalmente a última parte da pesquisa, diz respeito à apresentação das considerações finais como síntese do estudo realizado, acrescentando as dificuldades sentidas e ainda algumas linhas de investigação que poderão ser úteis em estudos futuros.

CAPÍTULO I - Enquadramento teórico

1. Relação Família-escola-família

1.1. Breve abordagem histórica

A relação família-escola é, nos dias de hoje, uma relação complexa, tornando-se num dos temas mais analisado pelos investigadores.

Para Silva (2003), “o modo de relacionamento entre escolas-famílias é moldado pela omnipresença de um estado tradicionalmente centralista, por uma ditadura de meio século que tudo fez para que os cidadãos não exercessem os seus direitos cívicos e humanos mais básicos e pela mudança política e social o pós 25 de Abril, que provocou necessariamente alterações na intuição escolar e no modo de relacionamento entre esta e outras instituições sociais, nomeadamente a familiar” (p:21).

Até ao 25 de Abril, os pais limitavam-se a entregar os filhos nas escolas, o movimento associativo era, até então, quase inexistente, existindo alguns casos, particularmente no ensino particular.

Durante a ditadura o desenvolvimento educacional era muito limitado, a escola impunha as regras e a família não tinha praticamente expressão, desencorajando “uma educação cívica participada e esclarecida” (Davies *et al*, 1989: 26).

A maioria das famílias não tinha quaisquer tipos de relacionamento com a escola pública, nem tinha meios para expressar uma atitude crítica. Os pais de grande parte das crianças eram considerados “ignorantes”, pois tinham pouca ou nenhuma escolaridade, e como tal, depositavam toda a confiança nos professores, a quem delegavam o ensino da leitura e da escrita. As crianças destas famílias de meios sociais mais desfavorecidos, eram obrigadas a ir à escola, e como existia uma maior preocupação com os aspetos do quotidiano, os pais descuravam a intervenção no meio escolar. Somente as famílias mais privilegiadas tinham capacidade para contratar perceptores particulares que se deslocavam às casas das famílias, ou de matricular as crianças nas escolas que melhor respondiam às suas necessidades.

No seguimento da revolução de abril em 1974, “seguiu-se um período turbulento e, por vezes, caótico de mudanças em todas as áreas da vida social, educação incluída” (Davies *et.al*, 1989: 27). Algumas dessas mudanças incidiram no campo da educação advindas da Nova Constituição da República Portuguesa, nomeadamente no que diz respeito à participação das famílias na escola. Em consequência foi regulamentada

alguma legislação sobre as associações de pais, o que permitiu que os representantes dos pais começassem a ter acesso à escola, que até então era limitado.

Em outubro de 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo que regula a gestão e a administração das escolas, de onde devem fazer parte todos os elementos implicados no processo educativo. A família começa a ter um papel fundamental no processo educativo, mas somente em 1990, com o surgimento do Decreto-Lei nº372/90 de 27 de Novembro, são legisladas as associações de pais e encarregados de educação, que reiteram os direitos e deveres das famílias. Atualmente, a participação de representantes dos pais/EE no conselho geral – órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola – é uma realidade, por força do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em 2008 e alterado posteriormente. Verificamos na última alteração ao regime atrás referido – Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho – que aos pais/EE é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Em 1994, é elaborado o plano de desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, onde fica definido o compromisso do Estado cooperar com as famílias na educação das crianças.

Em 1997 são apresentadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, onde se refere a importância da relação da escola com a família. Em 2016 essas orientações curriculares são revistas de forma a atualizar um documento que durante duas décadas foi aplicado em muitas instituições, mas em nada alterado no que diz respeito à importância da relação com a família, onde se volta a mencionar que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Orientações Curriculares, 2016:28).

Estas mudanças que se foram revelando ao longo dos tempos no que diz respeito ao “modo de vida das famílias, na instituição escolar, e de uma maneira geral nas mentalidades, permitiram a evolução das relações entre as famílias e as escolas”. (Montandon, 2001:14). Para Montandon e Perrenoud (2001), estas mudanças ocorrem ao nível da família, onde apesar da criança continuar a ser um investimento para a família, o seu papel na relação familiar passou de uma função instrumental para uma função sentimental, “parece-me que podemos dizer que existe atualmente uma

sentimentalização do instrumental e uma instrumentação do afetivo” (Montandon 2001:15).

Também ao nível da escola ocorreram mudanças, nomeadamente, o alargamento da escolaridade obrigatória, a modificação do conteúdo programático, o avanço das novas tecnologias, a democratização dos estudos, o rejuvenescimento do corpo docente, bem como o desenvolvimento de uma “relação utilitarista do saber” (Montandon, 2001:17), que levaram a uma maior organização da escola no que diz respeito ao enraizamento de novas práticas pelos professores e à atribuição de novas funções a escola.

Para Montandon (2001:17), estas mudanças que se verificaram, quer ao nível da escola, quer ao nível da família, “transformaram o campo de interseção da família e da escola, ou melhor dito a socialização da criança, em desafio. Desafio no plano afetivo e desafio no plano instrumental”, na medida em que no plano afetivo, e principalmente no que diz respeito ao jardim de infância e ao primeiro ciclo, há uma valorização da socialização, conseqüentemente o “território da família é, de qualquer forma, invadido” (Montandon, 2001:19), no plano instrumental, “a criança representa uma aposta relativamente à escola” (Montandon, 2001: 19).

Podemos então afirmar que todas estas mudanças no que diz respeito, quer à família, quer à escola, vão criando mais desafios entre si.

1.2. A interação da escola com as famílias

As interações entre a escola e a família, têm vindo a assumir uma importância progressiva no atual contexto socioeducativo, tendo sido objeto de estudo do campo disciplinar das ciências sociais e da educação.

No aparecimento da escola ainda não existe consenso na relação que a escola estabelece com a família, enquanto para uns “a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo” (Lima 1992 citado por Homem, 2002:35), para outros a escola e a família são dois sistemas completamente distintos, onde a escola tem o poder, e os pais, “mesmo organizados, têm um poder limitado sobre a política escolar” (Montandon e Perrenoud, 1994: 3). O Estado ao querer reservar para si o monopólio da Educação, “delegou na corporação docente um poder quase exclusivo de intervenção pedagógica, passando as famílias a serem consideradas como «clientes», que apenas entregavam os filhos à escola, e passando a interação dos pais a ser vista como ingerência e intromissão” (Homem, 2002: 36).

A mudança da nova era científica e tecnológica, as próprias mudanças ao nível do sistema educativo, da estrutura das famílias e da escola, levou a que houvesse uma partilha das responsabilidades educativas, entre a escola e as famílias, deixou-se portanto de considerar a família “como uma tábua rasa onde se vêm imprimir mecanicamente sinais exteriores, mas antes (como) uma instituição ativa capaz de preservar e reproduzir estratégias adquiridas, de resistir a essas pressões externas, ou mesmo até capaz de agir sobre a própria mudança” (Almeida, 1985, citado por Seabra 1999: 19), com autonomia, capacidades projetos e saberes, uma vez que esta “ligação constrói-se, destrói-se e reconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e /ou divergente, partilhando preocupações educativas, individuais sim, mas também universais” (Homem, 2002: 37).

Os direitos e os deveres das famílias no âmbito educacional foram aumentando gradualmente, e, conseqüentemente surgem novas exigências no que diz respeito à necessidade de estabelecerem uma relação de parceria, de forma a facilitar os períodos de adaptação, desenvolvimento e de aprendizagem, uma vez que, tal como menciona Magalhães (2007) são “parcerias capazes de oferecer uma base estável às crianças, de estabelecer ligações com a casa e com os diferentes serviços que servem a família e de articular os diferentes serviços existentes na comunidade” (Magalhães 2007: 12).

A escola tem necessidade de cada vez mais, apelar à participação e à colaboração das famílias, mas continuamos a saber que existe ainda um fosso muito grande até à realidade, pois como afirma Nunes (2004), a “relação escola-família é ainda incipiente e quase estéril” (Nunes, 2004: 20), apesar do esforço em criar uma relação que tenha como base a parceria, a comunicação e a colaboração, tal como mencionado nas Orientações Curriculares (2016: 98).

Também Silva (2003) tem um ponto de vista muito próprio no que diz respeito a esta relação, pois afirma que:

“a relação escola-família pode ser vista como apresentado duas vertentes, a casa e a escola, ou seja, por um lado, as interações entre pais e filhos a propósito da escolaridade destes que se desenrola (ou não) no quotidiano do lar e que, de um modo geral, apenas os alunos e as suas famílias conhecem, e, por outro, o contato individual e/ou coletivo que ocorre com maior ou menor regularidade na escola entre pais e professores” (Silva, 2003: 29).

Esse contato com a escola que o autor refere é feito particularmente no feminino, espelhando desta forma “a divisão sexual do trabalho existente no seio das famílias. As tarefas que respeitam à vertente escolar da educação das crianças ficam a cargo da mãe” (Silva 2003: 227), independentemente da classe social, são as mães que mais participam nas reuniões de pais, encontros individuais e que são formalmente declaradas de encarregadas de educação.

Esta relação pode ser ambígua, no que diz respeito ao ponto de vista teórico e metodológico, uma vez que pode ser condicionada pela direção da abordagem do sentido dessa relação, ou seja, da família para a escola ou da escola para a família, pois “dada a ambiguidade entre duas fronteiras, e porque partilhar um objeto comum, a relação entre pais e professoras, tendencialmente apresenta-se como uma relação de colaboração conflitual, vivida quer pelo grupo de pais, quer por parte das professoras” (Rocha 1996: 195).

Essa relação no jardim-de-infância, é mais próxima, contudo continua a ter de ser trabalhada para que não haja fusão entre as funções da escola e a função das famílias, pois, “inclui as noções de parceria, de responsabilidade e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Marques 1991: 42).

Neste sentido também Epstein (2011) criou eixos de análise do envolvimento da escola-família-comunidade, pois acreditava que, existiam fatores a ter em conta para que se estabelecesse uma verdadeira relação/colaboração com a família, fatores esses que se baseavam na verdade, na melhoria dos programas escolares, na melhoria da integração escolar, bem como na melhoria das relações dentro das próprias famílias, construindo desta forma um instrumento que compreende vários conceitos fundamentais que incidiram no envolvimento das famílias com a escola. A autora definiu então, seis tipos de envolvimento da escola-família-comunidade; a *parentalidade*, onde considera que é da obrigação das famílias o desenvolvimento de habilidades parentais e de educação infantil que preparem as crianças para a escola e mantenham o desenvolvimento infantil em todos os níveis, e construam condições domésticas positivas que apoiem o aprendizado escolar e o comportamento durante os anos escolares; a *comunicação*, onde a escola tem obrigação de comunicar, de diversos modos, informações às famílias acerca do progresso dos alunos e dos programas educativos escolares; o *voluntariado*, onde o envolvimento da família em atividades de voluntariado na escola, tais como: apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e atividades letivas; *aprender em casa* onde está presente o apoio na realização dos trabalhos de casa e supervisão do estudo. A escola oferece estratégias de como as famílias podem ajudar os alunos a monitorizar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa e na tomada de decisões sobre programas escolares, atividades e oportunidades de modo a ajudar os alunos a serem bem-sucedidos no percurso escolar, é desta forma importante que os alunos e as famílias troquem ideias sobre o trabalho escolar de uma forma continuada, com o apoio dos professores; *tomada de decisões*, estas tarefas podem ser desempenhadas, por exemplo, através da participação em Associações de Pais, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Consultivos, onde se

colocam os seguintes desafios: conseguir que as famílias, incluindo as mais pobres e as que se encontram em desvantagem cultural, participem nas decisões; e incluir os alunos nessas estruturas escolares; e a *colaboração com a comunidade*, onde existe partilha de responsabilidades e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens. O principal desafio consiste em conseguir estabelecer uma boa interação e articular todos os serviços com as escolas e as famílias.

Cada um destes tipos de envolvimento traduz-se em práticas diversas, que a autora exemplifica, e coloca desafios específicos, que precisam de ser ultrapassados para envolver as famílias.

Por vezes é necessário fazer redefinições de noções ou conceitos, para que se tornem mais abrangentes e alcancem mais famílias. Por fim, os resultados da interação estabelecida são diferentes para os alunos, para os pais e para a escola, havendo benefícios para todos.

1.3. A relação das famílias com o jardim de infância

A pesquisa sobre as relações entre as famílias e o jardim de infância, são temas muito recentes, embora o interesse sobre esta questão não seja de hoje.

Uma série de transformações sociais explicam as relações de hoje entre a família e o jardim de infância.

No estudo realizado por Montandon e Favre (1988), a evolução das estruturas familiares e o funcionamento das mesmas, e estão relacionadas com o lugar ocupado pela criança, a tendência para o profissionalismo dos pais, o prolongamento da escolaridade obrigatória, as reformas das metodologias e dos conteúdos programáticos, a acentuação das funções de seleção, a modificação das características demográficas e sociais são o cerne da questão, pois os conflitos que surgem apelam a novas regras e a instituição a novas formas de relação entre a família e a escola.

Nesse mesmo estudo e no que diz respeito às relações família-escola no ensino primário genovês e à diversidade das famílias, uma minoria adota estratégias ofensivas que conduzem à colaboração, a um compromisso, mas também a uma luta de influências e conseqüentemente a um conflito declarado. Estas estratégias são delineadas e definidas mediante o comportamento dos atores envolvidos no processo de interação de forma a estabelecer e reforçar os laços, quer individualmente ou em grupo. Uma maioria de pais, por sua vez, preferem estratégias de evitamento que são

nada mais, nada menos do que retiradas estratégicas com o objetivo de não prejudicar a criança.

Para Montandon, 1988 (citado em Seabra, 1999), existem duas formas de relação família-escola, o envolvimento, e o interesse das famílias na escola, com os movimentos associativos de pais, e as iniciativas das escolas em chamar cada vez mais as famílias à participação e à cooperação na vida escolar. A autora chegou mesmo a analisar a relação das famílias com a escola cruzando dois eixos que achou fundamentais para o estudo, o eixo da participação e o eixo da diferenciação entre os papéis da escola e da família, estes

“eixos definem quatro modalidades de coordenação: a colaboração por parte das que participam com a escola e entendem que os papéis são semelhantes; a negociação desenvolvida pelos pais que participam mas que entendem que os papéis são específicos; a delegação por parte dos que também consideram que os papéis são específicos e não participam e a abstenção que não se caracteriza pela reduzida participação e por não se limitar a missão da escola a um domínio específico” (Seabra 1999: 34).

A relação que se estabelece entre a família e o jardim de Infância, é uma relação mais presencial, onde normalmente existem contatos diários, contatos esses, que segundo Davies (1989) são mais e de vários tipos “e têm uma atitude marcadamente mais positiva em relação ao envolvimento dos pais do que os colegas de níveis escolares superiores” (Davies *et.al*, 1989: 86). Esses contatos podem ser de caráter formal, através de reuniões gerais de pais ou individuais, dinâmicas em contexto de sala onde os pais são convidados a participar nas rotinas educativas ou a dinamizarem atividades para apresentarem ao grupo, ou, até mesmo de caráter informal, no corredor da escola, na rua.

Num estudo que realizou, Davies (1989) chegou mesmo mais longe e menciona que “a maior parte das educadoras desta pequena amostra considera que o fato de haver alguns ou muitos pais com pouco contato com a escola constitui um problema sério que causa perturbações às crianças, tais como falta de segurança emocional e dificuldade de desenvolvimento” (Davies *et.al*, 1989: 87).

Segundo Oliveira (2009), “a relação família-escola pode ser analisada tanto sob um prisma sociológico, como psicológico”, (citado em Silveira & Wagner, 2009) ao valorizar-se esta análise psicológica da relação família-escola acredita-se que tudo o que diga respeito à família está definitivamente ligado aos problemas das crianças, desta forma inicia-se segundo Silveira & Wagner (2009), “uma nova matriz nas relações professores-pais/família-escola; na qual se torna importante que professores conheçam e tenham informações a respeito da vida familiar de seus alunos. A partir disso, aceita-se que os

professores orientem os pais a respeito da educação das crianças e de sua formação psíquica” (Silveira & Wagner, 2009: 284).

Continua a não haver consenso nos professores sobre a forma como se relacionam com a escola, Montandon (1994) na sua investigação verificou que o contato com os pais aumentou, mas esse facto não impediu que a atitude e as práticas dos professores não continuassem a ser diversas, por esse mesmo motivo a investigadora caracterizou a visão dos professores sobre a relação que estes estabeleciam com a escola, como podemos verificar no quadro1.

Quadro 1 – Estilos de relação dos professores com a família

Abertura	Missão	
	Partilhada	Distinta
Alargada	Colaboração 47%	Coordenação 16%
Restrita	Substituição 16%	Mandato 25%

Fonte. Montandon, C., 1994: 159, in G. Vincent (org.)

A sua análise realiza-se tendo como base a missão da escola e da família na educação e o grau de abertura que a escola tem em relação às famílias, concluindo que:

- Quase metade dos professores (47%) pensa que os pais e os professores estão ligados à mesma tarefa, complementam-se e apoiam-se mutuamente, existe uma necessidade de um esforço permanente de consulta e de negociação. Estes professores têm uma maior abertura e são, por isso, considerados de polivalentes nos contatos com os pais.

- Cerca de 25% dos professores considera que a sua missão é distinta e que dessa forma definem que a instrução cabe à escola e aos pais a educação.

- Uma minoria de professores (16%) é bastante tradicional na definição das respetivas tarefas das famílias e da escola, porém mais aberto aos pais, consideram que para alcançar determinados objetivos com cada um dos seus alunos, devem garantir apoio e ajuda aos pais. Estes professores que procuram uma coordenação de acordo com uma divisão bem definida do trabalho e das suas relações com os pais, a quem eles concedem um direito muito limitado de escrutínio sobre a escola, são os designados por individualistas.

- Existe ainda outro grupo de professores cerca de 16%, como os anteriores, que apesar de não terem uma divisão muito clara de papeis, acreditam claramente numa

indistinção de funções e responsabilidades, cada pai ou professor pode ser levado a desempenhar o papel do outro. Mas a sua abertura para os pais é restrita, preferem os contatos informais, privilegiam o ambiente, o clima de confiança.

Esta diferença nestes perfis, demonstra que existe uma visão unanime por parte dos professores, de uma articulação das famílias com a escola. De uma forma geral, os professores não veem favoravelmente os esforços dos pais a quererem envolver-se mais na vida escolar, ou até mesmo ter um papel mais ativo na vida escolar.

Algumas tipologias da relação das famílias com a escola têm sido reformuladas e complementadas. Segundo Seabra (1999) “estas tipologias ampliam a sua eficácia se conseguirmos detetar a sua ancoragem social e as enquadrarmos no conjunto das estratégias educativas das famílias” (p:34). É de esperar que possam haver algumas divergências de interesse entre as famílias e o jardim de infância, no entanto, o diálogo e a negociação apelam a uma relação de aliança como forma de valorizar a criança e o seu desenvolvimento, bem como todo o contexto educativo, onde a família e a escola são os peões deste jogo de xadrez. O comportamento destes dois últimos pode passar por estratégias de evitamento, uma vez que agem de acordo com a particularidade da situação.

O “olhar a criança” (Favre e Montandon 1988: 98) é sentido de maneira diferente, pois para a família a criança é única e é objeto de atenção individualizada e para a escola ela é uma entre muitas outras e objeto de uma certa igualdade de tratamento.

CAPÍTULO II – Metodologia de investigação

De forma a objetivarmos o nosso estudo, tivemos como base a pergunta de partida– *“Quais as práticas e as representações dos educadores, no que diz respeito às interações entre a família e a escola?”*, sendo esta relação, armadilhada para uns, impossível para outros, não deixa de estar contemplada na Constituição da República Portuguesa, onde está mencionado que a família é responsável pela educação da criança (1989 art.36º) e não deixa de ser vista como uma exigência do sistema educativo, como tal é também referido nas Orientações Curriculares (2016) que as famílias são vistas como os “principais responsáveis pela educação dos filhos/as, e têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Orientações curriculares 2016: 16).

Tal como mencionam Quivy e Campenhoud (2005) “cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional, em que se inscreve o seu trabalho” (Quivy e Campenhoud, 2005:159). Desta forma, a metodologia utilizada deverá estar organizada de forma a enquadrarmos a nossa pesquisa empírica.

Neste capítulo define-se o plano metodológico da investigação, onde se irá desenvolver e justificar todo o procedimento empírico escolhido, tendo em conta o problema de estudo, as questões, bem como os objetivos delineados. Esta será uma *investigação de tipo comparativa tipológica*, na medida de que *“em geral debruçam-se sobre um número bastante mais pequeno, mas ainda assim significativo, de unidades de análise, utilizando instrumentos de pesquisa mais flexíveis e procedimentos de recolha de informação de média intensidade”* (Costa, 1999:10). A técnica mais utilizada neste método de investigação é a entrevista, “nas diversas variantes que podem assumir” (Costa, 1999:10).

Como já mencionámos anteriormente e tendo como base a pesquisa do enquadramento teórico, a interação entre a escola e a família é vista como um tema muito vasto, constituído por várias vertentes que podem ser estudadas e analisadas. Deste modo, e de forma a delimitar o estudo definimos como principais objetivos desta investigação: a) Caracterizar as práticas dos educadores no que diz respeito à interação

escola-família; b) Conhecer as representações que os educadores fazem desse mesma interação, pois, acreditamos que esta continua a ser uma temática “pertinente, quer a nível social, quer a nível da investigação educacional, e esteja na origem de uma produção teórica vasta, complexa e diversificada, essa ligação nem sempre é claramente visível nem fácil de concretizar” (Homem, 2002: 41).

Ao operacionalizar a investigação, houve necessidade de definir as variáveis que deviam presidir à seleção das entrevistadas. Foram identificados o tempo de serviço e o perfil institucional das educadoras.

Procurou-se entrevistar educadoras de Rede pública e de I.P.S.S. (Instituições de Solidariedade Social), acreditando que as diferenças que existem na forma como se estabelecem as relações com as famílias em ambas instituições poderá diversificar a investigação e ao mesmo tempo enriquecê-la.

A escolha da variável dos anos de serviço prendeu-se ao facto de segundo Huberman (2000), os docentes vivenciarem momentos distintos no percurso da sua carreira, momentos esses que se tornam marcantes na trajetória do docente. O modelo deste autor sobre os ciclos de vida profissional dos docentes, é um dos mais referenciado, uma vez que apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência). Assim a amostra intencional, procurou diversificar, para além do perfil institucional (Rede Pública e I.P.S.S) o tempo de serviço das educadoras.

Como resultado, foi planeado entrevistar 8 educadoras de modo a contemplar os diferentes perfis:

- Duas educadoras da rede pública com anos de serviço compreendidos entre 7 e 25 anos.
- Duas educadoras da rede pública com anos de serviço compreendidos entre 25 e 35 anos.
- Duas educadoras de I.P.S.S. com anos de serviço compreendidos entre 7 e 25 anos.
- Duas educadoras de I.P.S.S. com anos de serviço compreendidos entre 25 e 35 anos.

Atendendo ao facto de, no decurso das entrevistas as educadoras terem tido tendência a dar respostas muito telegráficas e que por sua vez, a investigadora, por inexperiência de realização de entrevistas, ter seguido muito a rigor o guião de que dispunha, a aplicação das entrevistas foi consonante com o modelo das entrevistas estruturadas e não semiestruturadas, como previsto.

Neste tipo de entrevistas, cada entrevistado responde a um conjunto de perguntas preestabelecidas, “as respostas são registadas de acordo com um esquema de codificação também preestabelecido. O entrevistador controla o ritmo da entrevista utilizando o guião como um script teatral que deve ser seguido de forma padronizada e sem desvios” (Afonso, 2005: 98).

As entrevistas decorreram nos meses de junho e julho no local de trabalho das entrevistadas, no concelho de Montijo e Alcochete (facilidade no acesso), e de forma a reunir as participantes na pesquisa, selecionou-se uma educadora que, por sua vez, indicou outras pessoas que conhecia para participarem na investigação, até alcançar o número de participantes pretendidos. O método utilizado foi a técnica de amostragem Snowball (Bola de Neve) apresentado por Goodman (1961, citado por Albuquerque 2009), onde um dos indivíduos escolhidos,

“indica outros do seu relacionamento para que também participem da amostra. Esse grupo recebe a designação de “sementes”, por serem os primeiros indivíduos recrutados. O passo subsequente é solicitar a essas pessoas informações acerca de outros membros da população de interesse, para, então, recrutá-los. Os próximos membros que farão parte da amostra recebem a designação de “filhos”, ou frutos, por terem sido gerados pelas sementes, e o seu recrutamento pode se dar de várias formas” (Albuquerque, 2009: 20)

Não houve nenhuma ordem previamente estabelecida na aplicação das entrevistas, apenas tomámos em consideração a disponibilidade das entrevistadas. As entrevistas tiveram a duração de cerca de trinta e cinco a quarenta e cinco minutos e foram feitas individualmente. Foi aplicado um guião de entrevista composto por 16 perguntas (anexo 1).

CAPÍTULO III - Apresentação e interpretação dos resultados

Num primeiro momento caracterizaram-se as educadoras entrevistadas, de modo a delinear o perfil da amostra estudada, tendo em conta as variáveis utilizadas para a recolha dessa informação. Num segundo momento, caracterizam-se as práticas de relação que são utilizadas e, num terceiro, as representações que os educadores têm dessa mesma relação. Termina-se com a síntese e discussão dos resultados obtidos a partir das análises efetuadas.

1. Perfil das educadoras

Foram entrevistadas oito as educadoras, estando quatro a exercer a sua prática pedagógica em I.P.S.S., e as outras quatro na rede pública.

Não foi possível encontrar educadoras com um dos perfis previstos – educadora com mais de 35 anos -, a maioria das educadoras entrevistadas são licenciadas, tendo três delas o grau de mestre, e pode verificar-se que já existe alguma preocupação na continuação da formação, as educadoras E1, E2 e E8 só tinham bacharel em educação de Infância, mas resolveram fazer um complemento de formação com equivalência à licenciatura, mais tarde, tendo a Educadora E2 tirado também mestrado, as educadoras E4, E5 e E6, são do curso de Educação de Infância pré-Bolonha que já era licenciatura na altura e as educadoras E3 e E7, já são do curso de educação básica pós Bolonha, por isso, têm mestrado integrado.

“na altura todas sabíamos que existiam diferenças nas tabelas salariais de quem tinha bacharel para Licenciatura, penso que a maioria das colegas tiraram complementos de formação para que tivessem progressão na carreira”. (E1)

“achei que estava na altura de fazer uma reciclagem, não só por causa do vencimento, porque nas I.P.S.S também existe diferença entre os salários de bacharel e licenciatura, mas também como valorização pessoal”. (E8)

No que diz respeito aos anos de serviço e à qualificação académica, e de forma a diversificar a amostra, tentámos entrevistar educadoras das duas realidades institucionais, I.P.S.S. e Rede Pública, podendo desta forma concluir que é difícil encontrar educadoras com pouco tempo de serviço na rede pública, pois como podemos observar no quadro 3, as educadoras começaram a sua carreira profissional em privados ou I.P.S.S. e só depois ingressam na rede pública. Uma das educadoras

entrevistadas (E5) só está a trabalhar na rede pública há um mês, embora tenha 12 anos de serviço fora da rede pública, como tal, foi colocada nas I.P.S.S., passando a amostra para cinco educadoras a trabalhar em I.P.S.S. e três na rede pública como mostra o quadro seguinte:

Quadro 2: Anos de serviço e qualificação académica

Educadoras	ANOS DE SERVIÇO			HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	
	REDE PÚBLICA	I.P.S.S.	TOTAL	LICENCIATURA	MESTRADO
E1	16	13	29	X	
E2	18	10	28		X
E3		7	7		X
E4	1	16	17	X	
E5		14	14	X	
E6		15	15	X	
E7		7	7		X
E8		20	20	X	

Podemos claramente distinguir dois perfis de educadoras, duas mais velhas que segundo Huberman (2000), no que diz respeito ao ciclo de vida profissional do professor encontram-se na fase da serenidade, onde “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam” (Huberman, 2000: 44), como podemos comprovar nas expressões das afirmações seguintes:

“Já sou velha nisto, estive 13 anos da minha carreira no ensino privado e estou há 16 na rede pública” (E1).

“Já cá ando há muito tempo, 10 anos da minha carreira foram passados em I.P.S.S., depois senti que necessitava de uma mudança na minha vida, concorri para a rede pública e tive a sorte de ficar, agora já cá estou há 18 anos e já não tenciono mudar” (E2).

No que diz respeito às restantes seis educadoras, segundo Huberman (2000), encontram-se na fase da diversificação. Esta é a fase das experiências pessoais, da diversificação do material didático, das mudanças ao nível da avaliação da

operacionalização de novos instrumentos de trabalho. Sendo assim, “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas” (Huberman, 2000: 42)

“...gosto muito do que faço” (E8).

“...é uma festa, todos os dias temos novidades” (E7).

2. Práticas de relação jardim de infância/famílias

No que diz respeito às práticas de relação, podemos concluir que todas as educadoras da rede pública mencionam que a relação que as famílias estabelecem com a escola é boa ou positiva.

As educadoras das I.P.S.S. são mais pormenorizadas nas respostas, fazendo algumas comparações com os anos passados, concluindo por uma progressiva melhoria da relação das famílias com o jardim de infância.

“as famílias são interessadas, são mais interessadas hoje do que há uns anos atrás” (E7)

“são mais ativas, gostam de participar” (E6)

“estabelecemos uma relação de confiança, pois só assim faz sentido” (E8)

Acerca das práticas adotadas pelas educadoras, no sentido de estabelecer relação com as famílias, podemos constatar que estas variam com o perfil da instituição onde trabalham (rede pública e I.P.S.S.).

As educadoras da rede pública, apontam como práticas os contactos diários, as reuniões de pais, e a colaboração em atividades relacionadas com o programa curricular, enquanto as educadoras das I.P.S.S., mencionam também a participação das famílias em dias festivos e a utilização do caderno dos recados como práticas que promovem a relação entre escolas e famílias.

“através de telefonemas e marcação de atendimentos, dos contactos diários e também com as reuniões de pais” (E1)

“os pais adoram as nossas festas, muitos também colaboram na realização das mesmas” (E6)

“utilizo o caderno, esse caderno é utilizado de forma a estabelecer uma boa comunicação com a família” (E3)

Esta diferença poderá ter relação com a autonomia de que dispõem as I.P.S.S. como constata Homem (2002) “o facto de serem estabelecimentos educativos bastante autónomos...parece constituir um elemento facilitador do envolvimento dos pais na escola” (p:42).

Quando falamos nas dificuldades dessa relação e nos fatores que dão origem ou contribuem para essas mesmas dificuldades, falta de tempo, por parte das famílias, foi mencionado por duas das educadoras inquiridas (E4 e E6), a intransigência, falta compreensão, a exigência extrema, a falta de cumprimento de normas e prazos e a demissão de funções parentais, são as dificuldades que outras das educadoras (E2, E5, E7 e E8) mencionaram e a dificuldade em manter a comunicação pelas educadoras (E1 e E3) isto porque, “o diálogo entre professores e pais é necessariamente frágil. Não só pelas reticências de uns e a falta de jeito de outros, mas porque a grande questão é, sem dúvida, a definição dos respetivos poderes da família e da escola sobre a criança” (Montandon & Perrenoud, 2001: 4).

“Os pais têm muita dificuldade em cumprir prazos, e em cumprir normas, chegam atrasados, não se importam se perturbam ou não, tudo o que é problemas a culpa é da escola, penso que se demitem um pouco da função de pais” (E2)

“Os pais exigem muito à escola, por um lado preocupam-se demasiado com a falta de casaco quando os meninos estão na rua ou se vão sujos para casa, por outro, colaboram pouco nos projetos de sala, têm dificuldade em cumprir prazos, horários, normas e regras” (E7)

“existe dificuldade em manter uma comunicação aberta, em que se fale claramente do que se faz ou tem feito com e para a criança. Sinto que preferem omitir as coisas a expressarem-se realmente, não estou lá para julgar ninguém, por isso considero tão importante a comunicação” (E3)

Duas das educadoras da rede pública responderam ainda que têm alguma dificuldade em manter o contacto com as famílias, por motivos institucionais.

“os contatos diários vão-se perdendo, pois, grande parte das crianças estão no serviço das atividades de animação e apoio à família, que funciona antes e depois do horário letivo, e

outras fazem o percurso jardim-casa e casa-jardim nas transportadoras que existem para o efeito” (E4).

“Vemos os pais muito poucas vezes, a escola é uma instituição fechada, os pais não vão lá à porta da sala bater e perguntar se podem dar uma palavrinha, como fazem nos outros infantários fora da rede” (E1)

No que se refere a como intensificam essas relações, as educadoras da rede pública mencionam os telefonemas, marcação de atendimentos, a criação de momentos informais num horário mais flexível e a dinâmica das reuniões de pais.

“devíamos conseguir estar mais disponíveis e ser mais flexíveis para contatos não presenciais, como telefonemas por exemplo” (E4).

As educadoras das IPSS usam os convites de participação dos pais na sala, como uma estratégia que poderá melhorar a relação das famílias com o jardim de infância, tal como refere Pinhal (1995) “a participação será largamente facilitada se, para além da existência de uma real vontade política neste sentido, existir já uma razoável prática de relações entre os interessados” (citado por Homem, 2002: 44).

“convidar a família a vir à sala, a fazer parte das nossas rotinas, partilhar saberes, os filhos ficam radiantes quando os pais estão presentes, especialmente se vêm apresentar alguma atividade aos amigos” (E6)

“é importante que as famílias depositem total confiança no nosso trabalho, que nos vejam enquanto parceiros, não esquecendo nunca de enaltecer que de facto do papel da família ser muito importante” (E6)

No que diz respeito ao perfil de famílias que colaboram com a escola, três das educadoras responderam que não existe um perfil definido, e as restantes identificaram dois tipos diferenciados:

- a) que têm horários mais flexíveis
- b) as que mais se interessam

“creio que não existe um perfil exato de famílias que colaboram com a escola” (E8)

“hoje em dia as famílias têm horários muito complicados e trabalhos com muito pouca flexibilidade, é cada vez mais difícil trazê-los à escola” (E3)

“são as famílias mais interessadas na educação da criança que colabora mais” (E2).

As interações da família com a escola também têm sofrido alterações, pois, com exceção de uma das educadoras (E5), que diz a forma como as famílias se relacionam com a escola não sofreu alterações, todas as outras educadoras referiram sim existem diferenças, são elas:

- a) a demissão da função de pais
- b) a má gestão do tempo e das prioridades conferidas ao processo educativo
- c) a desvalorização do trabalho realizado pelos educadores e as interrogações constantes a esse mesmo trabalho

“desde que comecei a trabalhar os pais são bastante presentes na vida escolar dos seus filhos” (E5)

“Os pais têm cada vez menos tempo, não leem recados, não dão importância ao trabalho enviado para casa” (E2)

“a criança ganha cada vez mais poder, os pais passam a ser mais exigentes com as instituições do que com os educandos” (E7).

Este poder, segundo Friedberg (1995), “corresponde a uma troca desequilibrada de comportamentos, ou possibilidades de ação, entre um conjunto de atores individuais e/ou coletivos...não há poder sem relação, não há relação sem troca, não há troca sem negociação” (citado por Homem, 2002: 45).

À pergunta- A escola promove estas relações? Uma das educadoras(E3) fala em desmotivação por parte da escola devido à desvalorização que as famílias fazem do trabalho educativo. Todas as restantes educadoras dizem que sim, e que a escola o faz, através da construção de um projeto educativo coerente, participado e flexível, promoção de mais atividades, valorizando o papel da família, contatos diários e convites para festas e atividades.

“a família coloca na escola toda a responsabilidade e não compreende a importância de um trabalho bilateral em prol do desenvolvimento integro da criança, que a meu ver leva a que, se promovam cada vez menos iniciativas” (E3)

“Existe essa preocupação por parte da escola sim, fazemos um projeto educativo e um projeto pedagógico, onde o trabalho com as famílias é contemplado” (E8)

3. Representações da relação entre Jardim de Infância e famílias nas educadoras

As educadoras no que diz respeito à importância que dão a esta relação, utilizaram palavras como: é *“fundamental”* (E5), é *“vital”* (E6), para as educadoras de infância esta relação é importante na medida em que ajudava os pais a envolverem-se nos assuntos da escola e desta forma, e em conjunto, compreender e ir de encontro às necessidades das crianças.

“pois, ajuda-nos a conhecer os diferentes tipos de família e a conduzir as atividades de aprendizagem/experiências da criança ela está connosco no jardim de infância” (E1).

“é muito importante que exista partilha e colaboração, para que se perceba as necessidades das crianças e as dificuldades das famílias” (E7)

As educadoras entrevistadas mencionam como vantagens dessa relação o aumento de confiança, a harmonia, a aproximação, favorecer a motivação na criança, aprendizagem com o outro, o interesse e a colaboração. Ao mesmo tempo mencionam desvantagens dessa mesma relação, que revelam algum receio de uma relação mais estreita com as famílias, são elas: a desmotivação, a falta de confiança, o afastamento, a Ansiedade, a omissão de informação, a Intromissão, o desinteresse e as Críticas pouco construtivas à cerca do trabalho realizado.

As educadoras mencionaram mais desvantagens que vantagens, nestas interações. O discurso que tiveram as educadoras mais novas, caracterizadas por Huberman (2000) como as mais motivadas no que diz respeito ao trabalho de sala como já fora mencionado, são as que mais dececionadas estão com as interações com a família, mas como menciona o autor, “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo” (Huberman, 2000: 38), e como tal, os desapontamentos, o parecer que estamos a regredir e as contrariedades acontecem.

“os pais criticam muito o nosso trabalho e têm falta de confiança”. (E4)

“quanto mais nos aproximamos dos pais, mais eles tentam intrometer-se no nosso trabalho” (E3)

“omitem-nos muita coisa, por exemplo, ao nível da alimentação, coisas que a nós faz todo o sentido sabermos de forma a perceber o comportamento e as atitudes da criança face a alguma dificuldade” (E7)

“os pais entram e saem da instituição e não têm muito interesse pelo trabalho que foi desenvolvido” (E1)

O papel que a escola tem no que diz respeito às relações entre a escola e a família, é, segundo as educadoras, determinante e fundamental. Analisando as respostas dadas, não existem diferenças entre I.P.S.S. e rede pública. A escola deverá ter um papel ativo e de abertura, para que haja espaço para a participação das famílias.

“a escola deve tomar a iniciativa” (E8)

“a escola deve ter um papel de abertura para que se criem relações de confiança” (E3)

“a escola deverá ser aberta de forma a que se criem elos de ligação, partilha e respeito mútuo entre os intervenientes” (E2)

“a escola tem de ter iniciativa para dar espaço à participação das famílias” (E5)

De forma a facilitar esta relação, as educadoras da rede pública nomeiam como estratégias facilitadoras, a planificação, a disponibilidade, a execução, enquanto as educadoras das I.P.S.S, mencionam a partilha, o envolvimento, a comunicação, a cooperação e o respeito.

“penso que uma planificação flexível e exequível irá promover essa proximidade de ligação” (E1)

“se o educador e a escola se mostrarem disponíveis, é meio caminho andado para que se estabeleça uma relação de proximidade e confiança com a família” (E4)

“tem de haver profissionalismo e envolvimento por parte da escola, para que se consiga estabelecer relações de empatia, respeito e confiança com as famílias” (E6)

Duas das educadoras entrevistadas (E1 e E5) dizem que a escola já fez o essencial no que diz respeito à relação escola-família, todas as outras referem que deveria haver por parte da escola mais compreensão face às necessidades das famílias, maior reflexão sobre que prioridades e sobre a sociedade atual.

“a escola já fez o essencial” (E1)

“Deveriam continuar a existir pontes criativas entre a escola e a família. A compreensão das necessidades das famílias deveria estar sempre presente, bem como a assertividade na comunicação por parte da escola” (E6)

As palavras que as educadoras escolheram para definir a relação da escola com a família foram:

- a) A parceria
- b) A cooperação
- c) A participação
- d) A partilha
- e) A harmonia
- f) O envolvimento
- g) A comunicação
- h) A complementaridade

Olhando para as palavras escolhidas, é visível a vontade que as educadoras de infância têm que estas interações resultem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o nosso trabalho é importante referir que as conclusões a que chegámos se baseiam no conhecimento adquirido ao longo deste processo de conhecimento e pesquisa e que terminaremos com considerações que poderão ser úteis em futuras investigações.

Numa fase inicial da investigação tentámos seleccionar um perfil de educadoras que pensávamos ser divergente pelo facto de exercerem a sua prática pedagógica em instituições diferentes (Rede Pública e I.P.S.S.), o que não se conseguiu concretizar, uma vez que tivemos alguma dificuldade em encontrar educadoras que não tivessem iniciado a sua prática em I.P.S.S. - as educadoras entrevistadas todas exerceram alguns anos da sua prática pedagógica em I.P.S.S., o que pode ter influenciado os resultados.

Das entrevistas realizadas, podemos concluir que, segundo estas educadoras, contrariamente aos primórdios do aparecimento da escola, onde os pais não tinham qualquer tipo de relacionamento com a escola, nos dias de hoje as coisas alteraram-se significativamente: (a) os pais estão mais presentes na vida escolar das crianças, ainda assim, não são tão interessados pelo trabalho que se realiza dentro das salas do Jardim de infância; (b) os pais são mais questionadores e ao mesmo tempo tentam intrometer-se no trabalho dos profissionais de educação, o que vai de encontro aos estudos de Homem (2002), onde refere que para a escola o professor detém o monopólio do saber e toda a interação que possa existir por parte dos pais pode ser encarada como intromissão.

Os contactos formais ou informais continuam a ser mencionados pelas educadoras como práticas de relação, como também as reuniões de pais e a colaboração dos mesmos em atividades promovidas pela escola. No entanto, existe uma divergência entre as educadoras da rede pública e das I.P.S.S., pois estas últimas mostraram maior vontade em se aproximarem das famílias, investindo na comunicação por cadernos de *vai-vem*, ou na participação das famílias em dias festivos, como por ex.: Dia da Mãe, Dia do Pai, Festa de Natal, Dia da Família.

Na explicação para as dificuldades referidas pelas educadoras, em manter o contacto com as famílias, na pouca colaboração das mesmas, na elevada exigência, podem estar dois fatores referidos pelas mesmas, são eles, a falta de tempo e a dificuldade em manter a comunicação.

No entanto, os resultados obtidos permitem-nos também concluir que as educadoras entrevistadas consideram esta relação, fundamental e vital. É igualmente importante o envolvimento das famílias nos assuntos da escola, indo de encontro aos

estudos de Epstein (2011), que contribuíram, significativamente, para o entendimento das práticas apresentadas, tornando-se um instrumento de alguma importância no nosso estudo. A autora acreditava que existiam fatores a ter conta para que se estabelecesse uma verdadeira relação da escola com a família, o que podemos constatar na pesquisa.

Foram ainda referidas pelas educadoras algumas vantagens na interação das famílias e do Jardim de infância que merecem ser destacadas: o aumento de confiança no trabalho desenvolvido pelas educadoras, a harmonia, o aprender com o outro, o despertar o interesse e uma maior colaboração entre a escola e a família.

O nosso estudo indica-nos, ainda, que a escola tem um papel soberano, fundamental e determinante no que diz respeito a fazer com que estas interações resultem, o que remete para que esta tenha um papel mais ativo de forma a criar espaço ao envolvimento das famílias.

Nos resultados apresentados verificamos que não existem muitas diferenças entre as respostas das educadoras da rede pública e as das I.P.S.S.. No entanto, podemos identificar dois perfis distintos de educadoras, variando de acordo com os anos de serviço, confirmando a tese de Huberman (2000): as educadoras com menos tempo de vida profissional (e que são as mais novas) e que segundo o autor se encontram na *fase de Diversificação*, mostram maior preocupação nos fatores que condicionam esta relação, enquanto que as mais velhas, que se encontram na *fase de Serenidade*, são menos sensíveis, mais sucintas nas respostas e não se preocupam tanto com animosidades que vão surgindo ao nível das relações com as famílias.

A motivação para a execução desta pesquisa incide na procura de respostas que possam ter impacto nas práticas e representações dos educadores de Infância no que diz respeito às interações família-escola, como tal, podemos também concluir que apesar de existir uma vontade dos educadores em que os pais participem cada vez mais na vida escolar dos seus filhos, e de que se estabeleçam relações de confiança, parceria, cooperação, harmonia e complementaridade, como o mencionado nas entrevistas, cremos que continua a existir uma barreira que impede os educadores de dar espaço às famílias para que essa interação se complete.

O facto de as educadoras identificarem algumas dificuldades que condicionam esta interação, pode estar na origem desta barreira, bem como a “*assimetria de poderes*” que “*torna sempre o diálogo difícil*” (Montandon e Perrenoud, 1994: 49). Esta, “*intromissão*” por um lado e “*demissão ou desinteresse*” por outro, por parte da família, pode causar afastamento ou desmotivação por parte dos educadores de Infância como mencionado por alguns.

É então urgente que se fomentem novas práticas, de forma a minimizar este afastamento e esta desmotivação por parte dos educadores de infância, e que se repensem e se redefinam conceitos.

Desta forma, e acreditando que alguns aspetos não ficaram muito claros, propõe-se a realização de um estudo mais aprofundado, usando entrevistas semiestruturadas, de forma a poder-se aprofundar e responder a questões que ficaram em aberto. E acreditando também que a família é parte integrante do processo, deveria também ser envolvida no estudo de forma a se poderem cruzar dados que enriquecessem a investigação.

Seria, portanto, relevante realizar estudos que aprofundassem: (a) a relação escola-família do ponto de vista das famílias, cruzando com os dados recolhidos nesta investigação, de forma a analisar convergências e divergências; (b) as repercussões desta relação na educação das crianças no pré-escolar.

Em forma de conclusão, esperamos que esta investigação sirva de reflexão e que contribua de alguma forma para estudos futuros.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, Ana Nunes (1985), *Trabalho feminino e estratégias familiares*, em Teresa Seabra (1999), *Educação nas famílias. Etnicidade e classes sociais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério de Educação, p:19.

Afonso, Natércio (2005), *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*, Porto, Asa.

Bogdan, R. e Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Costa, António Firmino da Costa, (2008), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Lisboa, Celta Editora, 2º Edição

Costa, Paula (2016), *Relação famílias-escola. Ações e representações*, em Teresa Seabra e Pedro Abrantes (org.), *Incursões na sociedade Educativa*, p:113.

Davies et.al (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal; Realidade e perspetivas*, Lisboa, Livros Horizonte.

Epstein, J. L. (2011), *School, family, and community partnerships Thousand Oaks, preparing educators and improving schools*, Unitate States, Westview Press (p:46-132).

Goodman L. (1961) *Snowball sampling. Annals of Mathematical Statistics*, 32: 148-170
citado por, Albuquerque, Elizabeth Maciel de, 2009, "*Avaliação da Técnica de Amostragem "Respondent-Driven Sampling" na Estimação de Prevalências de Doenças Transmissíveis em Populações Organizadas em Redes Complexas*", Dissertação de Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública, Rio de Janeiro, ENSPSA

Homem, Maria Luísa (2002), *O jardim de infância e a família, as fronteiras da cooperação*, Lisboa, Edições Afrontamento.

Huberman, Michael (1992), *O ciclo de vida profissional dos professores*, em António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*, Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marques, R. (1991), *A Escola e os Pais: Como Colaborar?*, Lisboa, Texto Editora

Mestre, Irina Lucas Vaz (2019), Homepage, disponível em <https://www.amoramil.pt/sobre-1>, consultado em 27 de outubro de 2019.

Ministério da educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica

Montandon, C. e Favre, B. (1988). "*Les relations entre les familles et l' ecole dans l' enseignement primaire genevois*", em Perrenoud e Montandon (org.), *Qui maîtrise l'école. Politiques ú'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Éditions Reaaités Sociales.

Montandon, C. (1994), «*L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique*», em G. Vincent (org.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, PUL, pp. 149-171.

Montandon, Cléopâtre & Perrenoud, Philippe (2001), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*, Oeiras, Celta Editora

Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família. Para uma escola culturalmente heterogénea*, Lisboa, ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).

Pinho, Mafalda, Maria de Lurdes Cró e Maria da Luz Vale Dias (2013), *A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche*, Revista portuguesa de pedagogia ANO 47-I, pg. 109-125 (disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjR4q_WzZzIAhUCLBoKH7YQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fimpactum-journals.uc.pt%2Frpdpedagogia%2Farticle%2Fdownload%2F1799%2F1161%2F&usg=AOvVaw1wTC1wG2QjH4y0tMmVIMMS, consultado em 31 de Agosto de 2019)

Quivy, R & Campenhoudt, Luc Van (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Edições Gradiva

Rocha, Cristina (1996), *Relação escola-família: da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação*, Revista Educação, Sociedade & Culturas nº 6, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, pg. 191-198 (disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=83478, consultado em 28 de Agosto de 2019)

Seabra, Teresa (1999), *Educação nas famílias. Etnicidade e classes sociais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério de Educação

Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder*, Lisboa, Edições Afrontamento

Silva, P., & Stoer, S. (2005). *Do pai colaborador ao pai parceiro. A reconfiguração de uma relação*, em S. Stoer & P. Silva (Org.), *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração* (13-28), Porto, Porto Editora

Silveira, Luiza Maria de Oliveira Braga e Wagner, Adriana (2009) “*Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores*”, *Revista Semestral da*

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Volume 13, Número 2, julho/dezembro de 2009, pg. 283-291. (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11.pdf>, consultado em 2 fevereiro de 2019)

FONTES

Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/178527>, consultado em 25 de Agosto de 2019)

Diário da República, n.º 155 – I Série - A, (2005), *Constituição da República Portuguesa*, Assembleia da República – Divisão de Edições, 7ª Edição de 2015, pp. 35 (disponível em <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIirevisao.pdf>, Consultado 26 Agosto de 2019)

Diário da República n.º 274/1990, Série I de 1990-11-27, Decreto-Lei nº 372/90 de 27 de Novembro, disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/564802>, consultado em 25 de Agosto de 2019)

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Disponível em consultado em https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC, 24 Agosto 2019)

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro (disponível em, <https://dre.pt/pesquisa/-/search/561219/details/maximized>, consultado em 24 Agosto 2019)

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: Relação família-escola-família na atualidade: Perspetiva e conceções do Educador de Infância

Entrevistado: Educadoras de Infância

Objetivos:

- Compreender o tipo de relação que se estabelece entre as famílias e a escola
- Conhecer que perceção e a conceção que os educadores de infância têm dessa mesma relação

Nota: Irei repetir em algumas perguntas a palavra escola, mas deve subentender-se escola pela instituição onde atualmente exerce funções.

I. Caracterização da entrevistada

1. Podemos iniciar esta nossa conversa pelo seu percurso académico?

1.1. Qual a sua formação inicial? Fez alguma pós-graduação? Em que área?
Em que ano? Em que escola?

1.2. Há quanto tempo é educadora de Infância? Está no ativo desempenha outro cargo? Em que valência está neste momento?

1.3. Há quantos anos está nesta instituição/rede pública?

II. Práticas de relação Jardim de Infância- famílias

2.1. Como se estabelece essa relação no seu estabelecimento de ensino?

2.2. Que relação ou relações estabelecem as famílias com a escola?

2.3. Que dificuldades tem encontrado na relação com as famílias? Que fatores dão origem ou contribuem para essas dificuldades e porquê?

2.4. Quais as estratégias que utiliza para promover essas relações com as famílias?

2.5. Que tipo de famílias colabora com a escola?

2.6. Sente que esta relação tem se alterado com o passar dos anos? Porquê?

2.7. A escola promove estas relações? De que forma?

III. Representação sobre a relação

3.1. Que importância dá à relação família-escola?

3.2. Encontra algumas vantagens ou desvantagens na relação das famílias com a escola? Pode descrevê-las?

3.3. Que papel tem a escola no que diz respeito às relações que se estabelecem entre esta e as famílias?

3.4. O que poderá facilitar esta relação?

3.5. O que mais poderia ser feito? Quer pelo lado da escola, quer pelo da Educadora?

3.6. Em termos ideais, defina numa só palavra, a relação família-escola? E Escola-família?