Universidade Nova de Lisboa
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Um Programa de Educação Parental

Eva Delgado-Martins

Orientadora
Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos

Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada
na Especialidade de Psicologia Educacional

2008

Universidade Nova de Lisboa
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Um Programa de Educação Parental

Eva Delgado-Martins

Orientadora
Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos

Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada
na Especialidade de Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Doutoramento realizada sob a orientação da Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos, apresentada à Universidade Nova de Lisboa e ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia Aplicada, na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o protocolo UNL/ISPA aprovado pelo senado da UNL em 24 de Janeiro de 2002 e de acordo com o despacho nº 3744/2002, publicado no Diário da república a 19 de Fevereiro de 2002.

Aos meus filhos

Teresa, Catarina e Vasco

AGRADECIMENTOS

À minha directora de tese, Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos pelo acompanhamento sempre atento e que apesar dos meus sucessivos adiantamentos, soube compreender a natureza da intervenção pedagógica, objecto desta tese, que se queria inovadora e cujo afecto de estudo se dirigia à intervenção de pais e professores junto de crianças do 1º ano de escolaridade.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins que com muito afecto e uma presença constante, criativa e motivadora me acompanhou desde o início da minha carreira no ISPA, tendo sido uma responsável muito importante pela realização da presente investigação, pelo exemplo ético e de profissionalismo, pela constante disponibilidade com que sempre acolheu as minhas inúmeras inquietações, inseguranças e solicitações técnicas e científicas.

Aos meus colegas e amigos, em especial à Professora Dra. Manuela Machado, ao Professor Doutor Carlos Lopes, à Dra. Filipa Saraiva. e à Patrícia Alves, que, para além do encorajamento com que sempre pude contar, me deram um apoio crucial e incondicional na revisão e introdução das alterações finais.

Ao Professor Doutor Hugo Gil Ferreira, amigo que me foi transmitindo um ritmo de trabalho fundamental para levar a bom termo a presente tese.

Aos professores, pais e os alunos, sujeitos de investigação e colaboradores das escolas da Outurela/Portela, sem os quais a realização deste trabalho não teria sido possível.

RESUMO

Este trabalho descreve um projecto de investigação sobre um Programa de intervenção social que se destinou a estimular a integração social numa comunidade de emigrantes, na sua maioria oriundos das ex-colónias utilizando como estratégia a promoção da melhoria do desempenho académico de crianças no primeiro ano de escolaridade dessa comunidade, através do envolvimento conjunto dos profissionais das escolas (directores, professores e auxiliares) e das famílias. Daí o título: Educação Parental.

De modo a facilitar a participação das famílias promoveram-se actividades que trouxeram os pais para a escola onde conviveram uns com os outros e conheceram o seu funcionamento e os profissionais que nela trabalham.

O projecto não se desenvolveu de acordo com um guião previamente estabelecido. Ao longo do seu desenvolvimento foram sendo incluídas actividades cada vez mais numerosas, escolhidas intuitivamente com o objectivo de recrutar afectivamente os participantes quer removendo barreiras preconceituosas ao convívio quer criando oportunidades para os participantes exibirem (com orgulho) as suas raízes culturais.

Os resultados do Projecto foram aferidos analisando toda a documentação acumulada, entrevistando todos os participantes e analisando as avaliações feitas pelos professores das crianças participantes e não participantes da mesma turma.

As observações foram convertidas em variáveis contínuas que depois foram sujeitas a uma análise estatística muito simples (comparação de médias) em que tanto a análise com os resultados tinham um significado acessível à simples intuição.

Estamos conscientes que se podia ser mais ambicioso na escolha das ferramentas estatísticas recorrendo às populares análises multifactoriais hoje trivializadas graças ao uso de programas potentes como SPSS. Não estamos convencidos que os "modelos" assim gerados fossem mais esclarecedores.

ABSTRACT

The present work describes a research project based on a program of social intervention aimed at promoting the integration in a community of emigrants mostly from the Portuguese ex-colonies.

The strategy adopted was to foster the academic achievement of children in their first year of schooling, involving at the ame time the active participation of head-masters, teachers, technical staff and the families. Hence the title Parental Education.

To facilitate family participation a number of activities were organized which entailed bringing the families to the school.

The Project did not obey a previous plan: It evolved by adding more and more activities aimed at bringing together the school and the families in order to remove barriers to the social intercourse.

The observations accumulated (consisting of handouts to be filled by the students and their families, and interviews with all the participants) along the project were then converted into continuous variables, sorted out, organized and analyzed statistically using very simple tools (comparison of means).

ÍNDICE

CAPÍTULO 1.INTRODUÇÃO	1
CAPITULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
2.1. - Contexto Social	7
2.2. - Participação das Famílias no Processo Educativo	10
2.3 - Investigação Acção Participada	11
2.4 - Exclusão Social	13
2.5 - Sentimento Psicológico de Comunidade	14
2.6 - Intervenção Comunitária	15
2.7.- Controlo Comunitário	17
2.8 - Promoção de Práticas de Educação Multicultural	18
2.9 - Integração Cultural, Pluralismo, Comunidade	19
2.10 - Diversidade Humana	21
2.11- Participação Comunitária	22
2.12 - Papel do Interventor Social	23
2.13 - Papel do Psicólogos Educacional na Intervenção Social	24
2.14 – Processo Educativo/Práticas Educativas	27
2.15 - Conceito de "Envolvimento Parental"	28
2.16 - Reflexos do Envolvimento Parental nos Alunos, nos Pais, nas Escolas	30
2.16.1 – Reflexos nos Alunos	30
2.16.2 – Reflexos nos Pais	31
2.16.3 – Reflexos nas Escolas	34
2.16.4 – Reflexos na Sociedade	39
2.17 - Envolvimento Parental e suas Implicações	40
2.18 – Modelos de Envolvimento Parental	41
2.18.1 – Proposta de Swap	41
2.18.2 – A Tipologia de Joyce Epstein	42
2.18.3 – Proposta de Diogo	44

ÍNDICE

2.19 - Educação Emocional 45

2.20 - Competências Sociais 47

2.21 - Representações e Expectativas das Famílias 48

2.22 - Indisciplina/Disciplina 50

2.23 – Programas de Educação Parental 51

2.23.1 – Modelo Reflexivo. 52

2.23.1.1 – Treino da Eficácia Parental, Parental Effectiveness Training – PET (Gordon, 1970) 52

2.23.1.2 – Triplo P – Positivo Parenting Program 52

2.23.1.3 – Projectos Pais Orientados (Projecto Padres Orientados - PPO 54

2.23.1.3 – Ouvir as Crianças – Listening to Children – LTC (Wolfe & Haddy, 2001) 55

2.23.2 – Modelo Comportamental 55

2.23.2.1 – Responsive Parenting Program (Hall, 1984) 55

2.23.2.2 – Portage Project (Schearer & Loftin, 1984) 56

2.23.2.3 – Head Start 56

2.23.2.4 – Winning (Dangel & Poister, 1984) 57

2.23.2.5 – Programa Webster-Stratton e Hebert, 1994 58

2.23.2.6 – Incredible Years Parents (Carolyn Webster-Stratton) 59

2.23.2.7 – Treino de Pais em Habilidades Sociais (TP - HS) 59

2.23.2.8 – STAR (Fox & Fox, 1992) 60

2.23.3 – Modelo Adleriano 61

2.23.3.1 – Parent Study Group Leadership Training Program 61

2.23.3.2 – STEP – Systematic Training for Effective Parenting (Dinkmeyer & Mckay) 62

2.23.3.3 – Parentalidade Activa – Active Parenting, a Vídeo Based Program (Popkin, 1989, Mullis, 1999) 62

ÍNDICE

2.24 – Programas de Colaboração Família/Professor 63

2.24.1 .- Programas de Actividades Pais na Escola 64

2.24.1.1 – Training Parents to became Reading Instructors- Treinar os Pais para se tornarem Instrutores de Leitura (Handel, 1990) 64

2.24.1.2 – Training Parents to became Matjematics Tutors- Treinar os Pais para se tornarem Tutores na Matemática, (Hart,1988) 65

2.24.1.3 – Programa de Mensagens Gravadas para Pais, (Bittle, 1975) 65

2.24.2. - Programas de Apoio a Pais e Professores 66

2.24.2.1 – Programa para Treinar os Pais a Identificar e a analisar Comportamentos (Training Parents to Identify and Analyse Behaviour) 66

2.24.2.2 – Acentuar a aquisição de competências em vez dos problemas (Emphasing skill acquisition rather than problems) 67

2.24.2.3 – Programas de Modificação de Comportamentos dos Alunos – Executando um Sistema de Registo 67

2.24.3. - Programas para Melhorar o Relacionamento Pais/Professor 67

2.24.3.1 – Programas para Promover a Eficácia da Relação Escola/Família 68

2.24.3.2 – Programas de Colaboração Pais/Escola. Treino de Liderança 69

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA 71

3.1 – METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO/PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL 73

3.1.1 – Breve Caracterização da comunidade onde o projecto foi desenvolvido 75

ÍNDICE

3.1.2 – Caracterização das Escolas de Intervenção 77

3.1. 2.1 – Escola Básica Integrada 1.2.3. Sophia de Mello Breyner... 77

3.1. 2.1.1. - Caracterização Física 77

3.1. 2.1.2. - Serviços 78

3.1.2.1.3. –Organização 79

3.1.2.1.4. – Caracterização da População Escolar 80

3.1.2.2. – Escola Básica do 1º Ciclo Outurela/Portela 90

3.1.2.2.1. – Caracterização Física 90

3.1.2.2.2 - Serviços 90

3.1.2.2.3. – Organização 91

3.1.2.2.4. – Caracterização da População Escolar 91

3.1.3. - População-alvo do projecto Entrevistas 94

3.1.3.1. - Programa de Educação Parental 94

3.1.3.1.1. - Participantes 94

3.1.3.4. - Objectivos 97

3.1.3.4.1. - Objectivo genérico 97

3.1.3.4.2. - Objectivos específicos 97

3.1.4. Metodologia 98

3.1.4.1.- Estratégias de Intervenção do Projecto 98

3.1.4.2. - Material e Procedimento..... 101

3.1.4.2.1. - Divulgação do Programa 101

3.1.4.2.2 - Actividades de Integração Social e Escolar 105

3.1.4.2.3. - Envolvimento em Actividades Conjuntas 111

3.1.4.2.4. - Registos de Actividades 120

3.1.4.2.5. - Participação em Actividades Sociais que dignificam as Famílias 125

ÍNDICE

3.1.4.3. - Parcerias 126

3.1.4.4. - Criação da Associação de Pais 127

3.2. METODOLOGIA DA TESE/INVESTIGAÇÃO 129

3.2.1. - Objectivos e Investigação 131

3.2.2. - Perguntas de Investigação 132

3.2.3. - Metodologia da Investigação 133

3.2.3.1. - Entrevistas 133

3.2.3.1.1. - Procedimento da Recolha de Dados Entrevistas 134

3.2.3.1.1.1. - Preparação/construção de Instrumentos 134

3.2.3.1.1.2. - Caracterização 135

3.2.3.1.2. - Entrevistas às Famílias 135

3.2.3.1.2.1. - Participantes 135

3.2.3.1.2.2. - Instrumento - Entrevistas às famílias 137

3.2.3.1.3. - Entrevistas aos Alunos 139

3.2.3.1.3.1. - Participantes 138

3.2.3.1.3.2. - Instrumento - Entrevistas aos Alunos 140

3.2.3.1.4. – Entrevistas aos Professores 141

3.2.3.1.4.1. - Participantes 141

3.2.3.1.4.2. Instrumento – Entrevistas aos Professores 142

3.2.3.1.5. - Entrevistas aos Directores das Escolas 142

3.2.3.1.5.1. - Participantes 142

3.2.3.1.5.2. - Instrumento – Entrevistas aos Directores das Escolas 143

3.2.3.1.6. - Entrevistas às Auxiliares de Acção Educativa 144

3.2.3.1.6.1. - Participantes 144

ÍNDICE

3.2.3.1.6.2. - Instrumento – Entrevistas às Auxiliares de Acção Educativa 145

3.2.3.2. - Grupos Focais 145

3.2.3.2.1. - Participantes dos Grupos 145

3.2.3.2.2. - Metodologia 148

3.2.3.2.3. - Procedimentos da Recolha de Dados 148

3.2.3.2.4. - Instrumento 149

3.3. METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO 151

3.3.1. - Registos de Avaliação dos Professores 151

3.3.1.1. -Procedimento na Recolha de Dados 151

3.3.1.2. - Instrumento 151

3.3.2. - Registos Integrados 155

3.3.2.1.- Metodologia 155

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 159

4.1. FICHAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL 161

4.1.1. - Aspectos Gerais 163

4.1.2. - Descrição Sinóptica dos Dados 183

4.2. - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS FICHAS DO PROGRAMA 193

4.2.1. - Análise de Dados Objectiváveis 195

4.2.1.1. - Tema 9 – Sentimentos 195

4.2.1.2. - Tema 10 – Valorização do Oral 202

4.2.1.3. - Tema 12 – Férias 209

4.2.1.4. - Tema 13 – Valorização do Eu 210

4.2.1.5. - Tema 15 – Valorização da Família 211

4.2.1.6. - Tema 16 – Escola 213

4.2.1.1. - Tema 17 – Expectativas 215

4.2.2. - Descrição Sinóptica dos Conteúdos das Fichas 221

ÍNDICE

4.3 - ENTREVISTAS ÀS FAMÍLIAS **231**

4.3.1. - Tema 1 – As Aprendizagens Adquiridas pelos Educandos 233

4.3.2. - Tema 2 – Auto-Avaliação das Famílias 237

4.3.3. - Tema 3 – Auto-Avaliação do Projecto 246

4.3.2. - Descrição Sinóptica dos Resultados 262

4.4 - ENTREVISTAS AOS PROFESSORES **271**

4.4.1. - Tema 1 – As Aprendizagens Adquiridas pelos Educandos 273

4.4.2. - Tema 2 – Avaliação da Participação dos Pais 276

4.4.3. - Tema 3 – Relação Escola-Família 278

4.4.4. - Tema 4 – Vantagens do Programa de Educação Parental 281

4.4.5.- Descrição Sinóptica dos Resultados 283

4.5 - ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS **287**

4.5.1. - Tema 1 – As Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos 289

4.5.2. - Tema 2 – Avaliação da Participação dos Pais 292

4.5.3. - Tema 3 – Relação Escola-Família 293

4.5.4. - Tema 4 – Vantagens do Programa de Educação Parental 295

4.5.5.- Descrição Sinóptica dos Resultados 297

4.6 – ENTREVISTAS AOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA **301**

4.6.1. - Tema 1 – As Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos 303

4.6.2. - Tema 2 – Avaliação da Participação dos Pais 308

4.6.3. - Tema 3 – Relação Escola-Família 310

4.6.4. - Tema 4 – Vantagens do Programa de Educação Parental 312

4.6.5.- Descrição Sinóptica dos Resultados 314

4.7 – ENTREVISTAS AOS ALUNOS **317**

4.7.1. - Tema 1 – Questão Introdutora 319

4.7.2. -Tema 2 – Auto Avaliação do Projecto 319

4.7.2.1. - Tema 2.1 – As Fichas 320

ÍNDICE

4.7.2.2. - Tema 2.2 – As Reuniões 325

4.7.3. - Tema 3 – Opinião sobre o Projecto Leitura 326

4.7.4. -Tema 4 – Opinião sobre a Aprendizagem 330

4.7.5. -Tema 5 – Autonomia 332

4.7.6. - Descrição Sinóptica dos Dados 334

4.8 – REGISTOS DAS AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES 341

4.8.1. - Área Disciplinar Estudo do Meio 343

4.8.2. - Área Disciplinar Língua Portuguesa 347

4.8.3. - Área Disciplinar Matemática 351

4.8.4. - Apreciação Global/Atitudes 354

4.8.5. - Avaliação do Numero de Retenções 356

4.8.6. - Sinopse da Comparação entre Grupos que aderiram ao Programa (GAP) e Grupos que não aderiram ao Programa 357

4.8.7. - Síntese dos dados relativos às Avaliações dos Professores 358

4.9 – FOCUS GRUPO 361

4.9.1. Reuniões de Educação Parental e Fichas 363

4.9.2. Benefícios do Programa de Educação Parental para os Pais 363

4.9.3. Benefícios do Programa de Educação Parental para os Filhos 365

4.9.4. Benefícios do Programa de Educação Parental para Relação entre Pais 366

4.9.5 Benefícios do Programa de Educação Parental para o Ensino 367

4.9.6. Benefícios das Fichas do Programa de Educação Parental 367

4.9.7 Benefícios do Programa de Educação Parental em Relação às Actividades Desenvolvidas 368

4.9.8. Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação Escola /Família 369

ÍNDICE

4.9.9. Atitudes, Comportamentos, Competências que os Pais aprenderam com o Programa de Educação Parental e continuam a praticar 370

4.9.10. Criticas ao Programa de Educação Parental 371

4.9.11 Diferenças nas formas de tratar as famílias – antes – quando havia o Programa e depois – quando acabou o Programa 372

4.9.12. Dificuldades e Melhorias no Processo de Interacção entre Professores/Pais/Filhos 373

4.9.13.Dificuldades ou Melhoria da Integração Escolar dos Alunos e dos Professores 374

4.9.14.Dificuldades ou Melhoria nas Competências Escolares dos Alunos 375

4.9.15.Disciplina – Dificuldade dos Professores e Alunos de manterem Disciplina no Contexto de Sala de Aula 375

4.9.16 Instabilidade do Corpo Docente 376

4.9.17 Falta de Segurança da Escola e de Responsabilização pelos alunos 376

4.9.18 Informação e Participação dos Pais na Escola 378

4.9.19 Caracterização do Tipo de Contactos entre as Escolas e os Pais 379

4.9.20. A Violência na Escola e na Família 380

4.9.21. Viver no Bairro – Experiências e Testemunhos 381

4.9.22 Descrição Sinóptica dos Resultados 382

4.10. RESULTADOS INTEGRADOS 387

4.10.1. - Descrição Sinóptica dos Resultados 402

5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 405

5.1. – As Fichas de Trabalho 407

5.2. - Avaliação do Desempenho Escolar pelos Professores 410

ÍNDICE

5.3. - Entrevistas às Famílias 413

5.4. - Entrevista aos Professores 417

5.5. - Entrevistas aos Auxiliares de Acção Educativa 418

5.6. - Entrevista aos Directores das Escolas 419

5.7. - Entrevista aos alunos 420

5.8. - Grupos Focais 421

5.9. - Resultados Integrados 423

6 – CONCLUSÕES 425

6.1. – Considerações finais – Algumas Notas para uma Avaliação Crítica e Vivencial do Projecto 429

6.2. - Para uma Avaliação Qualitativa 434

6.3. - Limitações do Estudo 445

6.3.1. - Limitações Epistemológicas 445

6.3.2. - Limitações Metodológicas 446

6.3.3. - Limitações de Natureza Contextual 446

6.4. - Sugestões para a implementação e avaliação de futuros programas de Educação Parental 447

7 – REFERÊNCIAS 451

8 - ANEXOS 473

ÍNDICE DAS TABELAS

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tabela 2.1. – Exemplo da Migração de Alguns Estrangeiros para o Território Continental Português 8

3.1. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO/PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL

Tabela 3.1.1 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Distribuição dos Alunos por Ciclos 81

Tabela 3.1.2 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Distribuição dos Alunos por Anos de Escolaridade 81

Tabela 3.1.3 – Média e intervalos etários dos Alunos por Anos de Escolaridade 82

Tabela 3.1.4 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Nacionalidade dos Alunos* 82

Tabela 3.1.5 – Tempo de Serviço Docente (em anos) *Dados dos Professores do 1º Ciclo* 83

Tabela 3.1.6 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Distribuição dos Alunos por Anos* 83

Tabela 3.1.7 – Médias e Intervalos Etários dos *Alunos por Ano de Escolaridade* 84

Tabela 3.1.8 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Nacionalidade dos Alunos* 84

Tabela 3.1.9 – *Dados dos Professores do 2º Ciclo* 85

Tabela 3.1.10 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Distribuição dos Alunos por Anos de Escolaridade* 86

Tabela 3.1.11 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Caracterização dos Alunos quanto à Nacionalidade* 86

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 3.1.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Média de Idades dos Alunos do 3º ciclo por Ano de Escolaridade* 87

Tabela 3.1.13 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) Relativas à *Dados dos Professores do 3º Ciclo* 88

Tabela 3.1.14 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) Relativas à *Dados dos Auxiliares de Acção Educativa* 89

Tabela 3.1.15 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos *Dados do Pessoal Administrativo* 90

Tabela 3.1.16 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos *Número de Turmas e Distribuição de Alunos da Escola* 91

Tabela 3.1.17 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Nacionalidade dos Alunos 92

Tabela 3.1.18 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos *Dados dos Professores da Escola* 93

Tabela 3.1.19 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos *Dados das Auxiliares de Acção Educativa* 93

Tabela 3.1.20 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Caracterização da Distribuição das Famílias por Anos Lectivos do Projecto* 94

Tabela 3.1..21 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Caracterização da Nacionalidade das Famílias* 95

Tabela 3.1.22 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Caracterização das Famílias segundo a Escala de Graffard (Só foi considerado o pai para cada família)* 96

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 3.1.23 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Caracterização quanto ao Número de Irmãos* 96

Tabela 3.1..24 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Caracterização quanto ao Tipo de Habitação das Famílias* 97

3.2. METODOLOGIA DA TESE/INVESTIGAÇÃO

Tabela 3.2.1- Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização das famílias quanto à Nacionalidade 136

Tabela 3.2.2.- Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização das Famílias segundo a Escola de Graffard (Só foi considerado o pai para cada família) 136

Tabela 3.2.3- Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização quanto ao Tipo de Habitação das Famílias 137

Tabela 3.2.4- Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à nacionalidade dos Alunos 139

Tabela 3.2.5. – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Caracterização quanto ao Número de Irmãos* 139

Tabela 3.2.6 – *Dados dos Professores da Escola* 131

Tabela 3.2.7. – *Dados dos Directores das Escolas* 143

Tabela 3.2.8 – *Dados das Auxiliares de Acção Educativa* 144

Tabela 3.2.9. – Caracterização *do Número de Pais por Grupos Focais* 146

Tabela 3.2.10 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Caracterização segundo a Nacionalidade dos Pais* 146

Tabela 3.2.11 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas *Caracterização dos Famílias segundo a Escala de Graffard (Profissão/Escolaridade)* 147

Tabela 3.2.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Caracterização segundo a Idade dos Pais* 147

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 3.2.13 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tipo de Habitação das Famílias 148

3.3. METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO

Tabela 3.3.1 – Aspectos identificados a partir das análise de conteúdo dos depoimentos recolhidos referentes à lista das mudanças positivas (melhorias) identificadas 157

4.1 FICHAS DE TRABALHO

Tabela 4.1.1 – Número de Tarefas Realizadas pelas Famílias e Percentagens Observadas (%) 164

Tabela 4.1.2 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 1 – Dados Pessoais. Ficha Número: Identificação da Ficha usada para a Avaliação* 165

Tabela 4.1.3. – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 2 – Refeições* 166

Tabela 4.1.4 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 3 – Autonomia* 167

Tabela 4.1.5 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 4 – Frutos e Legumes* 168

Tabela 4.1.6 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 5 – Animais 168

Tabela 4.1.7 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 6 – Cores 169

Tabela 4.1.8 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 7 – Aprender a Contar Matemática 170

Tabela 4.1.9 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 8 – Noção Espaço-Tempo 172

Tabela 4.1.10 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 9 – Sentimentos* 173

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.1.11 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 10 – Valorização do Oral* 174

Tabela 4.1.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema *11 – Locais* 175

Tabela 4.1.13 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema *12 – Férias* *175*

Tabela 4.1.14 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 13 – Valorização do Eu* *176*

Tabela 4.1.15 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 14 – Valorização do Escrito* 177

Tabela 4.1.16 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 15 – Valorização da Família* 178

Tabela 4.1.17 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 16 – Escola* *180*

Tabela 4.1.18 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 17 – Expectativas* *181*

Tabela 4.1.19 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 18 – Livros* *182*

Tabela 4.1.20 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 19 – Máquinas Fotográficas* 183

Tabela 4.1.21 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 1 – Dados Pessoais* 183

Tabela 4.1.22 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 2 – Refeições* 184

Tabela 4.1.23 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 4 – Frutos e Legumes* 184

Tabela 4.1.24 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 5 – Animais* 185

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.1.25 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 6 – Cores* 185

Tabela 4.1.26 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 7 – Aprender a Contar Matemática 185

Tabela 4.1.27 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 8 – Noção Espaço-Tempo* 186

Tabela 4.1.28 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 10 – Valorização do Oral* 186

Tabela 4.1.29 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 11 – Locais* 187

Tabela 4.1.30 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 12 – Férias* 187

Tabela 4.1.31 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 13 – Valorização do Eu* 187

Tabela 4.1.32 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 15 – Valorização da Família* 188

Tabela 4.1.33 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 16 – Escola* 188

Tabela 4.1.34 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 16 – Escola* 189

Tabela 4.1.35 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Tema 18 – Livros* 189

Tabela 4.1.36 – Sinopse do Número de Tarefas Realizadas pelas Famílias e Percentagens Observadas (%) 189

Tabela 4.1.37 – Percentagens Observadas (%) dos *Temas das Fichas* 191

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELAS DO CAPITULO 4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO FICHAS DE TRABALHO

Tabela 4.2.1 Comparação das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas *Sobre o que faz as Pessoas (mãe, pai, professora, outros) e o Aluno ficar Alegre/Contente* 197

Tabela 4.2.2 – Comparação das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas *Sobre o que faz as Pessoas (mãe, pai, professora, outros) e o Aluno ficar Triste* 199

Tabela 4.2.3 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta *Conta um acontecimento que tenhas tido medo* 200

Tabela 4.2.4 Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas *Sobre o que faz as Pessoas (outros, professora) e o Aluno ficar Zangado* 202

Tabela 4.2.5 – Frequências Absolutas (F.A) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Escreva a História que ensinou ao seu filho* 202

Tabela 4.2.6 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Inventa uma história sobre uma família* 204

Tabela 4.2.7 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Conta, inventa uma história sobre um (uma)* 205

Tabela 4.2.8 – Frequências Absolutas (F.A) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Uma história da minha terra* 207

Tabela 4.2.9 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Escreva a canção que ensinou ao seu filho* 208

Tabela 4.2.10 – Frequências Absolutas e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Inventa uma história sobre um (uma) professor (professora) e um (uma) menino (menina)* 209

Tabela 4.2.11 – Frequências Absolutas e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Conta o que fizeste nas tuas Férias* 210

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.2.12 – Frequências Absolutas e Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas *Como são... Aluno, Mãe, Pai, Irmãos, Família, Tios, Amigos e a Professora* 214

Tabela 4.2.13 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta Diz o que queres ser quando fores grande 215

Tabela 4.2.14 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas o que é para ele a Escola/O que fazem os Alunos, Professores, Auxiliares/O que mais gosta e menos gosta na Escola/Porque é que é Importante Aprender a Ler e a Escrever 219

Tabela 4.2.15 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta Pergunte *ao seu marido (mulher) o que pensa destas reuniões* 220

Tabela 42.16 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta *Pergunte ao seu filho porque é que é* importante aprender a ler e a escrever 221

Tabela 4.2.17 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas: *sobre o que faz as Pessoas (mãe, pai, professora, outros)* e o aluno ficar Alegre/Contente 221

Tabela 4.2.18 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas *Sobre o que faz as Pessoas (mãe, pai, professora, outros) e o Aluno ficar Triste* 222

Tabela 4.2.19 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *conta um acontecimento que tenhas tido medo* 222

Tabela 4.2.20 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Conta um acontecimento em que tenhas ficado zangado* 223

Tabela 4.2.21 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido Escreva *a História que ensinou ao seu filho* 223

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.2.22 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Conta, Inventa uma História sobre um (uma) menino(a) e a sua mãe* 223

Tabela 4.2.23 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Inventa uma história sobre uma família* 224

Tabela 4.2.24 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Uma história da minha terra* 224

Tabela 4.2.25 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Escreva a canção que ensinou ao seu filho* 224

Tabela 4.2.26 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido *Inventa uma história sobre um (uma) professor (professora) e um (uma) menino (menina)* 225

Tabela 4.2.27 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido Conta *o que fizeste nas tuas férias* 225

Tabela 4.2.28 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas *Como são...o aluno, Mãe, Pai, Irmãos, Família, Tios, Amigos e a Professora* 226

Tabela 4.2.29 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta *Diz o que queres* ser quando fores grande 227

Tabela 4.2.30 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas *O que é para ele a Escola/O que fazem Alunos, Professores, Auxiliares/O que mais gosta e menos gosta na Escola/Porque é que é Importante Aprender a* Ler e a Escrever 228

Tabela 4.2.31 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta P*ergunte ao seu marido (mulher) o que pensa destas reuniões* 229

Tabela 4.2.32 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta *Pergunte ao* seu filho porque é que é importante aprender a ler e a escrever 229

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELAS DO CAPITULO 4.3 ENTREVISTAS ÀS FAMÍLIAS

Tabela 4.3.1 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *Mudanças nos Comportamentos dos Filhos* 233

Tabela 4.3.2 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: *Mudanças nos Comportamentos dos Filhos* 234

Tabela 4.3.3 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas repostas à pergunta sobre: *Aquisição de Novas Competências* 235

Tabela 4.3.4 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta *Quais as Competências Adquiridas mais Importantes* 237

Tabela 4.3.5 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta *Quais as Mudanças nas Conversas que os Pais têm com os Filhos* 237

Tabela 4.3.6 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Quais as Mudanças nos temas das Conversas que os Pais têm com os Filhos 239

Tabela 4.3.7 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas sobre o: Acompanhamento que os Pais fazem *sobre os Assuntos da Escola* 239

Tabela 4.3.8 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: *Diferenças ao Nível do Acompanhamento que os Pais fazem dos Assuntos da Escola* 241

Tabela 4.3.9 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: *Mudanças na Maneira de Pensar e de se Comportar dos Pais* 241

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.3.10 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as*: Exemplos das Mudanças na maneira de Pensar e no Comportamento dos Pais* 242

Tabela 4.3.11 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre a: Importância *que o Marido (Mulher) à sua Participação no Programa* 243

Tabela 4.3.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *Em que é que o seu (sua) Marido (Mulher) Dá Importância à sua Participação no Programa* 244

Tabela 4.3.13 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta Importância que o+a) seu (sua) filho (filha) dá à sua Participação no Programa 245

Tabela 4.3.14 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta *Em que é que o seu (sua) filho (a) dá importância à sua participação nas reuniões* 246

Tabela 4.3.15 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta *O facto de ter tido reuniões com outros pais de meninos (meninas) da mesma escola e do mesmo ano ajudou-a (o) nalguma coisa* 246

Tabela 4.3.16 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta *Em que é que o ter tido reuniões com outros pais de meninos (meninas) da mesma escola e do mesmo ano ajudou-a (o)* 248

Tabela 4.3.17 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta *Se as reuniões tivessem sido feitas individualmente acha que seriam mais úteis* 248

Tabela 4.3.18 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *Explique porque razão as reuniões em grupo mais úteis* 249

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.3.19 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *Haveria outras maneiras de explicar estas Fichas* 250

Tabela 4.3.20 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *Haveria outras maneiras de explicar estas Fichas* 250

Tabela 4.3.21 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *Houve coisas que não percebeu* 251

Tabela 4.3.22 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas ao pedido: *Explique a sua resposta* 251

Tabela 4.3.23 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *Porque é que acha que há outras mães que não vão às reuniões* 252

Tabela 4.3.24 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *O que podíamos fazer para os pais passarem a vir às reuniões?* 254

Tabela 4.3.25 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) Nas respostas à pergunta: *O que acha das reuniões terem sido feitas de 15 em 15 dias durante o ano inteiro?* 255

Tabela 4.3.26 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *Achou importante levar livros para casa* 255

Tabela 4.3.27 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas: *Diga porque é que achou Importante levar Livros para Casa* 258

Tabela 4.3.28 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os: Assuntos *Mais Importantes das Fichas* 259

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.3.29 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os: *Assuntos Menos Importantes das Fichas* 260

Tabela 4.3.30 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas ao pedido *Que outros assuntos se deviam incluir nas Fichas* 261

Tabela 4.3.31 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 1 – Aprendizagens Adquiridas pelos Educandos* 263

Tabela 4.3.32 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 2 – Auto Avaliação do Tutor – Mudanças nas Famílias* 264

Tabela 4.3.33 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 2 – Auto Avaliação do Projecto – Importância das Reuniões do Programa de Educação Parental* 265

Tabela 4.3.34 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 3 – Avaliação das Fichas* 265

Tabela 4.3.35 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 3 – Avaliação dos Conteúdos/Assuntos das Fichas* 266

Tabela 4.3.36 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do *Tema 3 – Pais Ausentes/ Estratégias para Aderirem* 267

Tabela 4.3.37 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 3 – Avaliação da Periodicidade das Reuniões* 268

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.3.38 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 3 – Avaliação do Projecto de Leitura/Livros* 269

4.4 ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

Tabela 4.4.1 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Mudanças *nos Comportamentos dos Alunos* 273

Tabela 4.4.2 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: *Mudanças mais Importantes nos Comportamentos dos Alunos* 274

Tabela 4.4.3 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre a: *Aquisição de Novas Competências nos Alunos* 274

Tabela 4.4.4 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas %) nas respostas à pergunta: *Quais as Competências Adquiridas mais Importantes* 275

Tabela 4.4.5 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: *Mudanças na Autonomia dos Alunos* 275

Tabela 4.4.6 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *Quais as Mudanças na Autonomia dos Alunos* 276

Tabela 4.4.7 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: *Mudanças nos Comportamentos dos Pais* 276

Tabela 4.4.8 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta *Quais as Mudanças dos Comportamentos dos Pais* 278

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.4.9 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as *Mudanças no Contacto dos Pais com Escola* 278

Tabela 4.4.10 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Quais as Mudanças no Contacto dos Pais com a Escola* 279

Tabela 4.4.11 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre se *Costuma falar com os pais* 280

Tabela 4.4.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Quais as Mudanças no tipo de assuntos que os costuma falar com os pais* 280

Tabela 4.4.13 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Vantagens do Programa de Educação Parental* 282

Tabela 4.4.14 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Sugestões dos Professores em relação ao Programa de Educação Parental* 283

Tabela 4.4.15 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 1 – Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos* 284

Tabela 4.4.16 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do T*ema 2 – Auto Avaliação do Tutor – Mudanças nas Famílias* 285

Tabela 4.4.17 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados das: *Vantagens do Programa de Educação Parental* 286

Tabela 4.4.18 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do *Tema 4 – Sugestões dos Professores em relação ao Programa de Educação Parental* 286

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELAS DO CAPITULO 4.5 ENTREVISTAS AOS DIRECTORES

Tabela 4.5.1 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as *Mudanças nos Comportamentos dos Alunos* 289

Tabela 4.5.2 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as *Mudanças mais Importantes nos Comportamentos dos Alunos* 290

Tabela 4.5.3 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *Aquisição de Novas Competências* ... 290

Tabela 4.5.4 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as *Competências Adquiridas mais Importantes* 291

Tabela 4.5.5 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as *Mudanças na Autonomia dos Alunos* 291

Tabela 4.5.6 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à questão sobre *as Mudanças na Autonomia dos Alunos* 292

Tabela 4.5. 7 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as *Mudanças nos comportamentos dos Pais* 292

Tabela 4.5.8 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *as mudanças nos comportamentos dos Pais* 293

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.5.9 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: *Mudanças no Contacto dos Pais com Escola* 293

Tabela 4.5.10 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre os: Exemplos *das Mudanças no Contacto dos Pais com a Escola* 294

Tabela 4.5.11 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: *Vantagens do Programa de Educação Parental* 296

Tabela 4.5.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: *Sugestões dos Professores Em relação ao Programa de Educação Parental* 297

Tabela 4.4.13 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 1 – Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos* 298

Tabela 4.5.14 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: *Tema 2 – Auto Avaliação do Tutor – Mudanças nas Famílias* 299

Tabela 4.5. 15 – Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados das: *Vantagens do Programa de Educação Parental* 299

TABELAS DO CAPITULO 4.6 ENTREVISTAS AOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA

Tabela 4.6.1 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as *Mudanças nos Comportamentos dos Alunos* 303

Tabela 4.6.2 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as *Mudanças mais Importantes nos Comportamentos dos Alunos* 304

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.6.3 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre a *Aquisição de Novas Competências Nos Alunos* 305

Tabela 4.6.4 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas nas respostas à pergunta sobre a *Descrição de Exemplos das Mudanças mais Importantes nos Comportamentos dos Alunos* 306

Tabela 4.6.5 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre a *Descrição de Exemplos das Mudanças na Autonomia dos Alunos* 306

Tabela 4.6.6 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as *Mudanças na Autonomia dos Alunos* 307

Tabela 4.6.7 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: *Mudanças nos comportamentos pais e no acompanhamento e apoio aos filhos nos assuntos da escola...* 308

Tabela 4.6.8 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os *Exemplos das Mudanças nos Comportamentos dos Pais no Acompanhamento e Apoio aos Filhos nos Assuntos da Escola* 309

Tabela 4.6.9 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as *Mudanças no Contacto dos Pais com Escola* 310

Tabela 4.6.10 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os Exemplos das Mudanças no Contacto dos Pais com a Escola 311

Tabela 4.6.11 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: *Mudança no tipo de assuntos que costuma falar com os pais* 311

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.6.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os Exemplo das Mudanças no tipo de assuntos que costuma falar *com os pais* 312

Tabela 4.6.13 – Frequência Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as *Vantagens do Programa de Educação Parental* 313

Tabela 4.6.14 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as *Sugestões dos Professores em relação ao Programa de Educação Parental* 314

Tabela 4.4.15 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do *Tema 1 – Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos* 314

Tabela 4.4.16 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do *Tema 2 – Auto Avaliação do Tutor – Mudanças nas Famílias* 315

Tabela 4.6.17 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas ao: *Tema 4 – Vantagens do Programa de Educação Parental* 316

TABELAS DO CAPITULO 4.7 ENTREVISTAS AOS ALUNOS

Tabela 4.7.1 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Qual o Familiar que ia ás Reuniões da Educação Parental* 320

Tabela 4.7.2 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *se se Lembra das Fichas que levava para Casa* 320

Tabela 4.7.3 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *A opinião que os alunos tinham acerca das fichas* 321

Tabela 4.7.4 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *O Local onde o Aluno realizava as Fichas* 321

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.7.5 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Qual o Familiar que ia ás Reuniões da Educação Parental* 322

Tabela 4.7.6 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Para que Serviam as Fichas do Programa de Educação Parental* 323

Tabela 4.7.7 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *O que mais Gostava de Fazer nas Ficha do Programa de Educação Parental* 324

Tabela 4.7.8 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: *O que Menos Gostavam de Fazer nas Fichas de Educação Parental* 325

Tabela 4.7.9 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *O que o aluno acha sobre a mãe/pai ir às reuniões da Reuniões da Educação Parental* 325

Tabela 4.7.10 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Ao que os Pais Pensam sobre as Reuniões da Educação Parental* 326

Tabela 4.7.11 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Lembrar-se dos livros que a mãe/pai levava para casa* 327

Tabela 4.7.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *O que é que os Alunos achavam dos Livros* 327

Tabela 4.7.13 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Quem lia as histórias* 328

Tabela 4.7.14 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre Onde lhe Liam as Histórias 329

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.7.15 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Quando é que lhe liam as histórias* 330

Tabela 4.7.16 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Quem o Ensinou a Ler* 331

Tabela 4.7.17 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *O que Mais Gostou de Aprender na Escola* 331

Tabela 4.7.18 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *O que Menos Gostaram de Aprender na Escola* 332

Tabela 4.7.19 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Se sabe fazer muitas coisas sem ajuda, se é capaz de fazer coisas sozinho* 333

Tabela 4.7.20 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *A Autonomia dos Alunos* 334

Tabela 4.7.21 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *Qual o Familiar que ia ás Reuniões da Educação Parental* 334

Tabela 4.7.22 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *A opinião que os alunos tinham acerca das fichas* 335

Tabela 4.7.23 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre O *local onde o Aluno realizava as Fichas* 335

Tabela 4.7.24 Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre Qual o Familiar que ia ás Reuniões da Educação Parental 336

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.7.25 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Para que Serviam as Fichas do Programa de Educação Parental* 336

Tabela 4.7.26 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *O que Menos Gostavam de Fazer nas Fichas de Educação Parental* 336

Tabela 4.7.27 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *O que o aluno acha sobre a mãe/pai ir às reuniões da Reuniões da Educação Parental* 337

Tabela 4.7.28 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *O que os Pais Pensam sobre as Reuniões da Educação Parental* 337

Tabela 4.7.29 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *O que é que os Alunos achavam dos Livros* 338

Tabela 4.7.30 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *Quem lia as histórias* 338

Tabela 4.7.31 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *Onde lhe liam as histórias* 338

Tabela 4.7.32 Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *Quando é que lhe liam as histórias* 339

Tabela 4.7.33 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre *Quem o ensinou a Ler* 339

Tabela 4.7.34 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *O que Mais Gostou de Aprender na Escola* 339

Tabela 4.7.35 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas pergunta sobre *O que Menos Gostaram de Aprender na Escola* 340

Tabela 4.7.36 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *Se sabe fazer muitas coisas sem ajuda, se é capaz de fazer coisas sozinho* 340

Tabela 4.7.37 – Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre *A Autonomia dos Alunos* 340

4.8 REGISTO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

Tabela 4.8.1 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Estudo do Meio – Compreensão de Princípios elementares do Meio Social - Estudo do Meio* 343

Tabela 4.8.2 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Estudo do Meio – 1.2 – Compreensão de elementos básicos do Meio Físico* 344

Tabela 4.8.3 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) Relativas à: *Área Disciplinar de Estudo do Meio – 1.3 – Conhecimento da sua identidade* 344

Tabela 4.8.4 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) Relativos à: *Área Disciplinar de Estudo do Meio – 1.4 – Conhecimento da realidade evolvente (natural e social)* 345

Tabela 4.8.5 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) Relativos à: *Área Disciplinar de Estudo do Meio – 1.5 - Conhecimento do seu património histórico (local e regional)* 345

Tabela 4.8.6 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Estudo do Meio - 1.6 – Capacidade de problematizar situações concretas existentes no seu meio* 346

Tabela 4.8.7 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Estudo do Meio - 1.7 - Domínio de técnicas simples de recolha e tratamento de dados* 347

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.8.8 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Língua Portuguesa - 2.1 – Compreensão do vocabulário activo* 347

Tabela 4.8.9 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Língua Portuguesa - 2.2 – Compreensão de enunciados orais* 348

Tabela 4.8.10 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao *Área Disciplinar de Língua Portuguesa - 2.3 – Compreensão de enunciados escritos* 348

Tabela 4.8.11 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Língua Portuguesa - 2.4 – Conhecimento de regras elementares da comunicação oral* 349

Tabela 4.8.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Língua Portuguesa - 2.5 – Conhecimento de regras elementares da comunicação escrita* 349

Tabela 4.8.13 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Língua Portuguesa - 2.6 – Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral* 350

Tabela 4.8. 14 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Língua Portuguesa - - 2.7 – Domínio das técnicas da escrita* 350

Tabela 4.8. 15 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Matemática – 3.1 – Compreensão de representação de números* 351

Tabela 4.8.16 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Matemática - 3.2.Compreensão de situações problemáticas aritméticas e não aritméticas* 352

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.8.17 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Matemática - 3.3 – Conhecimento de números, grandezas e medidas, noções básicas de geometria* 352

Tabela 4.8.18 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: *Área Disciplinar de Matemática - 3.4 – Capacidade de resolução de problemas do dia a dia* 353

Tabela 4.8.19 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%)relativas à: *Área Disciplinar de Matemática* - 3.5 – Domínio das técnicas de cálculo 353

Tabela 4.8.20 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às: Atitudes - 4.1 – Participação/Cooperação nas actividades de grupo 354

Tabela 4.8.21 – Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às: *Atitudes -4.2 – Sociabilidade* 354

Tabela 4.8.22 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às: *Atitudes -4.3 – Sentido de responsabilidade* 355

Tabela 4.8.23 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%)relativas às: Atitudes - 4.4 – Desenvolvimento da autonomia 355

Tabela 4.8.24 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao: *Número de Retenções* 356

Tabela 4.8.25 – Sinopse da Comparação entre GAP e GNAP – Diferenças Estatísticas 357

4.9 FOCUS GRUPO

Tabela 4.9.1 – Número de Grupos (NG) relativas aos: *Benefícios do Programa de Educação Parental para os Pais* 365

Tabela 4.9.2 – Número de Grupos (NG) relativas aos: *Benefícios do Programa de Educação Parental para os Filhos* 366

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.9.3 – Número de Grupos (NG) relativas aos Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação entre Pais 366

Tabela 4.9.4 – Número de Grupos (NG) relativas aos: *Benefícios do Programa de Educação Parental para o Ensino* 367

Tabela 4.9.5 – Número de Grupos (NG) relativas aos: *Benefícios das Fichas do Programa de Educação Parental* 368

Tabela 4.9.6 – Número de Grupos (NG) relativas aos: *Benefícios do Programa de Educação Parental em Relação Acções Desenvolvidas* 369

Tabela 4.9.7 – Número de Grupos (NG) relativas aos: *Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação Escola – Família* 369

Tabela 4.9.8 – Número de Grupos (NG) relativas a: *Quais os atitudes/comportamentos/competências que os pais aprenderam com o Programa de Educação Parental e continuam a praticar* 371

Tabela 4.9.9 – Número de Grupos (NG) relativas às: *Críticas ao Programa de Educação Parental* 371

Tabela 4.9.10 – Número de Grupos (NG) relativas às: *Diferenças na Forma de Tratar as Famílias Antes (Quando Havia o Programa)/ Depois (Quando acabou o Programa)* 373

Tabela 4.9.11 – Número de Grupos (NG) relativas às: *Dificuldades e Melhorias no Processo de Interacção entre Professores/Pais/Filhos (membros da Comunidade Escolar)* 374

Tabela 4.9.12 – Número de Grupos (NG) relativas às: *Dificuldades ou Melhoria da Integração Escolar dos Alunos e dos Professores* 374

Tabela 4.9.13 – Número de Grupos (NG) relativas à: *Dificuldade ou Melhoria nas Competências Escolares dos Alunos* 375

Tabela 4.9.14 – Número de Grupos (NG) relativas à: *Disciplina - Dificuldade dos Professores e Alunos de manterem Disciplina no Contexto de Sala de Aula* 375

Tabela 4.9.15 – Número de Grupos (NG) relativas às: *Críticas Negativas ao Ensino* 376

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.9.16 – Número de Grupos (NG) relativas às: *Criticas Negativas à Escola* 378

Tabela 4.9.17 – Número de Grupos (NG) relativas à: *Informação e Participação dos Pais na Escola* 379

Tabela 4.9.18 – Número de Grupos (NG) relativas à : *Caracterização do Tipo de Contactos entre as Escolas e os Pais* 380

Tabela 4.9.19 – Número de Grupos (NG) relativas à : *A Violência na Escola e na Família* 381

Tabela 4.9.20 – Número de Grupos (NG) relativas às Viver no Bairro – Experiências e Testemunhos 382

Tabela 4.9.21 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos aos: *Benefícios do Programa de Educação Parental para os Pais* 382

Tabela 4.9.22 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos aos: *Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação entre Pais* 383

Tabela 4.9.23 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos aos: *Benefícios das Fichas do Programa de Educação Parental* 383

Tabela 4.9.24 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos aos: *Benefícios do Programa de Educação Parental em Relação ás Acções Desenvolvidas* 383

Tabela 4.9.25 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos a: *Quais as atitudes, comportamentos e competências que o pais aprenderam com o Programa de Educação Parental e continuam a praticar* 384

Tabela 4.9.26 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos às: *Diferenças na Forma de Tratar as Famílias Antes – Quando Havia o Programa e Depois - Quando acabou o Programa* 384

Tabela 4.9.27 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos às: *Dificuldades e Melhorias no Processo de Interacção entre Professores, Pais e Filhos (membros da Comunidade Escolar)* 385

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.9.28 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos à: *Disciplina – Dificuldades dos Professores e Alunos de manterem Disciplina no Contexto de Sala de Aula* 385

Tabela 4.9.29 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos às: *Criticas Negativas à Escola* 385

Tabela 4.9.30 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos à: Informação e Participação dos Pais na Escola 386

Tabela 4.9.31 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos à: *Caracterização do Tipo de Contactos entre as Escolas e os Pais* 386

Tabela 4.9.32 – Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos à: *Violência na Escola e na Família* 386

4.10 – RESULTADOS INTEGRADOS

Tabela 4.10.1 – Percentagens Observadas (%) da Comparação dos Resultados Integrados quanto à *Melhoria da Integração Social das Famílias* 391

Tabela 4.10.2 – Percentagens Observadas com valores superiores a 50 (%) da Comparação Dos Resultados Integrados quanto à *Melhoria da Integração Social das Famílias* 391

Tabela 4.10.3 – Percentagens Observadas (%) da Comparação dos *Resultados Integrados quanto à Melhoria das Competências dos Pais* 392

Tabela 4.10.4 – Percentagens Observadas (%) da Comparação dos Resultados Integrados quanto à *Melhoria das Competências dos Pais* 392

Tabela 4.10.5 – Percentagens Observadas (%) da Comparação dos Resultados Integrados quanto à *Melhoria da Autonomia, Disciplina e Competências Académicas dos Alunos* 393

Tabela 4.10.6 – Percentagens Observadas superiores ou igual a 50 (%) da Comparação dos Resultados Integrados quanto à *Melhoria da Autonomia, Disciplina e Competências Académicas nos Alunos* 394

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.10.7 – Comparação dos Resultados Integrados quanto à *Divulgação do Projecto e o Objectivos do Programa de Educação Parental* 396

Tabela 4.10.8 – Comparação dos Resultados Integrados quanto à Integração Social e Escolar e o Objectivos do Programa de Educação Parental 397

Tabela 4.10.9 – Comparação dos Resultados Integrados quanto ao *Envolvimento das Famílias em Actividades Conjuntas e o Objectivos do Programa de Educação Parental* 398

Tabela 4.10.10 – Comparação dos Resultados Integrados quanto ao *Registo de Actividades e o Objectivos do Programa de Educação Parenta* 399

Tabela 4.10.11 – Comparação dos Resultados Integrados quanto aos *Temas realizados nas Fichas de Trabalho* e os *Objectivos do Programa de Educação Parental* 401

Tabela 4.10.12 – Comparação dos Resultados Integrados quanto ao *Temas realizados nas Fichas de Trabalho* e *os Objectivos do Programa de Educação Parental* 401

Tabela 4.10.13 –Comparação dos Resultados Integrados quanto aos: *Temas realizados nas Fichas de Trabalho* e os *Objectivos do Programa de Educação Parental* 402

Tabela 4.10.14 – Comparação dos Resultados Integrados quanto aos: *Temas realizados nas Fichas de Trabalho* 402

Tabela 4.10.15 – Sinopse do Número de Grupos (NG) com 100% dos Resultados relativos ao: *Programa De Educação Parental No Focus Grupo* 403

ÍNDICE DAS TABELAS

8 – ANEXOS

Tabela 8.1 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 4 A Descoberta de Si Mesmo, 1 – A sua Identificação e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 475

Tabela 8.2 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo, 3 – O seu corpo e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 477

Tabela 8.3 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 2 A Descoberta dos Outros e das Instituições, 1 – Membros da Família e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 478

Tabela 8.4 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio –, 2 – Outras Pessoas que mantêm relações mais Próximas e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 479

Tabela 8.5 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 2 A Descoberta dos Outros e das suas Instituições, 2 – A Escola e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 480

Tabela 8.6 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 4 A Descoberta das Inter-relações entre espaço, 2 – A Escola e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 481

Tabela 8.7 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 2º ano de escolaridade de Estudo do Meio – 1- O Passado Longínquo da Criança e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 482

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 8.8 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 3º ano de escolaridade de Estudo do Meio – 1- A sua Naturalidade e Nacionalidade e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 483

Tabela 8.9 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Língua Portuguesa – Bloco 1- A Comunicação Oral e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 484

Tabela 8.10 Comparação entre o Programa do 1º Ciclo de Matemática do 1º ano de escolaridade Bloco 1- A Números e Operações e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental 486

ÍNDICE DAS FIGURAS

ÍNDICE DAS FIGURAS

2. FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Figura 2.1 – Distribuição Geográfica da População Estrangeira Residente, 2003 7

Figura 2.2 – Número de Imigrantes em Portugal Continental 8

Figura 2.3 – População Estrangeira que Solicitou estatuto de Residente, Segundo Sexo o Grupo Etário, 2003 9

3.1. FICHAS DE TRABALHO DO PROGRAMA

Figura 3.1.1 – Caracterização da população alvo/ Levantamento de dados 102

Figura 3.1.2 – Convite aos Pais para a Reunião de Educação Parental 103

Figura 3.1.3 – Folheto informativo sobre o Programa com os Objectivos e Contactos 104

Figura 3.1.4 – Exemplo de uma habitação (Barraca) 107

Figura 3.1.5 – Exemplo de uma habitação (Contentor) 107

Figura 3.1.6 - Exemplo de uma Habitação (Prédios) 108

Figura 3.1.7 – Exemplo da primeira parte da Acta das Reuniões com os Professores (Professores presentes e outros presentes) 109

Figura 3.1.8 – Exemplo da segunda parte da Acta das Reuniões com os Professores (Assuntos tratados na Reunião e dificuldades levantadas pelos professores) 110

Figura 3.1.9 - Exemplo da terceira parte da Acta das Reuniões com os Professores (Informações relevantes sobre os alunos, sugestões dadas e materiais a fazer) 110

Figura 3.1.10 – Exemplo da quarta parte da Acta das Reuniões com os Professores (Aspectos Positivos, Aspectos Negativos e Assuntos a tratar) 111

Figura 3.1.11 – Exemplo de uma Ficha de Trabalho 113

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 3.1.12 – Exemplo de uma fotografia do Projectos das "Maquinas Fotográficas" 114

Figura 3.1.13 – Símbolo do projecto de Leitura Domiciliária 115

Figura 3.1.14 – Exemplo de uma Ficha de Leitura 115

Figura 3.1.15 – Exemplo do Projecto das "Receitas da minha Terra" – Edição de uma brochura 116

Figura 3.1.16 – Exemplo do " O meu Nome" do Projecto "Histórias da Minha Vida" 117

Figura 3.1.17 – Exemplo do " O meu Primeiro Dia" do Projecto "Histórias da Minha Vida" 118

Figura 3.1.18 – Exemplo de "A Minha Família - Avós Maternos" do Projecto "Histórias da Minha Vida" 118

Figura 3.1.19 – Exemplo de "A Minha Família – Avós Paternos" do Projecto "Histórias da Minha Vida" 119

Figura 3.1.20 – Exemplo de " A Minha família – os meus Primos" do Projecto "Histórias da Minha Vida" 119

Figura 3.1.21 – Exemplo do Quadro Presenças 120

Figura 3.1.22 – Exemplo da primeira parte da Acta da Reunião de Pais (Pais Presentes, Outros adultos Presentes) 121

Figura 3.1.23 – Exemplo da segunda parte da Acta da Reunião de Pais (Assuntos tratados na Reunião e dificuldades levantadas pelos Pais) 121

Figura 3.1.24 – Exemplo de um registo das Fichas realizadas pelas Famílias 122

Figura 3.1.25 – Exemplo de uma fotografia "Colhemos imagens no interior das casa" 125

Figura 3.1.26 – Livro de Receitas 126

FIGURAS DO CAPÍTULO 4.1. FICHAS DE TRABALHO DO PROGRAMA

Figura 4.1.1 – Número de Tarefas realizadas por Família *163*

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 4.1.2 – Relação entre o Número de Fichas Preenchidas e de Tarefas Realizadas e o Número de Presenças nas Reuniões *163*

Figura 4.1.3. – Exemplo da Tarefa "Desenha o teu Pé" *166*

Figura 4.1.4 – Exemplo de um desenho "Desenha um animal que conheces" *169*

Figura 4.1.5 – Exemplo de um "Desenho sobre as minhas Férias" *176*

Figura 4.1.6 – Exemplo de um "Desenho da minha Família" *179*

Figura 4.1.7 – Exemplo de um Desenho "A tua sala de aula" *181*

1

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este trabalho é a descrição para fins académicos de um projecto de intervenção social junto de uma comunidade de imigrantes, na sua maioria oriundos das ex-colónias, que por razões muito diversas (nível económico, iliteracia, dificuldades com o português, diferenças culturais, etc.) estavam excluídos em larga medida da sociedade portuguesa.

Procurou-se melhorar o desempenho académico de crianças dessa comunidade que frequentavam duas escolas da zona de Outurela/Portela porque se considerou que dificuldades com o uso do português e fracos aproveitamentos académicos eram em si fortes mecanismos de exclusão.

Uma primeira fase de intervenção mostrou que teríamos de concentrar os nossos esforços nos alunos do primeiro ano de escolaridade e que a eficácia da nossa actuação dependia criticamente do envolvimento conjunto dos profissionais das escolas (directores, professores e auxiliares) e das famílias.

O componente mais importante desta estratégia foi a participação activa dos pais na aprendizagem dos filhos. Em termos muito simples os pais aprendiam ensinando os filhos. Daí o título: Educação Parental.

Como o envolvimento dos pais nesta actividade não foi suficiente para promover o seu envolvimento afectivo no projecto nem actuou no outro parceiro – a escola, promoveram-se actividades que trouxeram os pais para a escola onde conviveram uns com os outros e conheceram o seu funcionamento e os profissionais que nela trabalham.

A nossa intervenção não obedeceu a um guião prévio pormenorizado. A inclusão de actividades cada vez mais numerosas foi ditada em grande parte pela intuição e visou sempre o recrutamento afectivo dos participantes quer removendo barreiras preconceituosas ao convívio quer criando oportunidades para os participantes exibirem (com orgulho) as suas raízes culturais.

Terminado o Programa é oportuno formular várias perguntas que conferem ao programa características de um projecto de investigação sobre um Programa de intervenção.

1. Quais foram os resultados do Programa?

Para responder a esta pergunta fomos analisar toda a documentação acumulada, entrevistámos todos os participantes e analisámos as avaliações feitas pelos professores das crianças participantes e não participantes da mesma turma.

2. Um problema que desde logo se pôs foi a do formato a adoptar para esta análise

À partida foi preciso inventariar e descrever rigorosamente as observações que serviriam de base ao projecto.

3. Para o efeito decidiu-se quantificar as observações convertendo-as em variáveis contínuas que depois foram sujeitas a uma análise estatística muito simples (comparação de médias) em que tanto a análise com os resultados tinham um significado acessível à simples intuição.

4. Estamos conscientes que se podia ser mais ambicioso na escolha das ferramentas estatísticas recorrendo às populares análises multifactoriais hoje trivializadas graças ao uso de programas potentes como SPSS. Não estamos convencidos que os "modelos" assim gerados fossem mais esclarecedores.

5. A nossa preocupação fundamental foi facultar a outros a experiência (quantitativa) deste Programa em suficiente detalhe para que lhes seja possível proceder a uma reanálise.

2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Contexto Social

O problema da integração das comunidades migrantes tem sido uma preocupação da União Europeia e está na base de um dos seus programas – o Programa Urban[1], que integrou o Programa de Educação Parental, através do Ministério da Educação (ME), da Câmara Municipal de Oeiras (CMO) e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), desenvolveu acções cuja principal missão era a melhoria das condições de vida das populações em geral através do recurso à educação, vendo nesta a única ferramenta eficaz contra a exclusão social.

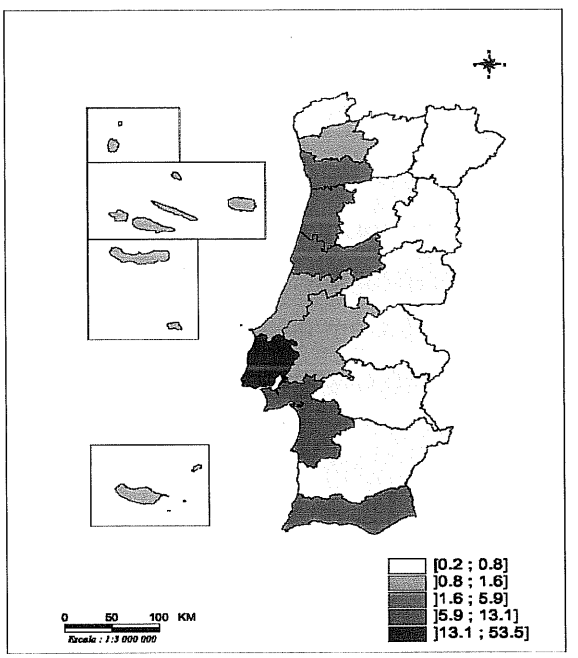


Figura 2.1. Distribuição da População Estrangeira Residente, 2003

[1] O Programa Urban é uma iniciativa comunitária lançada pela Comissão Europeia em 1994. Dirigia-se à reabilitação de áreas de populações mais vulneráveis à pobreza e exclusão social e visava, como grandes prioridades o desenvolvimento económico das zonas alvo, a revitalização de centros históricos, a exploração de recursos tecnológicos e acções com intervenção directa no ambiente, mas com objectivos de índole económica.

Tabela 2.1-Exemplo da Migração de Alguns Estrangeiros para o Território Continental Português

País de Nacionalidade	Indivíduos	%
Cabo Verde	53858	21,5
Brasil	26561	10,6
Angola	25681	10,2
Guiné-Bissau	20209	8,1
Reino Unido	16784	6,7
Espanha	15329	6,1
Alemanha	12519	5,0
França	8851	3,5
EUA	8004	3,2
São Tomé e Príncipe	7313	2,9

Como se pode ver na figura 2.2, à mudança do regime em 1974 seguiu-se um aumento súbito da migração de estrangeiros para o território continental português.

O principal contingente dessa imigração (quadro 2.1) provinha das antigas colónias e de entre estas, maioritariamente, (cerca de 1/5) de Cabo Verde.

Os imigrantes não se distribuíram uniformemente pelo território nacional (figura 2.1). Mais de 50% fixaram-se na região de Lisboa.

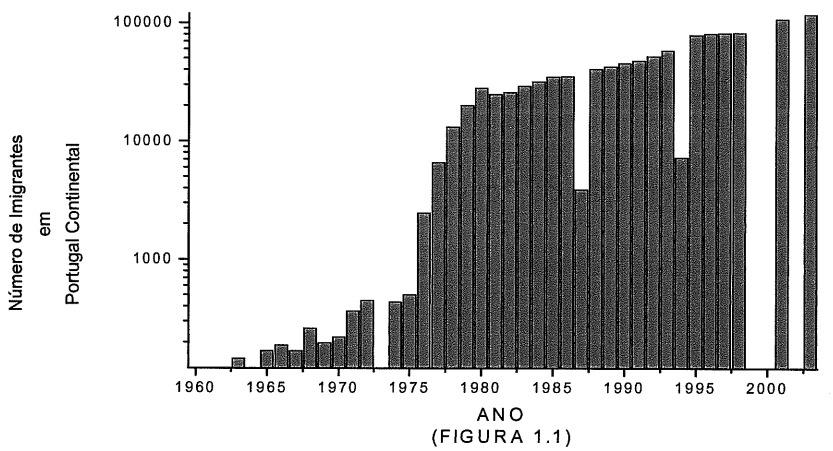


Figura 2.2. Número de Imigrantes em Portugal Continental

É de assinalar o facto de cerca de 20% dos membros das famílias de imigrantes terem menos de 15 anos de idade. Isto significa que há um contingente volumoso correspondente a jovens em idade escolar na comunidade de imigrantes.

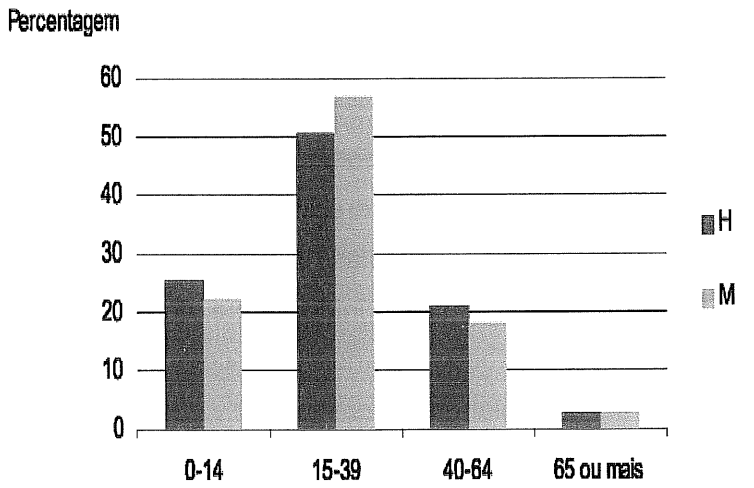


Figura 2.3. População Estrangeira que Solicitou estatuto de Residente, segundo o Sexo e o Grupo Etário, 2003

Em geral as comunidades de imigrantes pertencem às camadas de menores recursos financeiros. À pobreza[2], que em si é um factor de exclusão social, acrescenta-se o facto de terem raízes culturais (língua, hábitos de vida, etc.) distintas das dos países de acolhimento, o que dificulta ainda mais a sua integração nesses países e constitui um poderoso obstáculo ao seu progresso social e profissional. Estas dificuldades sociais são particularmente sentidas pelas crianças mais jovens quando começam a frequentar a escola. O presente trabalho nasce nesse contexto. Nele pretendemos descrever de forma analítica a nossa intervenção junto de duas escolas (Escola Básica Integrada 1.2.3 Sofia de Mello Breyner e Escola Básica de Outurela/Portela) situadas em Carnaxide (Concelho de Oeiras) no bairro de Outurela/Portela, que, na altura, estava rodeado de três bairros clandestinos (Alto dos Barronhos, Alto do Montijo e Quinta de Salregos).

A zona da Outurela/ Portela era uma área prioritária de intervenção, devido à presença de aglomerados sociais com evidentes manifestações de pobreza. A maioria da população tinha baixos rendimentos e era constituída por minorias étnicas. Apesar

[2] Na definição do Banco Mundial o método usado para medir pobreza baseia-se nos níveis de rendimento e de consumo: uma pessoa é considerada pobre se os seus níveis de consumo e de rendimento estão abaixo de um nível mínimo ("linha de pobreza") adequado à satisfação das necessidades básicas. A "linha de pobreza" varia no tempo e no espaço diferindo de país para país (www.worldbank.org/poverty/).

de a Câmara de Oeiras já ter realojado um mínimo significativo de famílias em bairros sociais, ainda existiam, na zona, bairros de habitação clandestina constituídos por barracas ou alvenaria abarracada. Dados de 1991[3] mostram que no lugar de Outurela/Portela residiam 3100 habitantes dos quais 434 eram imigrantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), maioritariamente cabo-verdianos, 1506 destes moradores não tinham quaisquer qualificações académicas.

As características desta comunidade (baixo nível económico e cultural, exclusão social, línguas maternas diversificadas, etc.) reflectiam-se na situação das crianças que frequentavam as escolas locais e que mostravam altas taxas de insucesso escolar. A intervenção foi inicialmente de natureza global e abrangente (todos os níveis de ensino, todos os anos de escolaridade). O trabalho desenvolvido consistiu na elaboração de planos educativos individuais, na proposta de modalidades de ensino especial e no desenvolvimento de programas de apoio psicopedagógico a alunos com necessidades especiais de educação. A partir do segundo ano, a intervenção orientou-se para os primeiros anos de escolaridade, numa perspectiva de prevenção. Tornou-se evidente a necessidade de nos ocuparmos exclusivamente dos alunos mais jovens, bem como das suas famílias, de forma a prepará-los para o confronto com a instituição escolar, apetrechando-os, quer com conhecimentos, quer com atitudes que lhes permitissem relacionar-se, mais eficazmente, com a escola. Assim, esta acção, inicialmente direccionada para todos os professores e alunos, foi, a partir do segundo ano de intervenção, orientada fundamentalmente para professores e alunos e respectivas famílias do 1º ano de escolaridade.

2.2. Participação das Famílias no Processo Educativo

Ainda que o resultado final desejável fosse melhorar o aproveitamento académico dos alunos alvo, como via para a promoção da sua integração no meio escolar, o objectivo primário foi envolver as famílias no processo educativo.

Um dos pressupostos do projecto foi considerar que a colaboração activa das famílias no processo educativo dos seus filhos (em casa, na escola e na comunidade) pode ser um factor importante na promoção da melhoria do aproveitamento escolar. Isso implicou a criação de actividades que estimulassem ou facilitassem o intercâmbio social com e entre as famílias. Este intercâmbio social permitiu trocar experiências e fazer comparações e, por essa via, aumentar a auto-estima e autoconfiança dos

[3] Recenseamentos da População, 1991, INE.

participantes, dar-lhes segurança no seu papel de primeiros educadores e aumentar-lhes a motivação para se envolverem em processos de formação. O envolvimento dos pais pressupõe a existência de expectativas acerca da sua capacidade para ensinar os seus filhos, o conhecimento das fases do desenvolvimento dos filhos e de aspectos em que podem intervir na sua educação.

Partiu-se do pressuposto de que quando as famílias participam na vida escolar, então conhecem o que se passa na escola ou na sala de aula dos seus filhos. Como tal, sentem-se mais reforçadas, mais fortes, mais seguras.

Como veremos, o envolvimento das famílias (pais ou membros que desempenham funções parentais) na actividade da escola pode fazer-se de formas diversas. É uma maneira de as famílias obterem o reconhecimento das suas capacidades de expressão artística pela equipa, pelos próprios filhos e pelos professores.

2.3. Investigação Acção Participada

Um dos aspectos inerentes à natureza do projecto foi a impossibilidade de elaborar um plano rígido de actuação uma vez que na altura não conseguíamos prever a reacção das comunidades[4] alvo, à nossa intervenção. Foi necessário ir criando ou modificando instrumentos e actividades ao longo do projecto, sugeridos pelo contacto com professores, alunos e respectivas famílias. Não se tratou de um projecto científico, no sentido em que há uma hipótese concreta inicial seguida de uma actuação rigorosamente planeada de modo a fornecer uma resposta.

No início do trabalho não havia sequer um paradigma de intervenção em situações semelhantes. Os instrumentos criados e usados resultaram de diagnósticos parcelares que fomos fazendo de problemas que era preciso resolver. Este aspecto ficará esclarecido quando descrevermos o projecto em mais pormenor. Segundo Ornelas (2000), a investigação participada é um componente fundamental da Intervenção Comunitária no sentido em que garante a consonância entre as metodologias de investigação, os valores e os objectivos que se pretendam implementar. Para tal a investigação participada deverá beneficiar os participantes do estudo em curso; o trabalho de campo deverá ser realizado no contexto comunitário, onde o grupo de estudo se encontra; deverá ser orientado para a identificação das

[4] O termo comunidade é aqui usado em sentido genérico: grupo de pessoas que partilham uma ou mais características comuns – imigrantes, alunos, professores, famílias, etc.

potencialidades em vez dos défices; deverá fomentar a expressão das opiniões do grupo em estudo, possibilitando uma compreensão qualitativa; e deverá procurar descrever de forma autêntica os processos observados (perspectiva etnográfica).

"A investigação acção participativa é uma abordagem mais compreensiva e estimulante de interacções sociais eficazes. Passa por considerar os participantes como actores sociais, com uma voz uma capacidade de decisão, de reflexão acerca do processo de investigação" (Ornelas, 2008, p.326).

A distinção entre projectos que visam a caracterização de grupos sociais, de outros que visam a intervenção em comunidades é muito importante. No primeiro caso, o investigador e a sua actuação devem ser completamente "transparentes" – não "sentidos" – pela comunidade alvo, no segundo a comunidade tem de sofrer a influência do projecto. No primeiro caso o instrumento de análise de eleição é a estatística, no outro haverá que colher criteriosamente indícios de mudança que dificilmente são passíveis de uma tal quantificação.

Quando pretendemos intervir "para bem"[5] duma comunidade devemos estar preparados para modificar a nossa intervenção em função dos resultados que vamos obtendo. O ponto de partida é claro porque consiste num plano de actuação concebido a partir de pressupostos (nem sempre válidos). O ponto de chegada (desejável) é igualmente claro mas o caminho intermédio é um ziguezaguear feito de improvisos constantes. Este tipo de projecto implica que as populações-alvo não tenham grandes dimensões uma vez que se pretende que a intervenção seja tão individual quanto possível.

Para Ornelas (2008), "a avaliação tem como propósitos gerais, por um lado, saber como os projectos ou programas podem ser melhorados à medida que se desenvolvem e, por outro, determinar o grau de eficácia depois de terem tido oportunidade de produzir resultados" (p.334). Os intervenientes dos programas podem ter a possibilidade de introduzir melhorias ao nível da qualidade do planeamento, implementação e medição dos resultados, bem como introduzir um sistema de gestão de qualidade, que aumente as probabilidades de sucesso da iniciativa (Under & Wandersman, 1982).

[5] A intervenção numa comunidade põe problemas que convém não desvalorizar. A expressão "para bem" aqui usada significa simplesmente "para facilitar a sua integração social". Subsistem problemas de que é um exemplo o eventual enfraquecimento da respectiva identidade.

2.4. Exclusão Social

A problemática do realojamento não se circunscreve ao espaço de habitação pessoal. Estende-se a todos os factores de natureza material, ambiental e psicológica que condicionam a vida em comunidade, de que são exemplos:

1) Isolamento social: com a mudança de bairro, os sujeitos vêem quebradas as suas redes de suporte social, factor que, a par da dificuldade de apropriação do novo espaço, conduz necessariamente a uma situação de isolamento social, o que constitui uma forte barreira à organização social (URBAN, 1996). Com efeito, as pessoas são, muitas vezes, levadas a manter relações, predominantemente de tipo coabitativo, limitando-se a viver no mesmo bairro ou na mesma zona habitacional sem que se estabeleça um verdadeiro intercâmbio social, sem este, dificilmente aparece o sentido cooperativo da vida em sociedade e os ganhos pessoais, sociais e comunitários que a actuação concertada confere. Segundo Ornelas (2002) a situação dos indivíduos isolados socialmente, contrasta com a da maioria das pessoas que dispõem de um tipo de suporte (não estigmatizante), como sejam os colegas de trabalho, os familiares, os amigos ou os profissionais de ajuda (ex.: médicos, advogados ou outros). As relações sociais traduzem-se em interacções entre vizinhos, tais como pedir ferramentas emprestadas, visitas informais, pedidos de ajuda em emergências, entre outras (Under & Wanderseman, 1982).

2) Não identificação com o bairro: a coexistência de diferentes grupos sociais e culturais e uma grande variedade étnica pode levar indivíduos a não sentirem que pertencem ao bairro. Este sentimento reflecte-se nas relações de vizinhança, nas atitudes rácicas e em comportamentos marginais (URBAN, 1996). Os laços que os indivíduos estabelecem com os locais em que residem (comunidades residenciais) têm grande importância para o desenvolvimento e manutenção da sua identidade (Proshanky, Fabian & Kaminoff 1983; Korpela, 1989). A Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1982; Tajfel & Turner, 1979) sublinha que a pertença grupal é muito importante para a imagem que temos de nós próprios. A nossa identidade social é aquela parte dessa imagem que advém de sermos membros de grupos sociais e de nos identificarmos com eles (Félix, 1998; Félix, Marques, Genro, Leite, Pilau, Guimarães, 2006).

3) A selectividade relacional: a variabilidade das características sociais e culturais dos grupos coexistentes promove uma escolha de relações, claramente

selectiva e restritiva. A opção recai, principalmente, sobre sujeitos da mesma nacionalidade e raça, acentuando, desta forma, as diferenças e alimentando o "círculo vicioso" da exclusão (URBAN, 1996). As pessoas tendem a enaltecer a auto-estima, dando mais importância a identidades que mais prezam religiosas, raciais, profissionais, familiares (Hoelter, 1983). Aumentam ou diminuem também a identificação com o grupo social quando o grupo se torna uma fonte potencial de auto-estima maior ou menor (Campbell & Tesser, 1983).

4) A "perda de identidade": o confronto com um novo espaço habitacional onde outros se pautam por valores culturais diferentes, constitui frequentemente um dilema para os sujeitos, os quais tendem a ver, como resolução, apenas duas alternativas: ou abandonam os seus valores de origem, substituindo-os, na íntegra, pelos do ambiente social maioritário ou nunca deixam de constituir uma minoria, controversa, socialmente excluída, mas perseverante na manutenção das suas raízes culturais. Os ambientes residenciais desempenham um papel fundamental na definição do indivíduo, e a identidade local é parte da identidade individual (URBAN, 1996).

2.5. Sentimento Psicológico de Comunidade

Sarason (1986), define-o como o sentimento de que se pertence e se é parte significativa de uma colectividade, e de que se é parte de uma rede de relações de apoio mútuo em que se pode confiar. É equivalente a um sentimento de pertença, de mutualidade e interdependência. Quem possui esse sentimento sente-se desejado na comunidade. Para o mesmo autor o Sentimento Psicológico de Comunidade tem quatro componentes: (a) a percepção de semelhança com outros; (b) a interdependência mútua; (c) a vontade de manter essa interdependência, dando ou fazendo pelos outros aquilo que deles se espera; (d) e o sentimento de pertença a uma estrutura maior, estável e fiável.

Para Sarason (1986) as características ou indicadores do sentimento psicológico de comunidade são: sentir-se útil para os outros; sentir-se parte significativa da comunidade; ter auto – definição e ter autoconsciência. Refere ainda que o sentimento de comunidade depende: (a) do número de pessoas que compõem a comunidade; (b) da força do sentimento de comunidade com essas pessoas; (c) da disponibilidade afectiva e geográfica dessa comunidade; (d) do desejo e disposição para aceitar outros. Os componentes deste conceito são: (a) "membership" ou pertença (tais como, segurança emocional, identificação, investimento pessoal e

partilha de símbolos); (b) a influência; (c) a integração; (d) a necessidade de satisfação e (e) a partilha de relações emocionais.

O conceito de "sentimento de comunidade" tem sido adoptado, na área de intervenção comunitária, como indicador de um política alternativa à de todas aquelas que pressuponham um papel passivo, por parte da população, no que toca às intervenções a concretizar. Para os seus defensores, apenas criando um maior "sentido de comunidade" junto da população envolvida se conseguirá intensificar e diversificar as interacções entre os seus membros (Sarason, 1986).

2.6. Intervenção Comunitária

Porquê a tónica na interacção social? Porque ela será a melhor ferramenta para se ultrapassarem os problemas com que nos defrontamos em intervenções desta natureza (Martins, Ornelas & Maria, 1998). Assim, para além dela contribuir para a quebra do isolamento social: (a) conduz a sentimentos de maior segurança no seio da comunidade, o que, por sua vez, leva a que as pessoas interajam mais, criando um maior sentimento de comunidade e tendo um maior sentido para participar; (b) permite que as pessoas estejam mais a par das estruturas locais de apoio à comunidade, nomeadamente as voluntárias, e se venham a tornar membros delas.

A comunidade constitui o objecto de intervenção por excelência, uma vez que o realojamento da população e as condições degradadas do ponto de vista socioeconómico e cultural são, potencialmente, factores de diminuição das capacidades de organização em termos de um colectivo social. Numa fase inicial de intervenção social comunitária é importante a realização de estudos que identifiquem as causas que estão na base dos problemas sociais que se pretendem ultrapassar, bem como se caracterizem os padrões de conduta habituais e as regularidades dos comportamentos supra-individuais. Ultrapassada a fase inicial de diagnóstico, a intervenção é orientada pela necessidade de modificar os factores sócio-ambientais que impedem a comunidade de viver como tal e que potenciam o aparecimento de novos comportamentos. Num terceiro momento, a acção a desenvolver incidirá na identificação, promoção e rentabilização dos recursos humanos e sociais existentes na comunidade alvo, tendo em vista o desenvolvimento de competências sociais que anulem os factores de risco e as condições de vulnerabilidade existentes. Por último, há que desenvolver a capacidade de resolução de problemas pelo grupo ou grupos

sociais identificados na comunidade e contribuir para o desenvolvimento de saberes complementares que permitam a resolução participada de problemas e situações.

A intervenção social pode assumir dois tipos: a *preventiva* que engloba a diversidade de acções e objectivos referidos anteriormente, e a *promocional*, sendo que o conceito de promoção aglutina toda a variedade de intervenções que visem o bem estar social e constitui um processo mediante o qual, os indivíduos e as comunidades estão em condições de exercer um maior controlo sobre as determinantes do bem estar social e, deste modo, de melhorar as suas próprias condições de vida.

A intervenção orientada para a promoção social implica o desenvolvimento de estratégias que permitam: (a) a actuação no colectivo e no comprometimento da população no seu conjunto e no interior do seu contexto de vida; (b) uma efectiva participação da comunidade, quer na definição de problemas, quer na tomada de decisões e na procura de recursos; (c) a orientação da população para os seus próprios estilos de vida, promovendo capacidades pessoais que influenciem os factores determinantes do bem-estar social; (d) o reforço de redes e apoios sociais, como determinantes de atitudes, valores e condutas significativas; (e) a relação directa com as condições de vida da população (higiene do bairro, acesso às instituições de saúde, relações directas com a escola e com os educadores...) e (f) a promoção das capacidades educativas, de comunicação, de participação em acções de ajuda mútua (Gonzalez *et al*, 1988).

Segundo Gaspar e Matos (2005), "numa intervenção comunitária e no âmbito do trabalho desenvolvido com as pessoas deve-se: (1) partir da posição das pessoas (necessidades e expectativas, saberes e opiniões); (2) aceitar na prática que as pessoas conhecem melhor a situação que os técnicos; (3) valorizar as raízes culturais, trabalhar com as pessoas como iguais; (4) validar a experiência das pessoas e a partilha como formas de aprendizagem; (5) partilhar conhecimentos, explorar atitudes e treinar competências; (6) aceitar e reconhecer as implicações da diversidade; (7) reconhecer as influências políticas e sociais na mudança de comportamentos e estilos de vida; (8) identificar o que as pessoas podem fazer para se proteger e desenvolver" (p. 39).

Os serviços de base comunitária devem assim promover a participação em actividades sociais regulares, a manutenção de laços sociais diversificados, o aumento do acesso a uma rede de interacções sociais, incluindo a troca recíproca de suportes, as oportunidades de debate e reflexão crítica, bem como o funcionamento do

sentimento de comunidade ou de pertença, potenciados pela integração directamente nas empresas ou nas escolas procurando a frequência nos curricula regulares.

As linhas básicas da Intervenção Comunitária, segundo Veríssimo (1990) são "o levantamento dos recursos da comunidade e a sua utilização, a intervenção em diferentes níveis de análise, não só o psicológico mas também o profissional, social, educacional, a ênfase dado aos grupos de ajuda mútua e o desenvolvimento das teorias de suporte social e rede social" (p.203).

A Psicologia Comunitária tem como objectivo melhorar a qualidade de vida, capacitando as pessoas para lidar criticamente na sua interacção com o ambiente que as cerca, trazendo à tona a possibilidade de reversão de aspectos negativos e de utilização de recursos. Assim, ao aproximarmo-nos de um fenómeno, temos o objectivo prioritário de reconstruir o sentido psicológico de comunidade, através, da re-humanização das formas de vida (Saranson, 1974).

Segundo Ornelas, Monteiro, Moniz, Duarte (2005), "O modelo comunitário de intervenção tem como principal objectivo a integração nos contextos comunitários (uma perspectiva contextualista) e não nas estruturas e/ou serviços" (p.12).

2.7. Controlo Comunitário

Os programas de luta contra a pobreza tinham como objectivos, a mudança social, a prestação de assistência directa à população e a promoção de uma maior participação social do grupo-alvo. Daí o conceito de *Controlo Comunitário* (*Community Control*[6]): participação activa dos membros de uma comunidade na resolução dos seus próprios problemas através do controlo dos programas que lhe são dirigidos (Ornelas, 1994). De um assunto pessoal, a doença passou a ser da responsabilidade do sistema social que deve proporcionar aos indivíduos um ambiente adequado ao desenvolvimento individual. O principal objectivo dos profissionais passou a ser a prestação de apoio necessário à comunidade de modo a que esta funcione eficazmente.

[6] Significa controlo por parte da Comunidade para além da realização de um Programa. Pressupõe a participação activa dos membros de uma comunidade na resolução dos seus próprios problemas. A comunidade assume a responsabilidade por todos os seus cidadãos, o que implica o controlo sobre os Programas que lhe são dirigidos (Ornelas, 1974).

Nas últimas décadas a Psicologia Comunitária tem-se orientado para a criação de serviços adequados a populações socialmente marginalizadas, para o desenvolvimento de técnicas inovadoras na prestação de serviços e de estratégias de delegação de poderes ("*Empowerment*"[7]).

Esta *delegação de poderes* ocorre a nível individual, organizacional ou comunitário (Zimmerman, 2000). Ao tornarem-se líderes locais, os indivíduos exercem um maior controlo sobre os recursos e decisões relacionadas com a sua vida. Ao trabalharem em parceria com outros grupos ou organizações, poderão também recorrer a novos recursos que lhes permitam prosseguir a sua missão mais eficazmente.

2.8. Promoção de Práticas de Educação Multicultural

Enquanto mecanismo desencadeador de mudanças, a educação multicultural pressupõe alterações a diversos níveis. Ao nível do professor, implica adaptações curriculares: uma atenção diferenciada aos respectivos conteúdos programáticos e às estratégias de ensino; uma análise cuidada da quantidade e qualidade das interacções entre professor e alunos. No sentido de promover a qualidade dos processos educativos, parece assumir especial relevância o entendimento de que o processo ensino/aprendizagem deve ser concebido e organizado a partir das características de cada grupo de alunos e do contexto. Este entendimento constitui a base da organização de processos pedagógicos assentes na capacidade de diferenciação mobilizada pelo professor na gestão da sala de aula. Sendo aceite que os professores ensinam de formas diferentes tanto quanto os alunos aprendem de forma diferentes, importa então que o ensinar e o aprender se organizem em torno de um conjunto diferenciado de estratégias que, tanto quanto possível, tornem as diferenças compatíveis entre si (Morgado, 2004). A escola, requer uma organização administrativa e pedagógica que acolha e responda à diversidade dos alunos, criando

[7] Dar ou delegar poder, atribuição de capacidade de intervenção. Segundo Rappaport (1984) o *empowerment* é o processo através do qual pessoas, organizações e/ou comunidades, ganham controlo sobre as suas vidas, assuntos ou temas de interesse. Ter *empowerment* é exercer controlo, participar, saber onde e como obter os recursos, é ter uma compreensão critica do meio socio-politico, é criar oportunidades para influenciar decisões, ou segundo Bandura (1990), o processo pelo qual, os indivíduos percepcionam a estreita correspondência entre os seus objectivos e a noção de como os atingir.

instrumentos que fomentem as relações entre as famílias com vista ao reforço da comunicação, participação e co-responsabilização (Cardoso, 1996).

A promoção de práticas de educação multicultural e o desempenho escolar dos alunos estarão comprometidos se, nos níveis de decisão e planificação do sistema educativo, não forem tomadas iniciativas adequadas e realistas tendo em vista facilitar a integração daqueles alunos na escola através:

(1) De apoios em recursos humanos, materiais e financeiros às escolas com elevadas percentagens de alunos pertencentes a minorias étnicas;
(2) De curricula que estimulem práticas de educação para a igualdade;
(3) De apoio à formação de professores em práticas de educação para a igualdade.

Face às barreiras que normalmente se levantam à igualdade de oportunidades educativas das crianças pertencentes a minorias, torna-se indispensável o desenvolvimento de atitudes e competências por parte dos professores e a estruturação da escola enquanto organização, de modo a que a realização da igualdade de oportunidades se torne efectiva.

Referimo-nos, frequentemente, à importância de se compreender a diversidade, mas continuamos a ter escolas com um curriculum único, desactualizado, empobrecido, fragmentado, onde as práticas pedagógicas remetem a seculares tradições. As crianças já não são as mesmas, os conhecimentos também não. É preciso incorporar na escola a possibilidade de integrar práticas diferenciadas e outras formas de socialização (Barbosa, 2007).

2.9. Integração Cultural, Pluralismo, Comunidade

O conceito de integração cultural como função da escola é abordado no contexto da sociedade dividida em classes, contribuindo para desmascarar as ideias tradicionais de neutralidade da escola e destacando como a mesma reproduz as desigualdades sociais. A acção pedagógica é concebida como expressão dos interesses da classe dominante, que tem a função de estabelecer e manter a concepção da ordem social através de um sistema de inculcação directa (esquemas linguísticos e de pensamento) ou de exclusão indirecta (Bourdieu, 1974).

O pluralismo implica a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no seio de uma sociedade. Sociedade pluralista seria aquela em que os indivíduos

manteriam as suas identidades culturais, isto é, a plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às das outras culturas. Teriam também a liberdade de escolha fora do seu contexto cultural, ou seja, a possibilidade de aceder a estratos sociais superiores da sociedade alargada e de participar numa vida cultural e social diferente.

Uma escola que fomente a interacção entre culturas (da infância, da família, da escola) terá de ouvir as crianças de modo a identificar conflitos, e a propor estratégias adequadas aos diferentes parceiros e culturas em presença (Barbosa, 2007).

Berry (1995) refere que a cultura deve ser tratada como elemento-chave na psicologia e que se devem considerar "culturas" como diferentes contextos para o desenvolvimento. O modelo ecocultural, propõe que a diversidade psicológica e humana é um produto de adaptações dos indivíduos e dos grupos aos diferentes contextos. Estas adaptações seriam influenciadas basicamente por condições ecológicas e sociopolíticas.

Ribas e Moura (2006), referem que um dos inúmeros desafios dos investigadores em psicologia é onde incluir nas suas investigações um cenário conceptual que considere a cultura e o contexto social como elementos centrais, por um lado, para conhecer melhor a diversidade de práticas, costumes, comportamentos, representações e crenças, por outro, para avançar em desenvolvimentos teóricos ou conceituais mais flexíveis, que dêem a compreender essa diversidade de modo mais satisfatório.

Da reivindicação de uma igualdade de oportunidade de acesso a um ensino para todos, única condição fulcral para combater as desigualdades escolares observadas entre várias *classes sociais*, passa-se agora para a reivindicação da igualdade de oportunidades de sucesso escolar no respeito inquestionável pelas diferentes identidades culturais que coabitam na escola (Resende & Vieira, 2002).

A comunidade constitui, assim, o objecto de intervenção por excelência, uma vez que o realojamento da população e as condições degradadas do ponto de vista socio-económico e cultural são, potencialmente, factores de diminuição das capacidades de organização em termos de um colectivo social. O termo comunidade é aqui usado no sentido mais restrito de Tropman (1997), como sendo um grupo de pessoas que partilha um sentimento de destino comum e cuja identidade assenta em elementos comuns, por vezes abrangentes: localidade geográfica, identificação étnica, afiliação, ou local de trabalho.

2.10. Diversidade Humana

Pessoas diferentes (*diversidade humana)*, ao interagirem, podem produzir resultados que nem sempre são previsíveis. A *diversidade humana* inclui aspectos culturais, o ambiente social circundante, raça, orientação sexual, género, idade, incapacidade física e outras características sociais (Ornelas, 2000). O termo *contexto* é entendido de formas diversas (Watts, Tricket & Birman, 1994).

Segundo Suarez-Balcazar, Durlak e Christine Smith, os psicólogos comunitários têm sido defensores da diversidade cultural, que é um dos princípios chave do terreno (Trickett, Watts & Birman 1993). A diversidade humana ou cultural refere-se abundantemente às diferenças que podem existir entre pessoas em função das suas características ditadas pelo seu suporte étnico e cultural, raça, status sócio-económico, orientação sexual e dano físico e sensorial.

O contexto social pode ser encarado de um ponto de vista ecológico[8] (Kelly, 1994). Nesta visão, as interacções de indivíduos entre si e com o ambiente (social e físico) estão implícitas, tal como a possibilidade de os indivíduos influenciarem o ambiente e de este influenciar a diversidade da comunidade que o rodeia, favorecendo ou dificultando comportamentos. Ornelas (2008), refere que a "perspectiva ecológica inclui um reconhecimento explícito do contexto como recurso de suporte para a compreensão das diferenças pessoais e realça a importância da criação das mesmas normas sociais que permitam às pessoas comunicar" (p.44).

São identificáveis pelo menos seis princípios importantes para as intervenções na comunidade que visam o ajustamento e integração das pessoas que, por algumas razões diferem das restantes: (a) todas as pessoas, independentemente das suas diferenças, têm o direito de pertencer a uma comunidade; (b) pessoas diferentes podem integrar-se em contextos de vizinhança, em contextos profissionais e sociais idênticos aos outros membros da comunidade; (c) o apoio é um ingrediente necessário para todo o tipo de pessoas e deverá ser adaptado ao contexto natural, em vez de ser fornecido em espaços diferenciados especificamente concebidos para pessoas diferentes; (d) o desenvolvimento de relações entre pessoas diferentes com membros da comunidade deverá ser um objectivo crucial; (e) pessoas diferentes podem

[8] Ciência que estuda as relações dos seres vivos entre si ou com o meio orgânico ou inorgânico no qual vivem (Houaiss); ramo da ciência que se ocupa das relações entre os seres vivos e ambiente (Enciclopédia Britânica); ecologia humana: ramo da sociologia que se ocupa especialmente das inter-relações espaciais e temporais entre os seres humanos e a sua organização económica, social e política (Enciclopédia Britânica)

aprender umas com as outras; (f) os utentes de serviços devem estar envolvidos no planeamento, funcionamento e manutenção desses serviços e devem ter poder de decisão em relação ao que lhes diz respeito e ás questões relacionadas com a instituição em que eles se inserem. Estes princípios de ajustamento e integração social, levam-nos a outra dimensão fundamental que consiste na Participação Comunitária.

2.11. Participação Comunitária

Há participação comunitária quando uma comunidade detém a posse e o controle dos seus próprios esforços e destino. Uma comunidade que trabalha para atingir objectivos comuns adquire força e consciência de sua capacidade e poder colectivos para enfrentar e resolver problemas que atingem a todos.

A participação da comunidade é mais do que uma troca de ideais. Deve permitir aos cidadãos transformarem-se numa parte integrante do processo da tomada de decisão e da acção. A estratégia prioritária para obter mudança é envolver os indivíduos na identificação e na solução dos seus próprios problemas, cabendo aos profissionais o papel de facilitadores da sua resolução, encorajando os indivíduos e as suas organizações (Rappaport, 1987).

Os processos de mudança têm origem no seio da própria comunidade, reflectindo tentativas protagonizadas por cidadãos para assumir o controlo sobre as suas vidas quotidianas. Exemplificando, pode verificar-se uma diferenciação entre abordagens da base para o topo (Grupos e Organizações de Ajuda Mútua, Associações de Bairro ou de Vizinhança) e inversamente do topo para a base (Programas de intervenção exclusivamente dirigidos por profissionais, processos de decisão centrados nas autarquias) (Ornelas, 2003). O sentimento de comunidade e de pertença em relação a uma vizinhança, a preocupação demonstrada pelos outros e o acreditar que alguém se preocupa com o próprio são atitudes cruciais que podem apoiar ou desencorajar a participação. Se o nosso objectivo for a compreensão do envolvimento cívico e da participação comunitária, as associações de vizinhança deveriam ser vistas como exemplos ideais para a nossa intervenção, pois oferecem aos cidadãos a oportunidade de discutir os problemas da comunidade com os vizinhos (Ornelas, 2003).

A partir dos dados da investigação é possível afirmar que o envolvimento cívico e a ligação social produzem resultados com impactos positivos como: escolas com

elevados índices de qualidade, que por sua vez proporcionam maior desenvolvimento económico, influenciam a descida nas taxas de criminalidade e promovem uma governação mais eficaz. A implicação mais imediata destes indicadores será a de que deveremos orientar a nossa atenção para a participação cívica e para o fortalecimento dos procedimentos e acções democráticas, construindo intervenções que considerem a comunidade como um todo, em vez de escolher organizações, contextos ou sistemas de serviços específicos (Ornelas, 2003).

2.12. Papel do Interventor Social

"As iniciativas de intervenção social requerem, a criação de condições e oportunidades para que os cidadãos participem e tenham o controlo sobre as suas vidas, organizações e comunidades" (Ornelas, 2008, p. 242).

Podemos definir intervenção social como um processo social em que cada pessoa, grupo, organização, comunidade, ou rede social – a que chamaremos sistema-interventor – se assume como recurso social de outra pessoa, grupo, organização, comunidade, ou rede social – a que chamaremos sistema – cliente – com ele interagindo através de um sistema de comunicações diversificadas, com o objectivo de o ajudar a suprir um conjunto de necessidades sociais, potenciando estímulos e combatendo obstáculos à mudança pretendida (Carmo, 2000).

A partir desta definição, podem-se extrair alguns ensinamentos sobre o papel do interventor social em qualquer processo de mudança planeada. Em primeiro lugar, o interventor deve conhecer a cultura do sistema-cliente assim como as suas principais especificidades (idade, género, estatuto social, particularidades étnicas e linguísticas, etc.). Em segundo lugar, para que a acção seja eficaz, é necessário que o interventor se conheça a si próprio e exerça uma rigorosa auto-vigilância sobre os seus actos: só a partir da introspecção permanente é possível controlar a acção, necessariamente enquadrada na cultura que interiorizou e que lhe inseriu um conjunto de valores e atitudes próprios, os quais condicionam o modo de ver o Mundo e a Vida e os seus comportamentos, traduzidos em opiniões e condutas profissionais. Nenhuma intervenção social é inócua, decorrendo da postura do interventor como cidadão e como pessoa. Em terceiro lugar, o interventor social *deve conhecer* os principais elementos que integram o ambiente da intervenção (políticos, económicos e sócio-culturais) que lhe traçam um quadro de ameaças e de oportunidades estratégicas. Finalmente, deve estar atento a todos os elementos que configuram a

interacção, decorrente do processo de intervenção social, nomeadamente os que integram o sistema de comunicações em presença quer estas se façam de forma presencial quer à distância. Nas comunicações feitas presencialmente, deve o interventor estar atento tanto às mensagens verbais como as não verbais (por exemplo, mimico-gestuais e icónicas). Nas comunicações à distância, ou seja, naquelas em que a relação interventor-cliente se faz indirectamente (por qualquer meio), é indispensável que este saiba escolher os meios de comunicação adequados (texto, áudio, vídeo ou informático) e os canais de comunicação de que se vai servir (terceiras pessoas, rádio, televisão, Internet) de modo a evitar a ocorrência de barreiras à comunicação.

2.13. Papel do Psicólogo Educacional na Intervenção Social

As implicações paradigmáticas, envolvidas na prática do Psicólogo Educacional nos dias de hoje, têm sido modificadas radicalmente ao longo da história voltando-se para uma prática relacional, baseada no pressuposto do ser humano em construção histórica e social. Quando este profissional intervém numa instituição educacional, depara-se com inúmeras dificuldades: incompreensão dos elementos que constituem a comunidade educativa acerca do seu papel na escola; a manutenção por parte da escola de uma cultura de exclusão e individualista (o problema está no aluno ou na sua família), uma acção ancorada num pensamento cartesiano e linear de causalidade. Confrontado com estas atitudes e práticas, a intervenção do Psicólogo Educacional, poderá proporcionar um espaço de reflexão, visando consciencializar os agentes educativos das diferenças sócio-económico-culturais dos alunos e da necessidade de uma intervenção pedagogicamente diferenciada. O pressuposto histórico-cultural e a teoria sistémica são em grande parte responsáveis pela mudança da prática do Psicólogo Educacional (Andrade, 2005).

Os psicólogos comunitários criaram uma nova imagem do psicólogo, elegendo como principal objectivo o estudo, a compreensão, a conceptualização e a intervenção rigorosa nos processos através dos quais as comunidades podem melhorar o estado psicológico geral dos indivíduos que nela vivem.

Ornelas (2008), refere que "o valor da colaboração e do fortalecimento comunitário implica uma redefinição do papel dos profissionais e uma nova forma de relacionamento com os membros da comunidade com quem trabalham. Na psicologia

comunitária, os profissionais assumem o papel de facilitadores e colaboradores e não de peritos" (p.42).

Uma característica importante na Psicologia Comunitária é a ênfase no aspecto ecológico, caracterizado pelo ajustamento entre os indivíduos e os seus ambientes. Centra-se na relação entre os indivíduos que funcionam como uma comunidade, um grupo específico com um sistema elaborado de relações formais e informais (Heller & Monahan, 1997; Korchin, 1976).

Se analisarmos o conceito comunitário da intervenção social (e não individual), adicionamos ao social, uma perspectiva política. Por política, não nos referimos ao sentido tradicional do termo (eleições ou partidos políticos), mas sim à intervenção local no sentido da resolução de problemas específicos, através da criação de novos recursos. A intervenção social surge assim fortemente ligada à acção política e às reformas sociais (Korchin, 1976).

Nas intervenções comunitárias, segundo Rappaport (1990), as relações entre profissionais e membros da comunidade devem atender a um conjunto de aspectos de que se destacam: (a) os significados do que as pessoas dizem e dos contextos em que se inserem inferem-se a partir de apreciações por parte de profissionais e de membros da comunidade e da construção de uma compreensão comum do contexto partilhado; (b) as pessoas são observadas tendo em atenção a maneira como desempenham o papel de criadores de uma lista de recursos e a sua capacidade de enfrentar com sucesso restrições pessoais, organizacionais e da comunidade; (c) os contextos sociais são observados atendendo à definição de normas comuns porque influenciam o uso de recursos e as respostas às constrições; os contextos sociais modificam os significados e experiências partilhadas; (d) o comportamento adaptativo define-se atendendo aos recursos que as pessoas criam e utilizam no seu contexto; o comportamento adaptativo e os seus ritmos podem variar de acordo com a situação e o momento; as relações são recíprocas: as pessoas influenciam os contextos e estes influenciam as pessoas; as pessoas influenciam outras pessoas e um contexto influencia outro contexto; os acontecimentos, os contextos e as pessoas exteriores ao contexto social imediato influenciam a expressão de estruturas, papeis e normas dentro de contextos sociais; as transacções pessoa-contexto num ambiente específico geram efeitos tangíveis indirectos nas interacções de outras pessoas e outros contextos; os processos sociais podem facilitar ou inibir a interdependência de pessoas e contextos sociais, de papéis e de normas sociais.

Para Rappaport (1990) "o sucesso ou falhanço dos esforços para os cuidados comunitários eficazes, dependerá menos da nossa capacidade de criar ambientes de apoio do que ensinar competências específicas" (p.158).

Segundo Cupp, Zimmerman, Massey, Howell e Swan (2006), para aqueles de nós envolvidos na investigação aplicada o objectivo principal é a sustentabilidade de programas eficazes a longo prazo. Ao desenvolvermos colaborações com membros da comunidade durante o processo de investigação, o entusiasmo local com a posse do programa pode ser cultivado. Este é um primeiro passo potencialmente importante para alcançar a sustentabilidade do programa.

Segundo Coutinho (2004), "Em Portugal, a introdução e a implementação dos modelos centrados na família tem decorrido de uma forma lenta e, só recentemente, os pais começaram a ser incluídos no processo de intervenção como verdadeiros parceiros" (p.56).

Para Shonkoff e Meisels (2000) "um dos mais importantes legados das últimas décadas é o reconhecimento de modelos mais cooperativos e de uma relação menos hierarquizada entre prestadores e os utilizadores dos serviços" (p.56).

Segundo Vidal (1991), o principal papel do Psicólogo Comunitário é de mediador, é aquele que pode entrar em uma comunidade e colocar-se em contacto com as várias partes existentes nela, sem ter que julgar ou posicionar-se a favor de alguma, podendo com isso, ocupar uma posição neutra que o possibilite exercer um papel de facilitador da comunicação entre estas partes.

Como "co-construtor" (Cruz & Pinho 2006) "o lugar ...do técnico de intervenção como) na intervenção com grupos de pais... é um processo ... de construção colectiva, reserva imprevisível inerente à dinâmica da transformação ...a orientação técnica na intervenção com grupos de pais serve, sobretudo, para facilitar o desenvolvimento, animando a curiosidade e o interesse pelo mesmo e gerindo ganhos e os condicionalismos decorrentes da condição grupal que, a não serem trabalhados, facilmente distanciam o grupo dos seus objectivos. Por exemplo, o efeito poderoso que um grupo pode ter sobre a individualidade de cada um e a importância de orientar o grupo para a integração de vários "*eu's*" diferenciados ao invés da fusão numa identidade única... a competência profissional passa, desde logo, pela genuinidade com que se envolve com o grupo, negando o julgamento e descriminação com base em qualquer critério informal. Cada elemento é concebido e compreendido face à sua história de vida em contextos e épocas específicos e, como tal, singular na sua forma de ser, de compreender e de agir" (p.63).

Segundo Pimentel (2005), "relativamente à perspectiva de fortalecimento de competências na família, para que esta se traduza efectivamente na prática, o profissional tem de evitar julgar a família e analisar as suas competências com uma visão etnocêntrica que o impeça de ver as forças e competências familiares que podem ser radicalmente diferentes dos modelos do próprio profissional" (pp. 100-101).

Para Coutinho (2004), modelos de promoção, como os sugeridos pelo conceito de *empowerment*, significam necessariamente mais capacidades, mais responsabilidades e também mais poder para os pais de crianças deficientes ou em risco de desenvolvimento. Estes modelos "implicam também a necessidade de uma colaboração estreita e nivelamento das relações entre pais e profissionais, através do estabelecimento de parceria efectivas, entre ambos" (p. 56).

Retomando as preocupações iniciais relativas ao papel da Psicologia Educacional na Intervenção Social e sabendo que o objecto de estudo da Psicologia Educacional se orienta para os processos de mudança de comportamento (aprendizagem, desenvolvimento e socialização), que se produzem nas pessoas, como resultado da sua participação em contextos educativos e sociais, torna-se evidente que a prática do Psicólogo Educacional é sustentada pelos pressupostos teóricos da Psicologia Social e Comunitária. Com efeito, os processos de mudança de comportamento dependem e são determinados por factores, variáveis e dimensões situacionais e contextuais, que podem favorecer ou dificultar o aparecimento ou a anulação desses comportamentos.

2.14. O Processo Educativo/Práticas Educativas

Segundo Bem & Wagner (2006), entre as tarefas que compõem a função parental, a educação dos filhos é a mais complexa. O processo educativo normalmente alicerça em determinados valores que pais e mães transmitem e procuram que os seus filhos internalizem e assumam.

As práticas educativas parentais dizem respeito a como os pais acompanham, controlam e socializam os seus filhos (Sampaio, 2007).

Entende-se por práticas parentais a tentativa dos pais de controlar e socializar os filhos (Baurmrind, 1991), as estratégias por eles praticadas para criá-los, e as técnicas que têm o objectivo de suprimir comportamentos inadequados e/ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados (Alvarenga, 2001).

2.15. Conceito de "Envolvimento Parental"

Uma forma de clarificar o conceito de envolvimento parental é distinguindo-o do conceito de "cooperação". Na opinião de Tizard (1981), a cooperação aplicava-se à relação tradicional entre a casa e a escola, na qual os pais providenciavam àquela instituição todo o tipo de apoio por esta desejado, participando na recolha de fundos, indo à escola assistir a actividades organizadas para si, apoiando as crianças nos trabalhos de casa, entre outras. Neste conceito, existia uma demarcação clara de papéis, em que os pais não esperavam ser consultados para a tomada de decisões nem que os educadores lhes dessem informações sobre o tipo de apoios pedagógicos que estes deveriam fornecer aos filhos em casa. Wolfendale (1983), considera que passa a existir *parceria* ("partnership") quando os pais: (a) têm um papel central e activo na tomada de decisões e na sua implementação prática; (b) são percebidos como tendo poder e "especialidade" equivalentes aos do educador, apesar de diferentes; (c) estão aptos a partilhar responsabilidades, de tal modo que quer eles, quer os profissionais, são mutuamente responsáveis e responsabilizáveis. A parceria (Pugh, 1989) é uma relação de trabalho caracterizada por uma partilha dos objectivos, respeito e disponibilidades, aptidões e tomada de decisões. A parceria implica partilha de poder e especialidade, apesar de existir uma delimitação clara de fronteiras, enquanto que o termo "envolvimento" implica que o profissional assuma o papel de especialista e do controlo exercido por ele (MacPherson, 1993). Durante os anos 80 (Merttens & Vass, 1990), o envolvimento dos pais teve dois significados distintos: o do "cliente" e o do "parceiro". No primeiro caso os pais eram vistos como alguém exterior que recebia informações de profissionais que estavam no interior do processo educativo (educadores, professores, psicólogos, entre outros). O envolvimento como "cliente" consistia em receber informações sobre a escola e sobre o curriculum ao passo que enquanto "parceiros", tinham papéis activos na gestão da escola e na execução do curriculum (através, por exemplo, da participação na leitura).

O envolvimento dos pais na educação dos filhos tem sido amplamente reconhecido como maximizador do desenvolvimento socioemocional e da competência académica das crianças (Bolsoni-Silva & Marturano & Elias, 2002; Flouri & Buchanan, 2003; Feitosa, F., Matos, M. G., Prette, Z., Prette, A. 2005).

A concepção de "participação" como parceria traduz um conjunto de valores e de pressupostos tácitos, particularmente evidenciados nos discursos dos líderes pedagógicos que, entendendo a escola como uma instituição comunitária, como um

espaço de cultura e um local de formação participada, concebe as famílias como parceiros na gestão global da actividade escolar (Montandon, 1987). Conceptualmente, é possível identificar a presença do ideal da parceria entre professores, encarregados de educação e membros da comunidade, quando por exemplo: se exprimem concepções de escola como serviço comunitário, em que a escola se afirma como espaço de cultura e de difusão da informação; se encaram as famílias como difusores culturais; se assumem atitudes de abertura à participação das famílias em diferentes terrenos da organização escolar; se valorizam as ideias, os contributos e os contextos culturais em que as famílias se movimentam.

A sinergia da participação de todos os actores em presença é vista como essencial para a acção social da escola. Muitas vezes os pais (nomeadamente os menos educados, como é o caso da população abrangida pelo nosso Programa) não são capazes de reconhecer o seu próprio valor enquanto primeiros educadores, já que carecem de auto-estima em virtude de factores tais como o seu próprio insucesso escolar, a ausência de status atribuído ao seu papel na sociedade ou o seu sentimento de inferioridade cultural (Machado & Cortez, 1991).

A escola por seu lado atribui os fracassos escolares dos seus alunos às famílias (por não ajudarem as crianças, por não se interessarem, por não resolverem os problemas de alimentação e higiene, por não virem à escola quando são chamadas, etc.) e as famílias acomodam-se ao insucesso que já prevêem para os seus filhos, uma vez que consideram a escola uma instituição segregativa incapaz de aceitar minorias culturais ou etnias diferentes. Em matéria de envolvimento das famílias nos processo decisórios, existe uma clara contradição entre a concepção da escola comunitária e a manutenção do *status quo* vigente, o que sugere que os professores nem sempre fazem aquilo que dizem, parecendo temer que "quando a escola é concebida como uma instituição da comunidade, está mais exposta ao escrutínio público e à influência das famílias, dado que muitas decisões importantes sobre o funcionamento são mais susceptíveis de serem influenciadas pelo contexto local" (Afonso, 1992, pp.35-53).

Os denominados programas de educação parental surgiram em meados da década de 60. A constatação de que não haveria um número suficiente de agentes educativos que pudessem dar resposta às múltiplas necessidades decorrentes do acto educativo levou a que os investigadores no campo educacional nas últimas décadas se inclinassem para a solução encontrada para a prestação de cuidados de saúde: o recurso a para profissionais, técnicos não directamente envolvidos, mas que

pudessem substituir os técnicos principais em várias áreas de intervenção. No caso específico do ensino, a mobilização destes recursos esteve na génese da "aprendizagem aberta" e da "aprendizagem cooperativa" (Topping & Witheley, 1990). O envolvimento dos pais na educação dos filhos é, hoje em dia, um tópico que ganha cada vez mais importância. A influência parental desempenha um papel preponderante tanto no desenvolvimento cognitivo da criança como no seu aproveitamento. Nos últimos anos, muitos estudos têm vindo a salientar que, para além da importância das atitudes dos pais e da qualidade de interacção com os filhos, é efectivamente necessário que trabalhem com eles em casa (Adler, 1982; Fenster, 1982). Pais de nível educacional desfavorecido podem ser estimulados nessa tarefa e orientados sobre os modos de a exercerem.

Cruz e Pinho (2006), definem educação parental como "um processo co-construído ao longo da intervenção com pais no sentido de estes desenvolverem e reforçarem competências parentais que permitam um melhor e mais adequado desempenho das funções educativas" (p.44).

2.16. Reflexos do Envolvimento Parental nos Alunos, nos Pais, nas Escolas e na Sociedade

2.16.1. Reflexos nos Alunos

Algumas décadas de investigação em ciências da educação demonstraram que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente os desempenhos sociais e académicos dos alunos. Davies (1987); Davies, Marques e Silva (1992); Durning e Pourtois (1994); Epstein (1984, 1987, 1992); Henderson (1987); Henderson e Berla (1994); Marques (1988, 1992, 1993); Perrenound e Montandon (1987, 1988); Pourtois (1991) são apenas alguns exemplos mais relevantes. De um modo geral, todas estas investigações corroboram a ideia de que o envolvimento familiar na vida escolar se reflecte positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade (Diogo, 1998). "O envolvimento dos pais aumenta o aproveitamento escolar" dos educandos, ou seja "os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os programas idênticos mas sem o envolvimento parental (...) as escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar" (Henderson, 1987, p. 46).

Em idêntico sentido vão os quinze estudos analisados por esta autora: através dos programas estudados, o aproveitamento escolar aumentou directamente com a duração e a intensidade do envolvimento parental (...) cada um deles concluiu que, quanto mais as famílias se envolvem melhor são os desempenhos dos alunos na escola (Henderson & Berla, 1994).

O sucesso gera sucesso e a auto-confiança nos alunos, e como resultado disso surge a motivação para participar ainda mais (Diogo, 1988). Estudos sobre os insucessos escolares, mostram padrões de comportamento a longo prazo que indicam que estes estudantes podem começar a afastar-se da escola nas idades mais baixas. Estudos cruzados (Rumberger, 1987; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990) e longitudinais (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Barrington & Hendricks, 1989; Rumberger, 1995) mostraram que os estudantes que eventualmente deixam a escola são mais ausentes do que os que iniciam a escola no primeiro nível de ensino e exibem um padrão de absentismo ao longo da sua vida escolar. As investigações de Epstein & Sheldon (2002), revelam que o absentismo precoce é um importante indicador sobre o abandono escolar no liceu. Embora seja alvo de grande preocupação na escola preparatória e secundária, o absentismo deverá ser vigiado e tratado no 1º Ciclo. As escolas podem melhorar a frequência das aulas fazendo com que os seus alunos se sintam menos anónimos e mostrando-lhes que assistir às aulas é importante (Epstein & Sheldon, 2002).

As dificuldades no domínio da língua usada na escola são factores de insucesso. Quando se trata de uma segunda língua as dificuldades são óbvias e é considerada indispensável a aprendizagem da língua usada na escola. No entanto, tem sido dada pouca atenção aos problemas de aprendizagem e a outros efeitos (na auto-estima, na auto-confiança, na motivação, etc.) decorrentes das dificuldades linguísticas que se levantam às crianças africanas que falam, por exemplo, crioulo ou outras línguas africanas. Elas são, em geral, prejudicadas pelo facto de o crioulo, por exemplo, ser visto como um português deficiente e não como uma língua, símbolo de identidade e meio de comunicação no contexto de uma cultura.

2.16.2. Reflexos nos Pais

Muitos estudos mostraram as vantagens que as diferentes modalidades de envolvimento e participação nas escolas trazem aos encarregados de educação (Davies, 1989, Davies, Marques & Silva, 1992; Epstein, 1987, 1992). Do envolvimento

parental resulta uma melhoria na auto-estima; um aumento da motivação para integrarem nos processos de formação; uma melhoria qualitativa da participação em actividades colectivas; um aumento da qualidade das interacções Encarregados de Educação/Aluno, Encarregados de Educação/Encarregados de Educação e Encarregados de Educação/Professores; um maior conhecimento do processo de desenvolvimentos das crianças/jovens (Davies, 1989, Davies *et al.*, 1992; Epstein, 1992). O envolvimento parental pode depender da posição social. Assiste-se a um maior alheamento por parte das famílias com menos recursos culturais e materiais (Marques, 1989) mas também pode haver alheamento, por razões diferentes em famílias com mais recursos. Bloom (1982), considera que todos os pais, independentemente do seu nível educacional e do seu estatuto sócio-económico "podem ser incentivados e ajudados a modificar" características, tais como, expectativas escolares, actividades de exploração do meio ambiente e hábitos de trabalho que, por sua vez, irão afectar positivamente o rendimento escolar.

Os estudos que investigam o efeito de intervenções sobre os pais visam o desenvolvimento de aptidões que permitem a modificação de comportamentos coercivos ou negligentes na interacção com a criança (Coelho e Murta, 2007).

Almeida (2005) refere que "há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde os capitais económicos, culturais e simbólicos, estão desigualmente distribuídos" (pp. 584-585).

Segundo Bemak e Cornely (2002), com a experiência e formação na área dos comportamentos de jovens em risco, da dinâmica interpessoal das famílias e das razões que contribuem para a ausência das famílias na escola, os conselheiros[1] de escola podem desempenhar um papel chave numa ligação mais efectiva com as famílias de modo a melhorar o desempenho escolar e a saúde mental. Apesar disto, alguns pais sentem-se excluídos, desesperados ou ainda com baixa auto-estima em relação ao envolvimento com a escola e, como resultado, estão menos disponíveis para participarem na educação dos seus filhos (Comer, 1980; Eccles & Harold, 1996). Tal percepção dos pais pode ter como origem uma experiência passada ou simplesmente uma interpretação errada da situação. É importante notar que, em alguns casos, os pais que expressam interesse em ajudar na educação dos filhos

[9] Em países de língua inglesa os conselheiros educacionais aconselham alunos e futuros alunos sobre aspectos educacionais, planeamento de carreiras e desenvolvimento pessoal e coordenam o fornecimento de serviços de aconselhamento a estudantes, pais, professores e pessoal em geral. São empregados pelas comissões directivas das escolas. Em Portugal não existem conselheiros de escola. Funções parecidas são desempenhadas por psicólogo(a)(s) ou por professores experientes.

sentem-se impotentes perante o processo educacional destes (Eccles & Harold, 1993;), parcialmente porque os responsáveis e professores da escola desencorajam um envolvimento família/escola, temendo a perda de controlo e poder (Comer, 1980).

As opiniões e preocupações dos pais em relação aos seus filhos influenciam o ritmo de desenvolvimento da criança e seu comportamento; as crenças também são importantes na influência da interacção pais-criança e, consequentemente, no desenvolvimento infantil. As expectativas reais e adequadas estão associadas a interacções positivas entre pais e criança e facilitam o desenvolvimento infantil (Mota & Barros, 2008).

Os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem referem frequentemente a sua grande necessidade de informação (Al-Hassan & Garner, 2002; Thorp, 1997). Os pais precisam de informação mais pormenorizada sobre os progressos dos seus filhos do que a fornecida pelo número reduzido de relatórios durante o ano. Além de que "a informação recebida pelos pais pode ou não estar escrita na língua falada em casa, e pode ou não ser disponibilizada de uma forma compreensível" (Thorp, 1997; p. 276). Dêem aos pais a oportunidade de escolher um tradutor com quem se sintam confortáveis e com quem já tenham trabalhado. Procurem outros pais que falem a mesma língua que eles, para os ajudar na comunicação (Al-Hassan & Garner, 2002). As famílias de comunidades de cultura e língua diversa podem ter diferentes históricos de relacionamento com a escola e atitudes sobre o envolvimento da família na escola (Thorp, 1997). Em algumas culturas, os pais podem olhar este envolvimento como uma interferência na escola de quem eles são meros consumidores de serviços. (Al-Hassan & Garner, 2002). Até à data, estudos que liguem as características das famílias com o absentismo dos estudantes foram inconclusivas (Epstein & Sheldon, 2002). Alguns estudos sobre a estrutura familiar concluíram que os estudantes de famílias mono-parentais tendem a ter um nível de presenças nas aulas inferior aos estudantes de famílias biparentais (Astone & McLanahan, 1991; Hoyles, 1998). Outro estudo, contudo, não comprova estes resultados (Thompson, Alexander, Entwisle, & Sundius, 1992). As práticas da família, ao contrário da sua estrutura, afectam, de facto, a comparência dos estudantes nas aulas e o seu abandono (Rumberger, 1995). Estudos sobre as práticas de famílias (Epstein & Sheldon, 2002) sugerem que nem todas as actividades de envolvimento dos pais estão associadas à presença nas aulas (Lee, 1994). O envolvimento dos pais na verificação dos trabalhos de casa e na leitura com a criança está associado a uma melhoria da avaliação escolar (Epstein, 1991; Epstein, Simon, &

Salinas, 1997). Outras investigações relatam que práticas específicas de envolvimento das famílias, como vigilância dos pais, conversas pais/criança, participação dos pais na escola e presença nas associações de pais estão ligadas à presença dos alunos (Astone & McLanahan, 1991; Lee, 1994; McNeal, 1999). As escolas que querem aumentar a taxa diária de presenças dos seus alunos nas aulas, têm mais hipóteses de ter sucesso se procurarem os pais e trabalharem com eles maneiras de tratar este problema.

A correlação positiva do reportório de competências sociais das mães com a frequência de comunicação com os filhos e a participação dessas nos cuidados e actividades escolares, culturais e de lazer sugere que elas possuem uma visão mais realista das tarefas. Essa correlação também implica que o envolvimento efectivo das mães com os filhos requer um conjunto elaborado e diversificado de aptidões sociais gerais que deve ser adaptado às necessidades específicas da relação mães-filhos de forma a efectivamente se caracterizarem como educativas (Cia, Pereira, Del Prette e Del Prette, 2007).

Coelho e Murta (2007) estudaram a formação dos pais e os seus efeitos sobre o desenvolvimento das práticas educativas parentais positivas, aptidões sociais, educativas e a capacidade de lidar com stress externo. Utilizaram técnicas comportamentais, como modelação e ensaio comportamental. Os resultados indicaram um aumento nas práticas parentais positivas, desenvolvimento de aptidões sociais educativas e desenvolvimento de estratégias saudáveis de confronto com stressores externos nos participantes. Além da percepção positiva sobre as mudanças no comportamento parental, os pais também avaliaram positivamente as mudanças nos filhos.

Nogueira (2005) refere que "... a difusão das ideias relativas aos direitos das crianças e dos pais autoriza a família a cobrar da escola uma prestação de contas sobre o conteúdo e a natureza do ensino que oferece" (p.575).

É fundamental o investimento acrescido na preparação dos educadores e professores para trabalharem efectivamente com a diversidade de crianças e jovens que frequentam as escolas (Ruivo & Almeida, 2003; Correia, 1997).

2.16.3 - Reflexos nas Escolas

A abundante produção bibliográfica sobre a eficácia da escola aponta o envolvimento parental como um dos factores fundamentais (Purkey & Smith, 1983;

Goodlad, 1984; Epstein, 1992). O envolvimento e a participação dos encarregados de educação podem trazer benefícios aos professores e às escolas: "o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e a cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva" (Davies, 1989) no mesmo sentido nas palavras de Krasnow, quando refere que "o envolvimento parental afecta também os professores (...) quando os pais estão completamente envolvidos na vida e nos processos de tomada de decisão escolar, a escola muda" (1999, p. 25) na medida em que os professores passarão a ver-se menos "donos" do conhecimento, da escola, e da educação (Diogo, 1998). À medida que a diversidade na população de alunos foi crescendo, a classe de professores manteve-se inalterável no ambiente escola, sendo que a grande maioria dos professores provêem de uma classe média com ascendência europeia. Dá-se, assim, um desequilíbrio proporcionado por a grande maioria dos alunos serem oriundos de culturas diversas e a grande parte dos professores representarem a cultura da maioria. (Thorp, 1997). Se os professores não se dedicarem a conhecer outras culturas, não irão perceber as tradições e práticas das famílias imigrantes (Al-Hassan & Garner, 2002).

A relação escola-família deve ser encarada enquanto relação entre culturas (Silva & Morais, 2002; Silva, 2003, 2006), ou seja, entre a cultura escolar (essencialmente letrada, urbana, de classe média) e a cultura local (ou culturas locais). Distintos grupos de pais têm diferentes tipos/capacidade de voz; Silva (2006); Silva & Stoer (2005), apresentam uma tipologia por onde perpassa a clivagem estrutural (nomeadamente de classe) e uma desigual capacidade de intervenção em meio escolar.

A qualidade da comunicação entre pais e professores influencia positivamente a aprendizagem dos alunos. Este diálogo supõe que os professores saibam explicar e justificar o seu trabalho (Cèbe, 2006).

A escola tem responsabilidades na aproximação e na abertura às famílias, promovendo um clima de aprendizagem favorável. Mas isto só será possível se houver um conhecimento aprofundado e sistematizado das famílias dos alunos (Alho & Nunes, 2007).

Num número muito grande de escolas, os comportamentos das crianças em risco interferem com as suas capacidades de progressão académica (Bemak & Cornely, 2002). Sabendo que os comportamentos das crianças em risco podem ser exacerbados pela falta de envolvimento da família ou por estas não acreditarem no

processo educacional, é essencial que essas escolas tomem algumas medidas. A importância da realização académica e pessoal e o papel dos conselheiros nessa realização são reconhecidos nos EUA onde estão regulados a nível nacional pela American School Counselor Association (ASCA). Concretamente, a ASCA estabelece que os estudantes devem adquirir as atitudes, o conhecimento e as competências, que contribuem para uma aprendizagem efectiva na escola e ao longo da vida, bem como, as atitudes, o conhecimento e as competências de relacionamento que os ajudem a compreenderem e a respeitarem-se a si próprios e aos outros (American School Counselor Association, 1999). Estas deliberações foram apoiadas posteriormente por um estudo que demonstrou a eficácia das intervenções dos conselheiros da escola com estudantes em risco (Rappaport, 1990).

A promoção do sucesso escolar passa pois, pela criação de estratégias susceptíveis de criar situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma "outra" articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular. Muitas escolas interessaram-se por estes novos instrumentos de trabalho e desenvolveram um conjunto de técnicas dirigidas ao contexto familiar, em que os pais, a título de exemplo, serviram de tutores, acompanhando e apoiando os seus filhos nas aprendizagens escolares.

Métodos muito bem delineados, tais como, a "Leitura a Par" foram aplicados, não apenas a contextos de tutoria nas escolas mas também a nível da Alfabetização de Adultos. Por seu turno, surgiram abordagens mais requintadas, tais como o "Companion Reading", em que o educador faz combinações entre ensino directo e a tutoria de pares e envolvimento parental (Topping & Witheley, 1990).

Quando os educadores trabalham com as famílias para que os seus filhos vão às aulas e sejam pontuais, esses esforços têm sucesso. Para esse fim, nas escolas onde os estudantes têm problemas de absentismo, os educadores podem ser forçados a sair da escola e a envolverem-se com as famílias (Epstein & Sheldon, 2002).

O envolvimento parental resulta numa maior eficácia da actividade docente. (Davies, 1989).

As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando as famílias são solicitadas a ajudar (Henderson, 1987).As escolas têm um papel vital num trabalho mais efectivo dos estudantes em risco, criando laços com as famílias que estão alienadas da educação dos seus filhos. Foi demonstrado que a participação das

famílias na educação dos estudantes afecta positivamente o seu desenvolvimento académico, comportamental e social (Moore, 2002).

A realização de programas de educação parental em escolas poderá atingir um maior número de pais e educadores, e capacitá-los para actuarem como uma rede de apoio promotora de saúde em crianças e adolescentes (Coelho & Murta, 2007).

Preencher a lacuna da ligação entre a escola e as famílias é responsabilidade tanto de educadores como de pais. Os profissionais devem dar o primeiro passo de modo a motivar os pais imigrantes a estarem mais activamente envolvidos no processo educacional. Compreender as necessidades e a cultura dos pais imigrantes ajuda a construir um relacionamento positivo entre a escola e as famílias. Os resultados são: a melhoria da realização dos alunos, o aumento da familiaridade dos professores com outras culturas e um melhor entendimento dos pais sobre os seus direitos e responsabilidades. O sucesso futuro das sociedades está intimamente ligado à educação dos filhos dos imigrantes, tal como aconteceu nos EUA com a educação das primeiras gerações de imigrantes (Al-Hassan & Garner, 2002). O crescente interesse manifestado pelas escolas em envolverem os pais na educação dos filhos teve como repercussão o desenvolvimento de programas que tinham por objectivo central a maior participação dos pais na aprendizagem dos seus filhos.

Os dados da investigação vêm confirmar estas conclusões. Coleman, Collinge & Tabin (1996), recorrendo a diferentes análise estatísticas, verificaram que as relações entre pais/professores/alunos constituem bons preditores de uma maior vinculação à escola, tanto dos alunos, como dos pais. Estes dados revelam ainda que as atitudes dos pais face à escola são influenciadas pelas suas percepções acerca do tipo de colaboração que estabelecem com os professores (Coleman *et al.*, 1996). As práticas e características da escola podem influenciar o absentismo entre os estudantes. As grandes escolas, por exemplo, são mais susceptíveis de registar estes problemas do que as escolas mais pequenas (Finn & Voelkl, 1993). Adicionalmente, os estudantes são mais susceptíveis de faltar à escola, ou faltar às aulas se acharem que o ambiente da sala de aula é caótico ou aborrecido, que os professores não os ouvem, ou que não existem consequências académicas de faltar às aulas (Duckwork & DeJung, 1986).

Tradicionalmente, as escolas endereçam as causas de absentismo para os estudantes individualmente (Epstein & Sheldon, 2002). Estudantes que faltam ou são cronicamente absentistas, são considerados como desviantes (Corville-Smith, 1995; Hoyle, 1998). As escolas raramente envolvem as famílias até o problema cair no risco

de perder o ano. As famílias estão agora a ser reconhecidas como uma influência importante para a ida dos estudantes às aulas e como um recurso importante para fazer decrescer o absentismo e absentismo crónico (Cimmarusti, James, Simpson, & Wright, 1984; Corville-Smith, Ryan, Adams & Dalicandro, 1998; Weinberg & Weinberg, 1992; Ziesemer, 1984).

Quando as escolas desenham e realizam as actividades que se destinam ao combate ao absentismo, utilizando os vários tipos de envolvimento, pais e outras entidades na comunidade podem fazer a diferença (Epstein & Sheldon, 2002). Após um controlo das médias anteriores de absentismo e mobilidade, um estudo em 39 escolas primárias mostrou que a qualidade dos programas de parceria entre família, escola e comunidade estava relacionada com os níveis de presenças dos alunos (Epstein, Clark, Salinas, & Sanders, 1997). Outros investigadores mostraram relações entre as práticas específicas das escolas na participação dos pais com o aumento das presenças dos alunos. Telefonemas para os pais de alunos faltosos foram associados com um aumento das presenças dos alunos (Helm & Burkett, 1989; Licht, Gard, & Guardino, 1991). Da mesma forma, a informação atempada fornecida às famílias sobre a ausência dos estudantes e as políticas da escola sobre absentismo ajudaram a aumentar as presenças (Roderick, Toland & Rodrigues, 1994).

Desenvolver ligações produtivas entre a escola, a família e a comunidade, tornou-se numa das iniciativas mais acarinhada nas escolas americanas. Mais de 90% das regiões escolares estudadas tinham pelo menos uma política de encorajamento ao envolvimento dos pais (Epstein & Sheldon, 2002). Epstein, Salinas, Sanders, & Simon, 1997; Sanders & Epstein, (2000) têm vindo a trabalhar com escolas e departamentos de estado de educação para desenvolver programas de parcerias entre escola, famílias e comunidade. Pesquisas e estudos no terreno sugeriram que programas efectivos ligam as actividades de parceria com os objectivos principais das escolas, utilizando seus tipos de envolvimento: (a) sendo pais; (b) comunicando; (c) voluntariando-se; (d) aprendendo em casa; e) tomando decisões; e (f) colaborando com a comunidade (Epstein, 1995).

"Quanto mais próximos os modos de socialização familiar estiverem dos modos de socialização da escola, maior é a perspectiva de sucesso escolar. Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização das famílias, mais ela poderá propor formas de associação, de proposta e de práticas para a inclusão da crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na

interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar" (Barbosa, 2007, pp. 1059-1083).

2.16.4 - Reflexos na Sociedade

A educação através da "abertura" da escola à comunidade local desempenha um papel importante na promoção da participação em políticas de desenvolvimento global, mesmo quando estas estão enquadradas por um plano global centralmente definido (Diogo, 1998). Uma escola mais aberta e mais interactiva com o seu contexto social é fundamental para que o envolvimento directo da população nas questões da educação seja possível (Canário, 1987).

Entre a eficiência capitalista e a democracia participativa, a educação está assim sujeita a tensões internas criadas por esta duas forças de sentido oposto. Neste quadro, a escola é entendida como um veículo da transformação social e económica, podendo os estabelecimentos de ensino, em parceria com as famílias e os outros agentes comunitários, desencadear movimentos sociais que contrariem os constrangimentos impostos pelas forças responsáveis pela sua manutenção (Diogo, 1998).

Entre nós, a legislação associada à Reforma Global do Sistema Educativo criou condições para o estabelecimento de novas parcerias geradoras de movimentos sociais protagonistas de uma maior democratização e igualdade de oportunidades no acesso e sucesso dos alunos. Haverá, contudo, que considerar a influência do estatuto sócio–cultural das famílias na propensão para a colaboração com a escola, na medida em que a subvalorização mais não faria do que aumentar as desigualdades de oportunidades das crianças mais carenciadas, perante a escola e perante a sociedade. Alguns autores, encaram, pois, o envolvimento das famílias na vida escolar como uma das formas de desenvolvimento da sociedade democrática, ao concebê-la como "uma força contrária à tendência da reprodução das desigualdades, caso seja orientada por princípios igualitários (Davies, 1989). Como as vidas das crianças estão centradas nas suas famílias e comunidades, e como as pesquisas indicam que o sucesso dos programas para crianças da primeira infância dependem do estabelecimento de parcerias com as famílias e comunidades, os profissionais da primeira infância necessitam de um completo entendimento e aplicação de conhecimentos nesta área.

Todo o processo escolar deve ser dirigido à destruição das barreiras que limitam as pessoas na participação plena na vida social, e as impedem de partilhar recursos e bens culturais. A escola deve criar condições para que sejam desenvolvidas atitudes de respeito a opiniões e visões do mundo diferentes. Ela deve assumir como princípio o fortalecimento da capacidade de pensar e agir e o despertar da esperança em cada pessoa, independentemente das suas particularidades (cor, raça, culturas, género, etc.) no reconhecimento legítimo do seu direito à vida e à participação na sociedade. A escola deve desenvolver o espírito de solidariedade e de tolerância, que possibilite a cada sujeito o direito a um lugar na sociedade para que ele se sinta parte dela (Vilela, 2007).

2.17 - Envolvimento dos Pais e suas Implicações

O envolvimento dos pais[1] na educação dos seus filhos, tem conhecido uma popularidade crescente desde a década de 60, tendo sido utilizados variadíssimos argumentos, a favor e contra, assim como diferentes formas de promover esse envolvimento.

Porém, e como refere Smith (1980), o que devemos perguntar é quais são os objectivos e as razões para envolver os pais no processo educativo, e quais as evidências que mostram que esse envolvimento implica algumas diferenças para as crianças, pais ou escolas. Podemos ainda perguntar quais as implicações para a própria comunidade, uma vez que não estamos apenas a falar das crianças como "alunos", mas como cidadãos de uma sociedade. Actualmente, a grande questão na problemática da relação escola/família, não é saber se há um lugar para as famílias na escola, mas sobretudo que lugar estas podem ocupar.

Para compreender os processos de desenvolvimento e os seus impactos na pessoa, é preciso focalizar tanto o contexto familiar quanto a escola e as suas inter-relações (Polónia & Dessen, 2005).

A família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. Estudar as relações em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação, pois permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações, e consequentemente, nos padrões de comunicação entre eles. (Dessen & Polónia, 2007).

[10] O termo "pais" é utilizado aqui num sentido genérico que engloba não apenas o que usualmente e tradicionalmente consideramos os "pais biológicos" de uma criança, mas também no sentido mais global de figura parental ser a pessoa ou as pessoas, que cuidam ou cuidaram, que têm a custódia e responsabilidade pela criança, assim como a preocupação em relação a esta, incluindo qualquer combinação de adultos que tomem conta da criança, sem implicar necessariamente uma concepção convencional de família nuclear (cf. Wolfendale, p.20).

2.18 - Modelos de Envolvimento Parental

Passamos agora a apresentar algumas das classificações existentes que se podem aplicar ao envolvimento dos pais na educação das crianças.

2.18.1 – Proposta de Swap

A síntese proposta por Swap (1990) refere que os programas de envolvimento parental são basicamente influenciados por três "filosofias" que determinam o envolvimento parental:

1. Transmissão da Escola para a Família (school-to-home transmition): trata-se de um modelo de envolvimento parental em que os professores esperam que os pais adoptem uma linha de orientação que apoie explicitamente a escola e o pessoal escolar, e que também ensinem aos seus filhos os comportamentos sociais requeridos para o sucesso na escola e na vida, e/ou sejam responsáveis pelas expectativas escolares de educação de pais e de filhos sobre esses valores e comportamentos. Quanto maior for o grau de envolvimento parental, melhor as crianças estão preparadas para o sucesso *escolar* (Swap, *1990).* Trata-se de um modelo em que os professores definem o tipo de apoio que os encarregados de educação devem proporcionar aos seus filhos nas tarefas escolares. A finalidade desta actuação baseia-se no pressuposto de que os encarregados de educação ajudem os seus filhos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que facilitem o sucesso escolar e, deste modo, ao aumentarem o *capital cultural* dos seus educandos, constituam um precioso auxiliar do professor. Epstein (1987), Comer (1980), afirmam-se como particulares defensores deste tipo de abordagem. Negando a acção dominante da "herança cultural", afirmam que, se os professores esclarecerem os pais das estratégias que podem ajudar a desenvolver nos filhos as atitudes conducentes ao sucesso, então as possibilidades de desenvolvimento dessas atitudes nos alunos pouco habituados a lidarem com a cultura da escola, poderão ser uma realidade.

2. Modelo Interactivo: assenta na premissa do respeito mútuo entre pais/encarregados de educação e professores e na definição de objectivos e aprendizagens conjuntas. O envolvimento dos pais justifica-se pela necessidade de valorização, tanto do sucesso escolar como das metas e crenças das minorias étnicas. Quando as escolas e as famílias apresentam objectivos diferentes e valores

dissonantes, e quando as famílias e as comunidades são entendidas como contextos inadequados e caóticos pelo arrogante e ameaçador pessoal escolar, então a educação no seio da família é desvalorizada e sistematicamente excluída da cultura da escola. As crianças vivem a dissonância cultural entre a família e a escola, reconhecem o contraste acentuado e a escolha forçada que terão de fazer para uma acomodação bem sucedida em ambos os mundos, e desenvolvem estratégias funcionais para atenuar as tensões ambientais (Lightfoot, 1978, pp. 170-171).

3. Modelo de parceria: trata-se de um modelo que exige como pré-requisitos "uma mudança politica e de atitudes no sentido do respeito mútuo e do poder partilhado" (Swap, 1990). Segundo Diogo (1998) os partidários deste modelo vêem a parceria família-escola como uma componente fundamental do sucesso escolar, utilizando para o efeito uma terminologia quase radical: a) "mudança paradigmática"[1] ("paradigm shift"), que pressupõe uma reorganização ou ruptura com as anteriores formas de encarar o problema; b) "processo de delegação de poderes" ("empowerment process"), que se traduz pelo respeito mútuo, reflexão critica, preocupação e participação em grupo, no sentido de conduzir a uma redistribuição dos recursos valorizados.

2.18.2 - A Tipologia de Joyce Epstein

Na tipologia de Epstein (1992), a sobreposição (overlap) entre as escolas e famílias é de 6 tipos que contribuem para ajudar as famílias e as escolas a levar a cabo as suas responsabilidades partilhadas de educação e desenvolvimento dos jovens:

Tipo 1 – Obrigações básicas da família: todo o conjunto de acções desenvolvidas por iniciativa da escola, que contribuam para a formação das famílias nos domínios que constituem as suas obrigações básicas: a saúde, a segurança, a supervisão, a disciplina, a orientação da criança ao longo dos diferentes estádios do seu desenvolvimento e a criação de condições em casa que favoreçam a aprendizagem, e os padrões de comportamentos adequados a cada um destes estádios.

Tipo 2 – Obrigações básica da escola: conjunto de práticas que se relacionam com as obrigações básicas da escola para com as famílias e que se referem às modalidades de comunicação entre a escola e as famílias – cartas, reuniões

[11] Neste contexto o "paradigma" é a designação envolvente para a "*maneira* de pensar e agir aceite correntemente"

individuais e colectivas, conferências, folhetos informativos, telefonemas, relatórios, visitas domiciliárias, etc. – sobre os curricula e o progresso dos alunos.

Tipo 3 – Envolvimento na escola: conjunto de práticas que, de algum modo, se traduzem na prestação de qualquer tipo de trabalho voluntário das famílias na escola, como auxilio aos professores na sala de aula e/ou em qualquer outra área da escola, e a participação em actividades desenvolvidas na escola (festas, exposições, actividades desportivas, etc.).

Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa: conjunto de práticas em que os professores solicitam e orientam as famílias para acompanhar e assistir o educando em casa. Os professores ajudam as famílias a interagir com o seu educando nas actividades que se relacionam com a aprendizagem, nas actividades de enriquecimento a efectuar em casa: fornecimento de informação sobre os conteúdos e outras *habilidades* exigidas aos educandos – como orientar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, como utilizar o reforço, etc.

Tipo 5 – Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria, é o conjunto de práticas que identificamos como participação efectiva na vida da escola e que se relaciona com a participação das famílias, ou dos seus representantes institucionais, não só nos processos de tomada de decisão nos órgãos competentes (assembleia de escola e conselho pedagógico), como também no auxilio à administração da escola e na prestação de serviços de consultoria desempenhados pela associação de pais, outros grupos de encarregados de educação ou de activistas comunitários.

Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias: conjunto de práticas em que a escola colabora com parceiros comunitários que, de algum modo, partilham responsabilidades na formação dos jovens: programas que proporcionam ou coordenam a integração das famílias e dos jovens na comunidade e o acesso aos serviços de apoio como os serviços de saúde, acontecimentos culturais e outros programas.

2.18.3 – Proposta de Diogo

Diogo (1998) apresenta os resultados das investigações sobre as práticas de articulação entre a escola e a família, atendendo a seis formas de relação, num grau crescente de implicação parental na escolarização:

1. Comunicação Indirecta: trocas que se estabelecem entre a escola e as famílias, por intermédio da criança, independentemente da existência de contactos directos. Perrenoud (1987) mostra como a criança se comporta como um actor social, desenvolvendo estratégias que influenciam a comunicação pais-escola: (a) nos encontros entre pais e professores; (b) nas comunicações escritas; (c) nas mensagens orais; (d) na veiculação das avaliações que os pais fazem do comportamento escolar da criança (e da escola); (e) na que os professores fazem da criança (e sua família); (f) no testemunho (enquanto agente duplo) das situações vividas tanto na esfera familiar como na esfera escolar e (g) enquanto mensageira: os comportamentos e valores da criança traduzem o meio escolar e familiar onde é socializada.

2. Envolvimento na Educação Escolar da Criança: práticas de participação indirecta na escola, através do acompanhamento do trabalho escolar da criança, em casa, supervisionando os trabalhos de casa e as aprendizagens escolares, colaborando na realização dos deveres escolares, apoiando as aprendizagens e recorrendo a apoio externo (explicações). Este tipo de envolvimento é pouco reconhecido pela escola, levando-a muitas vezes a apelidar de ausentes, pais que, na verdade, participam activamente, apoiando a criança nas aprendizagens escolares.

3. Contactos Pais – Escola: incluem-se aqui as formas de relação directa entre as famílias e a escola que podem dever-se à iniciativa de qualquer das partes e que normalmente significam uma "pseudo-participação", na medida em que os pais vão à escola, acima de tudo, para receber informações ou eventualmente exprimirem opiniões, o que não significa intervir na tomada de decisões.

4. Colaboração nas Actividades da Escola: trata-se de práticas que dizem respeito à intervenção das famílias no espaço escolar, sem implicar verdadeiro poder de influenciar as decisões escolares (participação parcial). Referem-se à entreajuda em actividades pedagógicas e extracurriculares. Estas actividades podem referir-se à organização conjuntamente com os professores de visitas de estudo; festas; apoio aos alunos com dificuldades; participação dos pais em palestras, nomeadamente sobre as profissões e recolha de fundos.

5. Participação na Tomada de Decisões: integram-se, nesta modalidade, práticas de relação directa escola/família nas quais os pais estão investidos de poder real para influenciar os acontecimentos escolares (participação total). A escassa referência de portugueses a este tipo de participação constitui, ela própria, um indicador de frequência da sua concretização. A legislação, como vimos atrás, tem vindo a estender a gestão das escolas às famílias. Mas não é de esperar mudanças significativas quanto ao envolvimento da generalidade dos pais.

6. Associativismo dos Pais: forma muito particular de interacção directa entre a escola e a família, dado que se deve à exclusiva iniciativa das famílias e implica, da parte destas, poder para influenciar as decisões escolares.

Silva (2003), analisa o movimento de associativismo dos pais, em Portugal. Desta análise resultam pelo menos dois aspectos que devem relativizar o associativismo dos pais, enquanto modalidade de intervenção parental na escola. Em primeiro lugar, este movimento emerge de uma relação de conflito com os professores. A partir do 25 de Abril, com a promulgação da liberdade de associação, começaram a legalizar-se as associações de pais. Estas procuravam impor-se contra o caos gerado pela revolução (e nomeadamente contra os professores) assumindo uma posição conservadora. O outro aspecto tem a ver com a composição social das associações de pais. Estas são compostas por pais de classe média, mais familiarizadas com a cultura escolar. Sintomático disto é o número de professores que integra a associação de pais. Ao contrário, as classes populares, proporcionalmente mais representadas nos níveis de escolaridade mais baixos, furtar-se-ão a participar num espaço, cujas regras não dominam.

2.19 - Educação Emocional

As pessoas emocionalmente capazes, que conhecem e sabem lidar com os seus próprios sentimentos e com os sentimentos dos outros, revelam maior bem-estar e eficácia nos diversos domínios da vida, seja nas relações de intimidade, seja no mundo organizacional (Goleman, 1995).

Apesar do valor que se tem vindo a atribuir aos aspectos sócio – emocionais da forma de encarar e viver a vida, a nossa sociedade ainda se mostra muito centrada na inteligência académica, a qual de acordo com Goleman (1995), não nos prepara para as dificuldades ou para as oportunidades que as contingências da vida possam eventualmente trazer.

A investigação científica tem revelado que o desenvolvimento sócioemocional das crianças depende, em grande medida, das interacções e climas vividos no contexto da família (Hart, 1988).

A vida familiar assume-se, como a primeira escola da aprendizagem emocional. É nas relações de intimidade que aprendemos o que sentimos a respeito de nós próprios e como os outros reagem aos nossos sentimentos; aprendemos o que pensar acerca desses sentimentos e que escolhas temos ao nosso alcance para reagir e aprendemos a interpretar e a exprimir as nossas esperanças e os nossos medos. Esta aprendizagem concretiza-se, não somente no que os pais dizem e/ou fazem na interacção directa com as suas crianças, mas também no facto de serem modelos na forma como lidam com os seus próprios sentimentos e na relação que, como casal, mantêm entre si (Goleman, 1995).

Nesta medida, as convicções, os estilos de comunicação, as capacidades de enfrentar os pequenos ou grandes problemas que a vida nos apresenta, a construção e o tipo de regras de funcionamento e de relação e o clima afectivo criado pelos pais, pela criança e pela interacção entre ambos, exercem uma influência fundamental no equilíbrio sócioemocional das crianças e jovens (Marujo, 1997).

Goleman (1995), refere que o modo como os pais lidam com os filhos – com uma disciplina severa, com compreensão empática, com indiferença ou ternura – tem consequências profundas e duradoiras para a vida emocional da criança. Tais investigações são reveladoras de três formas de lidar com as emoções das crianças, que podem acarretar repercussões negativas para o seu desenvolvimento emocional:

- Ignorar completamente os sentimentos das crianças;
- Ser demasiado permissivo;
- Não demonstrar respeito pelos sentimentos da criança.

Segundo Matos *et al.* (2005), "a família pode ser considerada como particularmente importante no desenvolvimento moral e social da criança, uma vez que constitui o primeiro e principal agente, decidindo a que estímulos sociais a criança se expõe e determinando de igual modo, as categorias do comportamento que são definidas como "adequadas" encorajando-as e recompensando-as e as que são definidas como "desadequadas" suprimindo-as e punindo-as" (p. 6).

Del Prette e Del Prette (2005) sugerem que a expressão de sentimentos ou emoções está relacionada com a comunicação não verbal ainda que em muitos casos, a verbalização se torne muito necessária. Para reforçar a importância da capacidade de expressão de sentimentos no desenvolvimento dos filhos, Del Prette e Del Prette

(2005) afirmam que "quando se vive em um ambiente pouco expressivo em termos emocionais, com pais e outros familiares bloqueando, punindo ou ignorando as manifestações da criança, ela pode desenvolver formas de disfarce das emoções, evitar situações em que se pode emocionar e encontrar dificuldades nos relacionamentos afectivos" (p.114).

Pode-se sugerir que mães com um reportório limitado de aptidões sociais deveriam receber atendimento em programa para aprimorar as suas habilidades sociais, e por consequência promover mais efectivamente o desenvolvimento das crianças (Cia, Pereira, Del Prette & Del Prette, 2007).

A intervenção em Educação Parental poderá influenciar as figuras parentais, ajudando-as a reconhecer, gerir e controlar os seus sentimentos, sentir empatia pela criança; lidar com os sentimentos que surgem nos seus relacionamentos.

2.20 – Competências Sociais

Segundo Matos *et al.* (2005) "o ser humano, desde o nascimento, tem uma presença constante do outro no seu desenvolvimento. Nesta relação assume principal importância a capacidade de relacionamento com as pessoas, ou seja, as relações interpessoais. A competência social (...) tem um papel fundamental nesta relação, uma vez que influência a comunicação com o outro, a resolução de problemas e a gestão de conflitos, capacidades deveras importantes na relação social" (p.13).

Os resultados obtidos em vários estudos vêm demonstrar a importância da promoção de competências pessoais e sociais nas crianças e nos jovens, como forma de prevenção de comportamentos de risco no futuro.

Os resultados obtidos no Projecto "Rotas do Futuro" (Matos *et al*, 2005) à semelhança do que já tem sido demonstrado noutros programas portugueses no âmbito da promoção de competências (Matos, 1993, 1997; Matos & Simões, 1994) e também em diversos tipos de população (Branco & Marques, 2003; Matos & Carvalhosa, 2000; Matos & Simões, 1999), designadamente de comunicação interpessoal, da gestão de conflitos, da resolução de problemas, da gestão emocional, e de treino assertivo, têm-se mostrado uma importante forma de prover nas crianças e nos jovens capacidades que lhe permitam desenvolver o autoconceito, a autoconfiança, o respeito por si e pelos outros. Assim, estas crianças e jovens podem ser dotados de instrumentos importantes para a sua vida, para a prevenção de

comportamentos de risco, e para a promoção de comportamentos de saúde, fundamentais no seu desenvolvimento pessoal e social.

Del Prette e Del Prette (2001a) definem as aptidões sociais educativas como "intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro" (p. 95). Estas diferenciam-se das aptidões sociais gerais por serem mais específicas ao contexto familiar ou escolar de educação das crianças e constituírem a base das estratégias educativas em relação aos filhos (Cia, Pereira, Del Prette & Del Prette, 2007).

Quando os pais não possuem um reportório adequado de aptidões sociais, a convivência familiar pode ser fonte de infelicidade para todos os seus integrantes e capaz de gerar problemas de adaptação nas crianças (Del Prette & Del Prette, 2005).

Existe uma correlação positiva entre o reportório de aptidões sociais e as medidas de avaliação do envolvimento entre mães e filhos (...) uma ampla diversidade de aptidões sociais está na base do envolvimento afectivo das mães com os seus filhos (Cia, Pereira, Del Prette & Del Prette, 2007)."

2.21 - Representações e Expectativas das Famílias

Gilly (1989), constata que a origem social dos pais interfere nas representações que estes têm sobre a escola. O estudo apresenta dois tipos de pais: os "socialmente favorecidos" e os "socialmente desfavorecidos". Estes dois grupos estão em acordo apenas no que se refere às funções tradicionais da escola: administração de um conjunto de saberes base. Relativamente às funções mais " (...) largas de formação cognitiva e de formação sóciocultural" (Gilly, 1989, p. 373), as famílias mais desfavorecidas aceitam os resultados escolares na base da teoria dos dons, ou seja, como sendo um problema da própria família. O memo autor afirma que existe, por um lado, uma ausência de crítica e, por outro lado, um conformismo no discurso destas famílias e que isso se deve, em parte, ao fascínio pelo "modelo de cultura dominante".

Segundo Bourdieu (1987), "as representações sociais dos agentes variam segundo as suas posições sociais e segundo o habitus, como sistemas de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas perceptivas e avaliativas que eles adquirem através da experiência durável numa posição do mundo" (p. 156).

Henderson (1994), refere que mais importante que o rendimento económico ou o estatuto social para a realização escolar da criança, é a capacidade de ter "expectativas elevadas e reais acerca da criança" (p. 12).

O conceito de expectativa segundo Bourdieu (1987), é que ainda que as expectativas tenham uma dimensão subjectiva, têm igualmente, uma dimensão objectiva que é construída a partir das vivências passadas e presentes. O autor diz ainda que o habitus gera práticas em cada momento em função de uma experiência passada que nos indica o «razoável» face ao presente e ao futuro.

Um estudo realizado por Silva e Morais (2000), sobre famílias Africanas em Portugal centrou-se nas representações, envolvimento e expectativas de pais e crianças no 1º ciclo do ensino básico sobre a escola. Os pais avaliam a escola que os filhos frequentam por referência à escola que frequentaram e, em ambos os casos, revelam um certo desconhecimento. A escola de ontem é claramente melhor que a de hoje. Por oposição à escola que frequentaram, a escola que os filhos frequentam é claramente pior. Quanto aos métodos, a pessoa professor é alvo de todas as críticas. Existem três tipos de opiniões: o que critica os professores no sentido de que estes não se interessam e/ou não exigem (pais com habitus favorável); o que critica os professores no seu desempenho e ainda pelo tipo de ajuda que pedem aos pais (estes pais são analfabetos e têm uma família marcada pelo insucesso escolar) e o grupo de pais faz uma apreciação positiva dos professores (estes pais tem um habitus pouco favorável). Quanto aos conteúdos, é opinião generalizada que se aprende menos. No que se refere à dimensão sócioafectiva, há três grupos: os pais que fazem uma avaliação positiva, os pais que fazem uma avaliação negativa (apontando problemas de indisciplina) e os pais que nada dizem sobre este aspecto.

Para Gonçalves e Coimbra (2007), dentro dos múltiplos contextos em que ocorre o desenvolvimento vocacional, a família apresenta-se como o primeiro e o mais significativo com incidências determinantes nas trajectórias vocacionais das gerações mais novas. Aí se aprende, desde as etapas mais precoces da existência, os saberes, os afectos e as experiências mais estruturantes e organizadoras que serão a matriz de significados das relações que irão estabelecer consigo próprio e com os outros (...) o contexto familiar, principalmente os pais como figuras significativas, influência directa ou indirectamente, as trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens, como, a opção por um projecto de formação/profissão através das mensagens verbais ou atitudinais, implícitas ou explicitas que intencionalmente ou não, se transmitem na vida quotidiana familiar, contribuindo decisivamente para a construção dos projectos dos seus filhos.

2.22 – Indisciplina/Disciplina

Segundo (Martins, 2005) "em Portugal, as estatísticas da Polícia de Segurança Pública (1992), relativas às denúncias sobre ocorrências nos estabelecimentos de ensino aumentaram nos últimos anos, isto é, do ano lectivo de 1999/2000 para o ano lectivo 2000/2001. Relativamente às participações de danos contra as pessoas e contra o património, pese embora o incentivo à participação dessas ocorrências, quer pelo Ministério da Educação, que pela própria polícia; ressalve-se, contudo, que nem todas as ocorrências listadas nestas estatísticas são da responsabilidade de elementos da comunidade educativa, embora estes estejam sempre nelas envolvidos enquanto vítimas" (pp. 93-94).

Estrela e Amado (2000 p. 7) propõem que se considere a questão da disciplina em três níveis distintos: "Primeiro nível – abarca os desvios às regras de produção, a que é imputado um carácter disruptivo, em virtude da perturbação que causam mau funcionamento da aula...; Segundo nível – refere-se aos conflitos inter-pares, que abrangem os incidentes que se traduzem essencialmente, no disfuncionamento das relações formais e informais entre alunos (parceiros de turma e não só), podendo manifestar-se em comportamentos de alguma agressividade e violência (extorsão de bens, violência física ou verbal, intimidação sexual, roubo e vandalismo), e atingindo por vezes, contornos de gravidade de actos delinquentes, portanto, do foro legal...; Terceiro nível – inclui os conflitos na relação professor aluno, isto é, os comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos), abrangendo, também, a manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes (e outros funcionários) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola; as circunstâncias e a gravidade de tais comportamentos ditarão a necessidade de passar ou não ao foro escolar e institucional, para o foro judicial".

Segundo Matos e Carvalhosa (2005), "o *bullying* é uma característica comum da vida diária – local de trabalho e casa, mas é mais frequente na escola. O conceito de *bullying* apareceu como resposta à necessidade de caracterizar um tipo particular de violência ou de agressão na escola, que ocorre entre os pares. O primeiro investigador que utilizou o termo foi Dan Olweus (1991), usando a seguinte definição:

"um aluno está a ser vítima de *bullying* quando está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de uma ou mais pessoas" (pp. 1-2).

Alguns aspectos (Martins, 2005, p.104) que "parecem comuns em todas as definições de *bullying* são: a referência ao abuso do poder que alguém exerce sobre o outro alguém; a repetição do comportamento, ou pelo menos a ameaça de que pode repetir-se; a intenção deliberada de prejudicar ou magoar o outro; e a situação de vulnerabilidade da vítima (Olweus, 1995; Smith & Sharp, 1995, Smith *et al.*, 1995). Este tipo de conduta diferencia-se das brincadeiras, por vezes de carácter físico e envolvendo contacto corporal nas quais algumas crianças, sobretudo os rapazes, se envolvem, bem como de brigas ou discussões ocasionais entre pares de igual força e poder (Boulton, 1993,1995)".

Segundo Matos e Carvalhosa (2001), o *bullying* é um fenómeno existente também nas escolas portuguesas. Estudos a nível nacional, relatam que cerca de 57,5% dos alunos entre os 11 e os 16 anos, estão envolvidos em comportamentos de *bullying*/provocação na escola. Matos e Carvalhosa (2000), referem que actualmente, estes resultados mantêm-se, mas os alunos referem que são mais frequentemente vítimas, uma vez por semana ou mais.

Segundo Carvalhosa, Lima e Matos (2001), para investigarem este problema os diversos autores nem sempre definiram este conceito em relação aos comportamentos abrangidos. Uns só se referem à violência física enquanto outros se referem à física, à verbal e à psicológica, sendo poucos aqueles que se referem à sexual. Alguns não especificam o número de intervenientes envolvidos. A provocação e a vitimação podem ocorrer individualmente ou em grupo; e no que diz respeito à duração do comportamento ao longo do tempo, Alguns autores referem o último período escolar, enquanto outros consideram que o *bullying* pode abranger a totalidade da vida escolar.

2.23. Programas de Educação Parental

Não existe uma única grelha conceptual ou teórica que oriente o desenvolvimento de programas de intervenção em Educação Parental. Muitos deles integram diferentes elementos de várias perspectivas teóricas (First & Way, 1995).

De acordo com Medway (1989) poder-se-á considerar que existem três grandes modelos de Educação Parental, a serem utilizados actualmente: (1) o Modelo

reflexivo (*reflective model*), (2) o Modelo comportamental (*behavioral*)/Modelo Cognitivo-Comportamental e (3) o Modelo Adleriano (*adlerian*).

2.23.1. Modelo Reflexivo

2.23.1.1. Treino em Eficácia Parental
Parent Effectiveness Training – PET (Gordon, 1970)

O Programa Treino em eficácia parental (Gordon, 1970) foca-se no desenvolvimento de fortes relações familiares que conduzam à autonomia e à responsabilização das crianças através da educação dos pais. Assentam na audição atenta, na firmeza adequada e na resolução de conflitos com o propósito de assim fortalecer os laços familiares. Procura modificar o comportamento dos pais para melhorar o relacionamento com os filhos. O PET abrange anualmente 900 pais em toda a Austrália, usando como parte deste estudo um manual recentemente desenvolvido e simplificado sem perda de conteúdo.

2.23.1.2 *Triplo P* – Triple P – Positivo Parenting Program
(Sanders *et al.*, 2000)

O *Triplo P* (Triple P, de Sanders *et al.*, 2000), também de origem australiana, baseia-se em atitudes condutoras e pretende abarcar todo o universo da interacção sociedade/pais.

Este programa cujo objectivo é a promoção da eficácia dos pais foi desenvolvido por Sanders e colaboradores. Após décadas de investigação rigorosa foi, em 1992, designado por Triple P e comprovado cientificamente pela Universidade de Queenland Brisband na Austrália, país onde é amplamente utilizado e, cada vez mais, em todo o mundo.

A sua aplicação é dirigida a famílias, em diferentes circunstâncias, com problemas diversos e em lugares diferentes. Sugere rotinas simples e pequenas mudanças que podem fazer uma grande diferença nas relações e práticas familiares. Ajuda a compreender o modo como a família trabalha, como pensa, como sente. Tem como objectivos criar pais estáveis, solidários e famílias harmoniosas. Promove a capacidade para gerir positiva, consistente e decididamente os comportamentos-problema, para construir relações positivas entre pais e filhos para a resolução de

conflitos, e para planear, com antecedência, no sentido de evitar ou controlar situações potencialmente difíceis. Tem sucesso na melhoria do comportamento de problemas infantis. Promove e incentiva as crianças a perceber as suas capacidades.

O programa é dirigido a cinco etapas do desenvolvimento: lactentes, bebés até aos três anos, crianças em idade pré-escolar, crianças escolarizadas e adolescentes. Dentro de cada período de desenvolvimento a intervenção pode variar e ser muito ampla (segmentação de uma população inteira) ou muito estreita (segmentação apenas de crianças de alto risco) Esta flexibilidade permite aos profissionais determinar o alcance da intervenção, prioridades e financiamento.

O Modelo tem cinco níveis e métodos de intervenção diversificado.

O nível 1, *Universal Triple P*, tem como objectivo desenvolver campanhas de informação, é dirigido a todos os pais interessados em aprofundar questões sobre o desenvolvimento e práticas educativas de acordo com os diferentes estádios. Os recursos são via telefone, encaminhamento para serviços e consultas de grupo.

O nível 2, *Triple P* e *Teen Triple P* , tem uma intervenção breve e selectiva. É dirigido a pais com determinada preocupação ou preocupações sobre o comportamento ou desenvolvimento do filho. O aconselhamento é o método de intervenção utilizado.

O nível 3, *Primary Care Triple P* e *Primary Care Teen Triple P*, tem como objectivo a formação da mãe, é dirigido ao comportamento da criança e requer consultas ou treino activo de competências. A intervenção realiza-se através de assessoria, reuniões e auto-avaliação com o objectivo de ensinar os pais a gerir os problemas de comportamento dos filhos. Os meios utilizados são a via telefónica, a consulta ou sessões de grupo.

O nível 4, tem vários tipos de intervenção, *Standard Triplo P*, *Grupo Triplo P*, *Shake Triple Grupo P* e, *Self-Directed Triple P*. Têm como objectivo a formação dos pais em competências parentais positivas para lidar com graves problemas de comportamento. É realizado de forma intensiva. Os métodos de intervenção orientam-se para a interacção mãe-filho. As famílias podem ser trabalhadas individualmente ou em grupo. Neste nível existe ainda o Programa *Degraus Triple P* para famílias com crianças portadoras de deficiência ou que possuem problemas de desenvolvimento, do comportamento ou alterações da esfera emocional. A intervenção é realizada através de dez sessões individuais e o programa adaptado ao tipo de deficiência. As sessões têm uma duração de 60 a 90 minutos.

Por fim o nível 5, *Enhanced Triplo P* é uma intervenção em módulos dirigida à mudança de comportamentos da família (disfunção familiar, depressão parental ou stress ou conflitos entre casal, crianças com problemas de comportamento. A intervenção é intensiva, individualizada, com vários módulos e inclui visitas domiciliarias cujo objectivo é reforçar as competências parentais, introduzir ou reforçar o humor, e capacitar os pais com estratégias de gestão familiar, fundamentalmente face a situações de stress. As sessões podem ser individuais ou em grupo. Neste nível 5 temos ainda o Programa *Percursos Triple P*, dirigido aos pais em risco de maltratar os seus filhos e tem como objectivo a gestão da raiva e dos conflitos e de outros comportamentos associados ao abuso. A intervenção é realizada por módulos que incluem atribuição, requalificação e gestão da raiva.

2.23.1.3. Projecto Pais Orientados (Proyecto Padres Orientados (PPO) (Wernicke, 2004)

O Projecto Pais Orientados é um programa da Fundação Holismo de Educação, Saúde e Acção Social /Fundaciòn Holismo de Educaciòn, Salud y Acciòn Social (Buenos Aires na Argentina). Tem como objectivo geral contribuir para a (re)construção da rede familiar/social em momentos de crise em que existe uma grande preocupação com o presente e o futuro, na sequência de circunstâncias económicas, politicas e sociais desfavoráveis. Considera-se que se podem dar aos pais e às mães ferramentas quotidianas com as quais eles podem educar, proteger e conter melhor os seus filhos. Os objectivos secundários são a melhoria da comunicação intra familiar; a melhoria da interacção das famílias com a comunidade e as suas instituições; a melhoria da interacção das instituições com as famílias; a transformação dos professores, profissionais da educação, saúde e acção social e a constituição de uma vasta rede de suporte social, democrática e democratizante. O projecto conta com níveis, abordagens e estratégias e sub projectos. Quanto aos níveis, o PPO estrutura a sua acção em: (1) Nível Geral de informação e prevenção, dirigido a toda a população; (2) Nível particularizado, para aqueles pais que pedem ajuda pontual em relação com alguma situação que os preocupa na educação dos seus filhos; (3) Nível intensivo para aqueles pais que solicitam ajuda generalizada para problemas globais na educação dos seus filhos; e (4) Nível terapêutico, para as crianças, pais, e famílias (Wernicke, 2004).

2.23.1.4. Ouvir as Crianças - Listening to Children LTC (Wolfe & Haddy, 2001)

O programa: *Ouvir as Crianças* centrou -se em três elementos: (1) o reconhecimento dos efeitos das experiências dos pais enquanto crianças (exploração dessas experiências, para que possam ser reavaliadas pelos pais, por forma a que tal reavaliação venha a ter um impacto positivo nas práticas educativas); (2) a importância de um tempo de interacção especial entre pais e filhos (em que o brincar com a criança assume um relevo particular, na medida em que promove uma relação responsiva e de confiança entre adultos e crianças); e (3) compreensão das vivências emocionais da criança (ajudar os pais a irem ao encontro das necessidades emocionais dos filhos, apoiando-os na resolução das suas tensões emocionais, recorrendo com esse fim à escuta activa da criança) (Wolfe & Haddy, 2001).

2.23.2. Modelo Comportamental

2.23.2.1. Responsive Parenting Program (Hall, 1984)

O Programa Responsive Parenting Program, desenvolvido em finais dos anos70, tem como objectivo treinar os pais de forma a constituírem -se como agentes de mudança do comportamento dos seus filhos, ensinando-os a observar e a avaliar determinado comportamento e a aplicar os princípios da teoria da aprendizagem social para ensinarem novos comportamentos aos filhos no contexto de casa. Os objectivos do programa são apresentados ao grupo de pais, depois trabalhados em pequeno grupo. Inicialmente, foi desenvolvido para pais de crianças com alguma deficiência, depois alargou-se a outras situações. É um programa muito estruturado em que são delineados os objectivos e actividades para cada sessão. Os participantes são voluntários, A intervenção passa por quatro etapas: (1) definir o comportamento-alvo; (2) medir a duração e a ocorrência do comportamento; (3) intervir, usando as consequências naturais disponíveis; e (4) avaliar a eficácia do procedimento de tratamento (Ribeiro, 2003).

2.23.2.2. Portage Project (Shearer & Loftin, 1984)

O modelo Portage (Shearer & Shearer, 1976), originalmente desenvolvido em 1969, é um exemplo dos modelos assentes no behaviorismo, em que os objectivos comportamentais para a criança são detalhados e precisamente definidos.

"O modelo Portage (Shearer & Shearer, 1976) é um exemplo dos modelos desta época em que os objectivos comportamentais para a criança são detalhada e precisamente definidos, usam-se técnicas de ensino preciso e monitorizam-se cuidadosamente os progressos da criança", (Pimentel, J., 2005, p. 53).

O objectivo é desenvolver um serviço de educação para crianças em idade pré-escolar com atrasos de desenvolvimento e para os seus pais. Estas abordagens altamente hierarquizadas, embora sejam muito diferentes das que se usam para crianças com um desenvolvimento normal, têm provado ser muito eficazes nas crianças com deficiências (Hanson & Lynch, 1989, Bailey & Wolery, 1992), embora sejam também criticados por serem demasiado estruturados e centrados no adulto (Graham & Bryant, 1993). O *Programa Portage*, (Shearer & Shearer, 1976) provou a eficácia dos serviços prestados no contexto domiciliário. Num modelo de intervenção centrado na família, a casa parece ser o contexto ideal para reunir informação sobre as preocupações e prioridades da família, para planear e implementar intervenções com as famílias e para partilhar com elas toda a informação relevante sobre as necessidades específicas dos filhos (Hanson & Lynch, 1989; Wayman, Lynch & Hanson, 1991).

Este programa considera o envolvimento parental como fundamental na intervenção precoce, afirmando que os pais são os principais educadores das crianças com necessidades especiais. Inclui um guia, que consiste num inventário de sequências de comportamentos, várias áreas de desenvolvimento e cartões com actividades com o objectivo de estimular esses comportamentos, existindo um profissional responsável pelo acompanhamento em casa (*home teatcher)* (Shearer & Loftin, 1984).

2.23.2.3. Head Start

O programa *Head Start* foi o primeiro programa de educação compensatória dirigido a crianças de comunidades desfavorecidas. Começou, nos Estados Unidos,

como uma experiência piloto mas rapidamente se generalizou. A sua avaliação concluiu da necessidade de uma estimulação continuada e a longo prazo que incluísse a família.

Desta forma, este programa foi o primeiro a preconizar uma intervenção dirigida simultaneamente à criança e à família, num sistema coordenado de prestação de serviços sociais, de saúde e de educação, baseado na comunidade" (Pimentel, 2005, p. 49).

Tratou-se de uma intervenção selectiva por ser dirigida a crianças reconhecidamente em risco de desenvolver problemas comportamentais. A intervenção para os pais, baseada na teoria da aprendizagem social e teoria do apego, consistia em 12 sessões semanais de duas horas e meia, feitas em grupos de seis a dez pais. Através da observação de modelos em vídeos e ensaio comportamental, os pais foram estimulados a brincar com os filhos, a envolverem-se nas suas actividades académicas, a estabelecer limites adequados, a usar reforço positivo, a auxiliar os filhos a resolver problemas e a dar e pedir ajuda. Os pais foram igualmente treinados a promover amizades e aptidões sociais nos filhos, a apoiar a leitura, a resolução de problemas e o trabalho cooperativo com os professores. A intervenção com professores para além da instrução directa usava a modelação através do vídeo. O treino incluiu estratégias de gestão de sala de aula, promoção de competências sociais nos alunos e prevenção da rejeição entre pares. O programa foi administrado por psicólogos ou técnicos de serviço social, os quais seguiram um manual de aplicação e foram previamente treinados e supervisionados durante o programa.

2.23.2.4. Winning (Dangel & Poister, 1984)

Dangel e Polster (1984) são os autores de um programa, designado WINNING! O objectivo consiste em ajudar os pais a resolver situações problemáticas complexas com os filhos, promovendo práticas parentais que facilitem o desenvolvimento saudável da criança, tornando mais compensadoras as interacções pais-filhos. Inclui vários tipos de famílias: estrutura tradicional, mono ou biparentais, com crianças entre os três e os doze anos de idade, procurando também dar resposta às preocupações de diversos grupos étnicos e meios socio-económicos. Os materiais usados neste programa incluem brochuras informativas e vídeos (que tentam ilustrar competências, com exemplos positivos e negativos), sendo que a abordagem ao treino é de carácter dedutivo, isto é, transmitem-se competências gerais, sem focar a aplicação dessas competências a um determinado problema de comportamento da criança. Presume-se

que esse método ajuda os pais a generalizar as competências aprendidas a diferentes problemas, crianças e contextos. Se for necessário o uso de modelos e instruções mais específicas, recorre-se à abordagem indutiva, ou seja, identificando um determinado comportamento-problema. A intervenção centra-se na aprendizagem de competências para lidar com esse problema. O *Winning;* tem procedimentos sistemáticos e replicáveis, é constituído por oito sessões, sendo os temas os seguintes: (1) elogio e atenção; (2) recompensas e privilégios; (3) elogio sugestivo; (4) extinção; (5) *time-out*; (6) remoção de competências e privilégios; (7) punição física; e (8) manutenção da mudança. Pode ser usado em diferentes contextos: hospitais, escolas, centros de saúde mental, projectos para famílias carenciadas, entre outros. A sua eficácia foi demonstrada com diferentes populações, e a mudança é generalizada no tempo, actividades e contextos (Ribeiro, 2003).

2.23.2.5. Programa Webster-Stratton e Hebert, 1994

Webster-Stratton (1997) descreve uma progressão desenvolvimentista para problemas de comportamento, a qual pode assumir dois caminhos. O primeiro, chamado de early starter descreveria comportamentos agressivos e de oposição, no período inicial da pré-escola com possibilidades de progressão para a agressividade e sintomas de problemas de comportamento na infância, que podem evoluir para sintomas mais sérios na adolescência, tais como a violência interpessoal e as violações de propriedade. Os locais de ocorrência dos comportamentos perturbadores podem aumentar com o passar do tempo, ou seja, de casa ou da pré-escola para locais escolares e finalmente para a comunidade mais ampla.

A segunda possibilidade, denominada *Late Starter*, ao contrário, considera os casos que surgem na adolescência.

O prognóstico parece ser mais favorável para as situações que se encaixam na segunda hipótese do que para adolescentes que apresentaram uma história crónica de problemas de comportamento (Webster-Stratton, 1997).

Um programa terá efeitos a curto e longo prazo mais estáveis se forem abordadas questões como a comunicação interpessoal, a ampliação de redes de apoio, a depressão, a resolução de conflitos, e a utilização de capacidades parentais.

2.23.2.6. Incredible Years Parents (Carolyn Webster-Stratton)

O Programa *Incridible Years Parent*s da autoria de Carolyn Webster-Stratton (Directora da Parenting Clinic na University of Washington, EUA) é constituído por três versões diferentes: uma para pais (*Incredible Years Parents*), uma para crianças (*Incredible Years Children*) e uma outra para educadores/professores (*Incredible Years Teatchers*). A série *Incredible Years Parents* é constituída por três programas: o *Early Chilhood Basic* (para pais de crianças em idade pré-escolar); o *School Age Basic* (para pais de crianças em Idade Pré-escolar); e o *Advanced* (para problemática dos pais enquanto adultos e membros de um par conjugal). Pode ser utilizado como um programa de prevenção universal, com todos os pais, ou como um programa terapêutico para pais cujos filhos apresentam perturbações já identificadas (Desordem de oposição e desafio, desordem de Comportamento, Desordem de Hiperactividade e défice de atenção, ADHD).

2.23.2.7. Treino de Pais em Habilidades Sociais (TP – HS)

O programa de Treino de Pais em Habilidades Sociais (TP-HS) procura enfatizar as diferenças de perspectiva de pais e crianças, determinadas principalmente pelos estádios e tarefas específicas a cada fase de desenvolvimento. Alguns pais ficam desconcertados quando se confrontam com uma alternativa diferente, em que lhes é proposto o desafio de modificarem o seu próprio comportamento com o intuito de modificar o comportamento dos filhos. Nessas circunstâncias, o terapeuta procura intervir pedagogicamente, demonstrando para os pais a relação que existe entre o seu comportamento e o comportamento da criança.

O Treino de Habilidades Sociais (THS) teve início em Inglaterra nos anos 1970 a partir dos estudos e publicações de Argyle, da Universidade de Oxford. Recebeu também contribuições da área de Treino Assertivo, A decorrer na mesma época nos Estados Unidos e impulsionado por publicações de Wolpe (Del Prette & Del Prette, 2000). Do ponto de vista da técnica, compreende duas etapas, não necessariamente separadas: a de avaliação e a de intervenção. A avaliação visa a identificação de défices e excessos comportamentais, seus antecedentes e consequentes, respostas emocionais concomitantes e crenças distorcidas que contribuam para a não exibição de comportamentos socialmente adequados (Del Prette & Del Prette, 1999). As técnicas de avaliação utilizadas incluem entrevistas (Caballo, 2003), inventários (Del

Prette & Del Prette, 2001b, 2002b), técnicas derivadas da sociometria (Gomes da Silva, 2001), auto-registos (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 1999) e observação directa do comportamento em situação natural (Löhr, 2003) ou de desempenho de papéis (Bandeira & Ireno, 2002). As fontes de informação podem incluir o próprio cliente e outros significantes, como pais (Baraldi & Silvares, 2003), professores (Lemos & Meneses, 2002) e pares (Casares & Caballo, 2000; Del Prette & Del Prette, 2002b). Não obstante os programas de treino em habilidades sociais terem afiliações teóricas variadas, como teorias humanistas, sistémicas, cognitivistas e comportamentalistas (Arón & Milicic, 1994), parece predominar o uso de técnicas cognitivo-comportamentais em intervenções na área (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 1999). As técnicas comummente empregadas podem compreender o fornecimento de instruções, ensaio comportamental, modelação, realimentação (feedback) verbal e em vídeo, tarefas de casa, reestruturação cognitiva, solução de problemas, relaxamento (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 1999) e, em caso de intervenções grupais, vivências (Del Prette & Del Prette, 2001c).

No seu conjunto, estas técnicas visam a modificar componentes comportamentais (como o ensaio comportamental), cognitivos (como a reestruturação cognitiva) e fisiológicos (como o relaxamento) típicos dos deficits em habilidades sociais.

2.23.2.8. STAR (Fox & Fox, 1992)

O curriculum parental designado por Programa Parental STAR foi desenhado especificamente para satisfazer as necessidades de pais de crianças de 1 a 5 anos de idade (Fox & Fox, 1992). O Programa tem uma filosofia educacional profilática que se baseia nos aspectos mais fortes da família. O currículo está dividido em quatro segmentos importantes.

O primeiro aborda a influência de crianças jovens sobre os pensamentos e os sentimentos dos pais e como estes podem provocar reacções nos pais. Para encorajar os pais a adoptar gradualmente um estilo parental mais compreensivo, introduz uma estratégia cognitiva simples. Usando sinais de trânsito habituais, os pais são ensinados a Parar (sinal vermelho) e Pensar (sinal amarelo) face aos seus pensamentos e sentimentos antes de reagir aos comportamentos das crianças.

O objectivo é atrasar o tempo de resposta dos pais de modo a poderem avaliar os seus pensamentos e sentimentos antes de responder.

O segundo segmento centra-se nas expectativas dos pais em relação aos filhos. Os pais são confrontados com informação básica sobre desenvolvimento infantil e ensinados a perguntar a si próprios sobre a justeza das suas expectativas face ao estádio de desenvolvimento dos filhos.

O terceiro e quarto segmento segmentos enfatizam a maneira como os pais devem responder (luz verde da estratégia cognitiva STAR) aos filhos. Este segmento começa por fazer com que os pais partilhem a suas próprias estratégias educativas, que encorajem o desenvolvimento das suas crianças e transmitam os valores e a cultura familiares (leitura, cozinha, estórias, brincadeiras). As competências educacionais são ampliadas com estratégias educacionais tais como dar boas instruções e estímulos positivos eficazes. Os pais são encorajados a responder positivamente ao bom comportamento dos filhos através do uso de prémios e duma atenção positiva.

Finalmente o quarto segmento dirige-se especificamente à disciplina. Aos pais são ensinadas as linhas gerais e estratégias para definir os limites ao comportamento dos filhos tais como reorientar, ignorar, consequências naturais e "*time-out*".

São privilegiadas as dimensões cognitiva e comportamentais. Os conteúdos consistem em quatro segmentos: S (stop) – parar no sentido de evitar uma reacção emocional negativa para com a criança; T (think) – pensar sobre os sentimentos do momento e assim controlar os sentimentos negativos; A (ask) – perguntar a si próprio em que medida são ou não razoáveis as expectativas para com a criança numa determinada situação; R (respond) – responder à criança de uma maneira reflectida e eficaz (Brenner, Nicholson & Fox, 1999; Dore & Lee, 1999; Nicholson *et al.*, 2002).

2.23.3. Modelo Adleriano

De entre os programas ancorados nas concepções adlerianas, são equacionados os seguintes:

2.23.3.1. Parent Study Group Leadership Training Program

O Parent Study Group Leadership Training Program realiza-se no Alfred Adler Institute of Chicago e é constituído por acções de formação de líderes de grupos de pais que seguem os princípios de Adler e Dreikurs, com a ideia que os educadores de pais (assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, professores ou mesmo pais devem ser

profissionalizados). Os princípios básicos que os líderes procuram transmitir aos pais, presentes no livro de Dreikurs & Soltz, "The Challenge" (publicado em 1964), orientam a intervenção adleriana em Educação Parental e incluem a compreensão da criança; a igualdade e respeito mútuo nas relações pais – filhos; o encorajamento e o uso das consequências naturais e lógicas como substituto da recompensa e da punição; a comunicação eficaz (Croake, 1983; Gamson *et al.*, 1989; Mullis, 1999)

2.23.3.2. STEP – Systematic Training for Effective Parenting (Dinamitei & McKay, 1976)

O STEP – Systematic Training for Effective Parenting – de Dinkmeyer e McKay desenvolveu-se com base na perspectiva de Dreikurs, se bem que também incluía alguns conceitos do PET de Thomas Gordon (Dinkmeyer & McKay, 1976). De acordo com Croake (1983), o STEP constitui-se, aliás, como a adaptação mais utilizada dos métodos de Dreikurs e da teoria de Adler.

Existem três versões do programa, concebidas de forma diferente, consoante a idade dos filhos: Primeira Infância, crianças de seis a doze anos de idade e adolescentes Todas as versões do programa têm uma forma de ensinar, extremamente positiva, com vista à compreensão e educação dos filhos. O STEP inclui abordagens sobre os comportamentos das crianças que são motivadas por uma série de metas e incentivos. Inclui conselhos às famílias para a tomada de decisões. Os estudos de investigação sobre a eficácia dos diferentes programas STEP, mostram que pais e crianças aprendem e modificam os seus comportamentos.

Cada versão do programa contempla uma variedade de competências parentais e estratégias. Durante sete sessões são abordados vários temas que vão desde a compreensão das características e fases do desenvolvimento, à promoção da auto-estima e do desenvolvimento social e emocional, à eficiente comunicação, à promoção da cooperação e da disciplina e do sentido da responsabilidade.

2.23.3.3. Parentalidade Activa - *Active Parenting, a Video Based Program* (Popkin, 1989, Mullis, 1999)

Os programas de educação parental designados por Parentalidade Activa estão a ser usados desde 1983 a partir da publicação do *The Original Active Parenting Discussion Program* (Popkin, 1983). Este programa revolucionário foi o primeiro

veiculado em suporte vídeo. Dirigiu-se aos pais de crianças com 2 a 17 anos de idade e foi ministrado em 6 sessões de 2 horas. A evidência produzida nos estudos de campo (Popkin, 1984) descreveu alterações significativamente positivas no comportamento de pais e filhos.

Em 1990, a Parentalidade Activa deu origem a uma nova versão do programa para pais de adolescentes (Parentalidade Activa para Adolescentes - *Active Parenting of Teens* e incide nas percepções dos pais sobre o comportamento das suas crianças e adolescentes (Popkin, 1989).

Três anos mais tarde o programa original foi revisto e designado por parentalidade Activa Hoje (*Active Parenting Today* (Popkin, 1993)).

Uma versão alternativa da Parentalidade Activa para Adolescentes permitiu que os adolescentes e respectivos pais participassem no treino e foi designado por *Famílias em* Acção (*Families in Action* (Popkin & Hendrickson, 2000). Finalmente, o Programa Parentalidade Activa Hoje foi de novo revisto e a sua terceira edição designada por Parentalidade Activa Agora (*Active Parenting Now* (Popkin, 2003). Os líderes parentais escolheram partes do programa que consideram de maior eficácia, partes exigiam alterações e informação adicional a ser incluída na versão revista.

2.24. Programas de Colaboração Família/Professor

Como já foi referido no ponto 2 deste capítulo, a colaboração pais/professores é um dos elementos principais na luta contra o insucesso escolar. O uso e o desenvolvimento destes Programas têm como objectivo a participação dos pais em actividades da escola. Estes programas devem incluir as actividades que satisfazem todos os grupos interessados.

Um programa de colaboração pais/professores pode ser definido como um grupo de actividades com o objectivo de reforçar a parceria entre pais e professores a fim de assegurar o sucesso académico dos filhos.

Segundo o Centre de *Recherche et d'intervention sur le réussite scolaires* da Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Laval (1994) há diversos tipos de programas da colaboração escola/família, dividiram em três categorias:

2.24.1. Programas de Actividades dos Pais na Escola

A primeira categoria de programas de colaboração enfatiza a participação dos pais em actividades da escola. Em alguns destes programas os pais podem contribuir com tempo, ou dar produtos e serviços e apoio a determinadas actividades extracurriculares: angariação de fundos, oficinas, supervisão do trabalho da biblioteca, ensino de artes ou passatempos, organização de actividades culturais. Em outros programas os pais são convidados a ajudar directamente o professor na sala de aula, nas suas tarefas. Os pais podem transformar - se em conselheiros para estudantes ou terem algumas tarefas de ensino.

Na colaboração Pais/Escola é importante realçar a aprendizagem de competências que é um dos objectivos principais da escola. O domínio da língua escrita e falada e a aquisição de competências matemáticas foram sempre os principais objectivos da escola do 1º ciclo.

2.24.1.1. Training Parents to became Reading Instructors - Treinar os Pais para se tornarem Instrutores de Leitura, (Handel, 1990)

Este programa de aprendizagem de competências por parte dos pais, incentiva-os a colaborar com a escola afim de ajudar os filhos a aprender a ler. Enfatiza a importância do reforço positivo nos pais e organiza sessões informais para melhorar a compreensão da criança no texto escrito. Os pais são igualmente convidados a ler às crianças na sala de aula e incentivados a requisitar livros e a lê-los aos filhos em casa. Existem também Oficinas em que a equipe de profissionais da escola trabalha com os pais o que incentiva a discussão entre pais e profissionais sobre temas ligados à aprendizagem e sucesso escolar das crianças.

As actividades variam de uma escola para a outra de acordo com os níveis de participação, o tipo de supervisão fornecido pela escola e as visões pessoais dos organizadores. Os pais que participam nestas actividades exibem um interesse crescente em aprender mais sobre leitura e os meios que podem ajudar a criança a aprender, a pesquisar, a responder às perguntas da criança e a participar, de forma mais efectiva em iniciativas e eventos promovidos pela escola. Muitos pais mencionam que melhoram a sua compreensão da aprendizagem. Outros ofereceram-se como auxiliares da escola após estas reuniões.

2.24.1.2. Training Parents to became Mathematics Tutors - Treinar os Pais para serem Tutores na Matemática, (Hart, 1988)

O segundo exemplo de Programas de colaboração escola/família visa promover a aprendizagem na área da matemática. Este programa mostra aos pais como dar à sua criança apoio apropriado na aprendizagem da matemática na sala de aula. O programa de formação desenvolve-se ao longo de dois dias e concentra-se na melhoria das competências académicas das crianças, no interesse dos pais pela matemática e em fomentar a motivação para aprender. Através de jogos, permite que os pais apreciem a matemática. É fornecido aos pais um livro que descreve o material necessário para cada nível de aprendizagem da criança e que sugere actividades que realçam a compreensão dos vários conceitos. Estas actividades são para os tempos livres e referem-se a experiências de vida reais concretas e interessantes.

Quando questionados sobre avaliação do programa, a maioria dos pais disseram que tinham realizado actividades regularmente com os filhos e que os tinham ajudado nos trabalhos de casa de matemática. Igualmente referiram que tinham aprendido algo de novo sobre a matemática e sobre a maneira de ensinar.

2.24.1.3. Programa de Mensagens Gravadas para Pais, (Bittle, 1975)

O terceiro exemplo de um Programa de colaboração escola/família consiste em fornecer aos pais informações sobre trabalhos de casa, lições e actividades extracurriculares. A comunicação é estabelecida através de mensagens de telefone gravadas. As mensagens são gravadas diariamente por professores e estão 24 horas disponíveis, uma por dia, sete dias por semana. Após a avaliação do programa, concluiu-se que a esta informação sobre os trabalhos de casa e a sobre as lições conduziram a uma melhoria dos resultados académicos. Concluiu-se, ainda, que a maioria dos pais ouviram as mensagens e que esta estratégia é eficaz, melhorando a comunicação sobre as actividades extracurriculares e as competências académicas. No entanto, a informação transmitida aos pais não deve interferir com uma comunicação directa entre pais e professores.

2.24.2.– Programas de Apoio a Pais por Professores

Uma segunda categoria de programas de colaboração entre pais e professores preconiza o apoio aos pais para a sua capacitação como educadores. Preconiza que as escolas podem contribuir directamente para a formação dos pais oferecendo sessões de formação a fim de melhorar as suas competências parentais e aumentar os seus conhecimentos em diferentes assuntos. Os pais podem assistir a oficinas dentro do programa de ensino para pais e beneficiar de material educativo - livros, vídeos, etc.

Um outro tipo de programas incide na supervisão dos pais nos tempos livres dos filhos. As escolas podem, por exemplo, ajudar os pais no seu papel de educadores emprestando livros ou jogos, criando centros de recursos ou organizando actividades de leitura durante o verão.

2.24.2.1. Programa para Treinar os Pais a Identificar e a analisar comportamentos (Training Parents to Identify and Analyse Behaviour)

O primeiro exemplo deste tipo de programa é um em que aos pais é dada a maior responsabilidade pelo comportamento do seu filho. Tem como objectivo mostrar aos pais como identificar e analisar o comportamento. O programa consiste em oito sessões de uma hora, cada qual com um objectivo diferente. Os pais aprendem a identificar e a avaliar a intensidade, a duração e a frequência de comportamentos específicos; aprendem também a aplicar técnicas fáceis na intervenção e a avaliar a sua eficácia. Entre estas técnicas estão os reforços, os contratos, e a aprendizagem pelo uso de modelos positivos e pela ignorância dos comportamentos desadequados. Uma sessão é orientada para a generalização e para a manutenção do comportamento adquirido. Os estudos demonstraram que o comportamento dos alunos melhorou visivelmente com este programa (Hall, 1984).

2.24.2.2. Acentuar a aquisição de competências em vez dos problemas (Emphasing skill acquistion rather than problems)

Um segundo exemplo deste tipo de programas centra a atenção dos professores e dos pais no comportamento apropriado das crianças em vez de nos seus problemas. "Gagnants-Gagnants-Winning!". Este programa para pais com filhos em idades compreendidas entre os três e os doze anos ensina doze noções básicas de como modificar o comportamento dos filhos. Se os pais são ensinados a aplicar uma técnica básica, são incentivados a generalizar essa técnica no contexto familiar e a problemas similares. Os pais devem usar técnicas fáceis de aplicar a uma grande variedade de situações. A avaliação deste programa revela uma melhoria visível no comportamento das crianças e na maneira como interagem com os pais e irmãos. (Dangel & Poste, 1984).

2.24.2.3. Programa de Modificação de Comportamentos dos Alunos – Executando um Sistema de Registo

Um último programa de modificação de comportamento dos alunos consiste na execução de um sistema de registo. A equipe de profissionais de ensino mantém um diário das realizações e do comportamento da criança. Os pais são incentivados a manterem-se informados do registo dos seus filhos. Este tipo de programa promove a colaboração próxima entre professores e pais. Geralmente é precedido por uma sessão de formação básica e promove a gestão partilhada e a troca de informação constantes entre pais e professores. A criança partilha igualmente das responsabilidades e ficará privado de determinados privilégios se perder ou alterar o livro de registos. Este sistema provou ser muito eficaz porque melhorou visivelmente o sucesso académico e reduziu a ocorrência de problemas comportamentais nos alunos (Atkeson & Golpe, 1979).

2.24.3. Programas para melhorar o Relacionamento Pais/professor

A terceira categoria de colaboração pais/professores trata da melhoria dos relacionamentos.

Estes programas incentivam a participação dos pais nas actividades de organização e de supervisão da escola para promover uma comunicação e o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis entre os agentes educativos diferentes (professores, administração e pais). Estas actividades podem consequentemente incluir visitas, um serviço de respostas de telefone fora de horas para manter os pais informados das actividades da escola, a produção de manuais para pais, reuniões de informação e reuniões de partilha de experiências.

A colaboração dos pais/professores pode, igualmente, incluir reuniões de grupos consultivos que abrangem aspectos diferentes das actividades da escola (financeiros, administrativos ou académicos).

2.24.3.1 Programas para promover a eficácia da relação Escola/ Família

Estes programas apresentam concretas e estruturadas tarefas para os pais com clara definição dos objectivos a longo termo. Os programas no Jardim-de-Infância são mais eficazes quando incluem uma directa e pessoal relação entre pais e professores. Na escola do 1º ciclo, os programas mais efectivos são aqueles que fornecem aos pais instrumentos que os capacitam para a aprendizagem de conteúdos académicos.

Epstein, Coates, Salinas, Sanders, e Simon (1997) têm sugerido que as escolas podem ajudar os pais a estarem mais envolvidos na educação dos seus filhos através da promoção de parcerias escola-família e comunidade. Uma forma de o fazer é realizando programas de educação parental dentro das escolas em áreas de interesse dos pais. Na avaliação de programas desta natureza observaram-se diferenças significativas em diferentes variáveis, e ficou demonstrado que os pais beneficiaram em assertivadade, auto estima, autoconsciência, autoregulação, comunicação, participação, autoridade e competências na resolução de problemas.

Estes programas de educação parental são uma estratégia útil para ajudar os pais a enfrentar as suas responsabilidades educativas para com seus filhos. Quando estes programas são realizados nas escolas, os pais sentem-se apoiados pelos professores, o que promove tanto nos pais como nos professores, uma relação de confiança e uma verdadeira parceria família/comunidade.

2.24.3.2. Programas de Colaboração Pais/Escola. Treino da Liderança

As qualidades da liderança são treinadas para dar sessões a outros pais e, no seu currículo incluem as expectativas dos professores, a necessidade dos pais terem um papel activo nas actividades académicas e as condições necessárias aos bons resultados dos programas. Os programas mais eficazes são aqueles em que os pais são vistos como parceiros e em que os pais são incentivados a exprimir as suas opiniões. Nos casos em que o nível de participação é baixo, é importante identificar os impedimentos à participação parental em vez de a atribuir a falta de interesse.

Aconselha-se a que os professores tenham expectativas realistas a respeito da participação dos pais e respeitem as obrigações profissionais que os impedem de ter uma disponibilidade desejável, mas não do seu interesse. As necessidades e disponibilidades dos membros da família devem ser consideradas. Por outro lado, é importante considerar que os preconceitos dos técnicos sobre as aptidões dos pais para participarem, são prejudiciais a toda a colaboração.

De igual modo, os professores devem consciencializar que alguns pais preferem um papel mais activo em sessões de informação do que aquela de simples observador, papel que é geralmente esperado deles.

Os programas devem ser organizados e administrados por uma equipa de profissionais e agentes de ensino e não apenas pelos professores das crianças.

As actividades de ensino devem estar orientadas para os pais e para os problemas gerais que se lhes colocam e não focalizá-los somente na criança.

3

METODOLOGIA

3.1

METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO/PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL

3.1. METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO/PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL

3.1.1. - Breve Caracterização da Comunidade onde o Projecto foi Desenvolvido

Estudos anteriores forneceram uma caracterização sociológica da zona de Outurela-Portela. No estudo de Martins et. al (Martins, Ornelas & Maria, 1998) sobre o "*Sentimento Psicológico de Comunidade e outras dimensões sócio-comunitárias da zona de Outurela-Portela*", constatou-se que: "relativamente *à participação dos inquiridos nas associações do bairro (...)* ser praticamente nula, independentemente do bairro em que os mesmos residem (...) uma única diferença significativa foi encontrada, (...) uma maior participação dos moradores no Moinho da Portela ao nível da Associação de Moradores de Outurela/Portela, em detrimento daqueles residentes nos Barronhos, Montijo, Salregos e Núcleo Antigo, diferença facilmente compreensível em termos identitários".

De sublinhar, ainda, o facto de também o número de associações/instituições mencionadas ser diminuto. No que respeita ao *Sentimento Psicológico de Comunidade*, foi encontrado um maior número de diferenças significativas entre os diversos bairros: (a) os residentes em Barronhos e Salregos pensam viver menos tempo nesses mesmos bairros do que os restantes inquiridos, situação associada, presumível e logicamente, ao realojamento de que aqueles sabem vir a ser alvo, mais dia, menos dia; (b) os residentes no Alto do Montijo são aqueles que mais sentem fazer parte da zona, contrariamente aos do Núcleo Antigo, elementos estes que apresentam o menor sentimento de pertença à mesma.

Pelo contrário, ao reportarem-se ao bairro onde residem, estes últimos foram os inquiridos que mais favoravelmente aludiram aos respectivos vizinhos, concretamente em torno das seguintes dimensões; (c) conhecimento; (d) convivência; (e) confiança; (f) satisfação com as relações estabelecidas e (g) semelhança de interesses e preocupações percepcionadas.

Contrastando com este padrão temos os residentes em Salregos, os quais, nomeadamente, avaliaram do modo mais negativo as redes de entre-ajuda do respectivo bairro, situação possivelmente devida à presumível incerteza e desconfiança decorrente do já parcial desmantelamento do mesmo no contexto do realojamento de que estes sujeitos vão ser alvo. Por fim, é-nos possível afirmar que os habitantes em Barronhos e Salregos são aqueles que menos gostam do respectivo bairro, situação eventualmente associada à vivência de insegurança, à percepção de

vandalismo e de marginalidade, à vizinhança e aos factores físicos (acessos/ruas e higiene), aspectos negativos por si mencionados em maior número.

A estes são, ainda, de acrescentar a falta de sossego e o desagrado com a casa enquanto elementos a que os restantes inquiridos aludiram quando lhes foi solicitado que apontassem aquilo de que menos gostavam no bairro.

Quanto às características favoráveis, os moradores em Barronhos salientaram os vizinhos, o mesmo tendo sido feito por parte daqueles residentes no Alto do Montijo, a par do sossego e da paisagem.

Os residentes na Encosta da Portela focaram o sítio e os de Outurela os vizinhos, o sossego e as conversas com os amigos. A casa foi um aspecto positivo transversal a todos eles, abrangendo, ainda, os do Moinho da Portela. Finalmente, os do Núcleo Antigo salientam o sossego.

Relativamente à percepção de indivíduos indutores de mudança na comunidade ou líderes, verificou-se que os sujeitos tendem a considerar, maioritariamente, que não existem pessoas no bairro que, caso quisessem, o pudessem modificar. Mais uma vez se identificaram diferenças inter-bairros, com os sujeitos do Moinho da Portela a identificarem mais facilmente a existência de indivíduos indutores de mudança no seu bairro comparativamente com os moradores de Outurela e do Núcleo Antigo.

Uma outra característica abordada foi a da percepção inter-bairros. Do reduzido material qualitativo obtido conclui-se que os inquiridos: (a) possuem uma representação global positiva dos moradores nos bairros degradados, a par de alguns estereótipos raciais e do repúdio pela heterogeneidade de raças e etnias. A solidariedade foi expressada pela necessidade percebida da urgência em realojar estas pessoas; (b) possuem uma visão global negativa dos moradores nos bairros de realojamento, assente na heterogeneidade de raças e etnias, bem como na vivência de miséria, insegurança e problemas, considerando, por isso, que estas pessoas são, usando a expressão por eles utilizada "as piores de todas"; (c) não conhecem devidamente os moradores do Núcleo Antigo, tendo afirmado, no entanto, que são boas pessoas, vivendo um bom ambiente, pautado pelo sossego; (d) não conhecem bem os moradores no Bairro 18 de Maio, embora tenham veiculado uma atitude favorável a seu respeito, acompanhada da opinião de que deixaram de usufruir de sossego e passaram a viver muitos problemas após a concretização dos realojamentos perto de si.

Finalmente, em termos da percepção da segurança na zona, não se verificaram quaisquer diferenças significativas entre os residentes nos nove bairros abordados, constatando-se um sentimento generalizado de insegurança e a percepção da existência de violência pública na zona: roubos e assaltos, vandalismo, brigas e agressões físicas.

Mais uma vez nos confrontámos com o aumento de policiamento e a criação de uma esquadra local enquanto medidas propostas pelos entrevistados para contornar tais situações. Já no tocante à violência doméstica, esta é diminutamente percepcionada.

3.1.2. Caracterização das Escolas de Intervenção

O Projecto de Educação Parental desenvolveu-se nas duas únicas escolas da zona de intervenção do Programa URBAN no Concelho de Oeiras, no Bairro de Outurela/Portela, cujas características sociais genéricas já foram referidas.

3.1.2.1. Escola Básica Integrada 1.2.3. Sophia de Mello Breyner

A escola está localizada em Carnaxide, no bairro de Outurela/Portela, Concelho de Oeiras. À sua volta, situam-se alguns bairros clandestinos, como é o caso do Alto dos Barronhos, Alto do Montijo e Quinta de Salregos.

A Escola Básica Integrada 1.2.3. Sophia de Mello Breyner cobre o ensino pré-escolar e os três ciclos do ensino básico. É uma escola recente, tendo iniciado a sua actividade no ano lectivo de 92/93.

A população da escola é, na sua totalidade, proveniente de meios socio-económicos muito desfavorecidos, sendo grande parte de origem Cabo-Verdiana.

3.1.2.1.1. Caracterização Física

A escola é constituída por 3 blocos A, B, C e por um pavilhão desportivo, sendo cada bloco composto por dois pisos.

No bloco A, situam-se o conselho directivo, a secretaria, o PBX, a reprografia, o gabinete médico, a sala de professores, a sala de atendimento aos encarregados de educação, o serviço de acção social e escolar (S.A.S.E.), o gabinete de psicologia, a

biblioteca, a sala de informática, a sala dos apoios educativos, a sala de educação musical e algumas salas de aula.

No bloco B, encontram-se a sala de convívio, o refeitório, a cozinha, o bufete, a papelaria, a sala de convívio dos funcionários, as salas de aula do 1º ciclo e do pré-escolar e uma sala das actividades de tempos livres (A.T.L.).

O bloco C é apenas constituído por salas de aula destinadas aos 2º e 3º ciclos e pela associação de estudantes.

3.1.2.1.2. Serviços

- **Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)**

O Serviço de Psicologia e Orientação foi criado aquando o início do funcionamento da escola e tem como responsável uma psicóloga. A equipa do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (I.S.P.A.) que integra o Programa URBAN está inserida, para efeitos da realização das actividades do porojecto, neste serviço e tem como áreas de intervenção o apoio psicopedagógico, o clima social da escola e o apoio socioeducativo às famílias.

- **Apoios Educativos**

Este serviço é constituído por duas professoras: uma responsável pelo 1º ciclo e uma outra que tem a seu cargo os 2º e 3º ciclos.

- **Enfermagem**

A escola não dispõe de médico ou enfermeiro permanente. Quando necessário, é contactada uma enfermeira do Centro de Saúde de Carnaxide.

- **Biblioteca**

Trata-se de um espaço relativamente recente (Janeiro 1997), constituído por uma sala ampla com estantes, mesas e um *guichet* de atendimento onde existe um

computador com os dados informatizados. Os materiais disponíveis são: livros, revistas, jornais, vídeo, cassetes áudio, mapas e jogos de mesa, entre outros.

- **Refeitório**

Os preços do refeitório variam de acordo com as necessidades dos alunos. Se são beneficiários do S.A.S.E. (Serviço da Acção Social e Escolar), os custos são menores, no caso dos professores/funcionários, os preços são fixos e mais elevados.

- **S.A.S.E. – Serviço da Acção Social e Escolar**

Serviço criado e gerido pelo Ministério da Educação para dar apoio aos alunos com dificuldades económicas, facilitando-lhes material escolar e alimentação. A maior parte da população da escola beneficia do apoio do S.A.S.E.. Este serviço é gerido por um elemento do Conselho Directivo e um elemento do Serviço Administrativo.

- **Papelaria**

Situa-se ao lado do bufete, é um espaço pequeno com uma grande diversidade de material escolar. É aqui que se vendem as senhas para o almoço e se faz o pré-pagamento do bufete.

- **Reprografia**

Serviço destinado à reprodução de documentos mediante o preenchimento de uma requisição.

3.1.2.1.3. Organização

- **Conselho Directivo**

É composto por três professoras: a presidente, (professora de português), a vice-presidente (professora de português e francês) e uma secretária, (docente de 1º ciclo).

- **Conselho Pedagógico**

Este é o órgão administrativo responsável por todos os assuntos pedagógicos e pelas dinâmicas escolares. É composto pela presidente do conselho directivo, o coordenador dos directores de turma e os delegados dos grupos disciplinares. Reúne-se com periodicidade mensal. Os elementos são distribuídos pelas quatro áreas constituintes deste órgão: área-escola, área de formação de professores, área de animação cultural, área de avaliação e área de disciplina. A equipa do I.S.P.A./URBAN, por decisão da Direcção Regional de Lisboa (D.R.E.L.), tem assento neste órgão e tem como função apoiar as áreas disciplinares.

- **Conselho Disciplinar**

O conselho disciplinar é constituído pelos professores da turma que se reúnem para discutir assuntos de carácter disciplinar. Para além destes, poderão integrar estas reuniões os psicólogos e professores dos apoios educativos.

- **Grupos Disciplinares**

São constituídos por professores dos 2º e 3º ciclos que leccionam as mesmas disciplinas. Cada grupo disciplinar reúne, pelo menos, uma vez por mês, após as reuniões de conselho pedagógico. São tratados assuntos específicos de cada grupo, tais como, a avaliação, as dinâmicas e a preparação dos materiais a utilizar nas aulas. Nestas reuniões são divulgadas as informações do Conselho Pedagógico.

3.1.2.1.4. Caracterização da População Escolar

Esta escola abrange, tal como foi mencionado anteriormente, os três ciclos do Ensino Básico, comportando um total de 497 alunos. A caracterização da população escolar terá em conta a distribuição dos alunos por ciclos e ainda o corpo docente, pessoal auxiliar e administrativo. Por sua vez, cada ciclo será caracterizado segundo os anos de escolaridade, idade e nacionalidade dos alunos.

A partir da análise da Tabela 3.1.1., é possível constatar que mais de metade dos alunos frequenta o 2º ciclo do Ensino Básico (50,7%). Apesar do 1º ciclo ser

constituído por quatro anos de escolaridade, é aquele que apresenta um menor número de (21,7%) alunos. O 3º ciclo, com três anos de escolaridade é composto por 137 (27,6%) alunos.

Tabela 3.1.1
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Distribuição dos Alunos por Ciclos

Ciclos	Nº de alunos (F.A.)	%
1º Ciclo	108	21,7
2º Ciclo	252	50,7
3º Ciclo	137	27,6
Total	497	100

1º Ciclo

O 1º ciclo é constituído por seis turmas - Tabela 3.1.2., sendo os 3os e 4os anos aqueles que comportam maior número de turmas e, consequentemente, maior número de alunos devido à elevada quantidade de retenções.

Tabela 3.1.2.
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Distribuição dos Alunos por Anos de Escolaridade

Ano	Nº de Turmas	Nº de alunos (FA)	%
1º ano	1	18	16,7
2º ano	1	20	18,5
3º ano	2	34	31,5
4º ano	2	36	33,3
Total	6	108	100

A análise da média de idades dos alunos do 3º ano põe em evidência um desfasamento face à idade esperada para este nível de ensino – 9 anos, Tabela 3.1.3.

Por outro lado, é de realçar a disparidade entre as idades mínimas e máximas entre os 2os e 4os anos, em que se verifica uma classe intervalar entre os 7 e os 12 anos, ao contrário do que seria de esperar nestes níveis de escolaridade [7-9].

Tabela 3.1.3.

Médias e Intervalos das Idades dos Alunos por Ano de Escolaridade

Anos	Médias	Intervalos Etários
1º ano	68	[6-7]
2º ano	2	[7-11]
3º ano	10	[8-12]
4º ano	3	[9-11]

Na Tabela 3.1.4, destaca-se a população portuguesa como nacionalidade predominante (36,8%) entre os alunos do 1º ciclo, seguindo-se os alunos de origem cabo-verdiana (34,9%).

Tabela 3.1.4.

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Nacionalidade dos Alunos

Nacionalidade	F.A.	%
Portuguesa	39	36,8
Portuguesa (Cabo-Verdiana)	25	23,6
Portuguesa (São-Tomense)	1	0,9
Portuguesa (Espanhola; Cabo-Verdiana)	1	0,9
Angolana	2	1,9
Cabo-Verdiana	37	34,9
São-Tomense	1	0,9
Total	106	100

Existem professoras do 1º ciclo que leccionam há mais de 19 anos, Tabela 3.1.5. A maioria está na escola há 5 anos e pertence ao quadro de nomeação definitiva (P.Q.N.D.), havendo apenas duas professoras pertencentes ao quadro distrital de vinculação (P.Q.D.V.).

Tabela 3.1.5.

Tempos de Serviço Docente (em anos) Dados dos Professores do 1º Ciclo

Idade	Tempo Serviço Docente (TSD)	TSD na E.B.I. 1.2.3
42	21	5
39	20	5
42	19	5
40	22	1
46	26	5
52	31	4
39	20	3

2º Ciclo

Através da Tabela 3.1.6., verifica-se que a distribuição dos alunos por anos de escolaridade é bastante equilibrada, tendo o 6º ano 53% e o 5º ano 47%. Existem 7 turmas em cada ano de escolaridade.

Tabela 3.1.6.

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à *Distribuição dos Alunos por Anos*

Ano	Nº de turmas	Nº de alunos (FA)	%
5º	7	119	47
6º	7	133	53
Total	14	252	100

A média de idades dos alunos do 2º ciclo revela a existência de um número de sujeitos cuja idade não está adequada ao ano de frequência escolar (deveria ser, respectivamente, 10 e 11 anos), estando este facto sustentado no significativo número de retenções escolares, Tabela 3.1.7. A disparidade entre as idades mínimas e máximas de cada ano fornece-nos, de igual modo, indícios sobre alunos que se encontram em risco de ultrapassar a idade da escolaridade obrigatória.

Tabela 3.1.7.

Médias e Intervalos Etários dos Alunos por Ano de Escolaridade

Anos	Médias	Intervalos etários
5º ano	11	[9-15]
6º ano	12	[10-16]

Os alunos do 2º ciclo são maioritariamente de origem portuguesa (44,6%), seguindo-se a nacionalidade cabo-verdiana com 36%, merecendo ainda destaque outras nacionalidades de origem africana – angolanos, são-tomenses e portugueses com ascendência cabo-verdiana – todos com 22%.

Tabela 3.1.8.

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Nacionalidade dos Alunos

Nacionalidade	F.A.	%
Portuguesa	75	44,6
Cabo-Verdiana	62	36,9
Portuguesa (Cabo-Verdiana)	24	14,3
Guineense	2	1,2
Angolana	2	1,2
S. Tomense	1	0,6
Venezuelana	1	0,6
Mauritânia	1	0,6
Total	168	100

Do total de 36 professores do 2º ciclo, uma percentagem significativa possui como habilitação profissional a licenciatura, havendo apenas cinco com bacharelato, um com um curso técnico e outro com o 4º ano de uma licenciatura.

Como a Escola é muito recente, compreende-se que o tempo de serviço docente na E.B.I. se situe entre 1 e 4 anos, o que vem demonstrar a forte mobilidade na classe docente que lecciona o 2º ciclo. A grande parte dos professores pertence ao quadro de nomeação definitiva.

Tabela 3.1.9.

Dados dos Professores do 2º Ciclo

Grupo	Idade (anos)	Tempo Serviço Docente (TSD)/(anos)	TSD na E.B.I. 1.2. 3. (anos)
1º	41	11	2
	43	16	4
	39	13	3
	38	13	1
	47	16	3
	33	9	2
2º	42	22	2
	30	3	1
	31	6	1
	42	21	1
3º	41	16	2
	43	20	3
	45	7	1
	42	14	1
	53	Sem dados[1]	1
	52	20	2
	38	11	2
4º	44	16	2
	37	13	2
	51	21	1
	25	1	1
	43	21	2
	37	14	1
5º	48	17	2
	52	28	3
	28	1	1
6º	27	Sem dados	1
7º	47	11	1
8º	46	26	3
	56	1	1
9º	47	22	1
	46	26	1
	47	24	1
	22	1	1
E.M.	35	3	3
	24	1	1

[1] Professores destacados sem registo biográfico na escola.

3º Ciclo

O 3º ciclo abarca oito turmas, sendo uma do 7º ano, quatro do 8º ano e três do 9º, Tabela 3.1.10. Consequentemente, é o 8º ano que possui o maior número de alunos (47,5%), seguido do 9º ano (37,2%) e por último do 7º ano (15,3%).

Tabela 3.1.10
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Distribuição dos Alunos do 3º ciclo por Anos de Escolaridade

Anos	Nº de turmas	Nº de alunos (FA)	%
7º ano	1	21	15,3
8º ano	4	65	47,5
9º ano	3	51	37,2
Total	8	137	100

A partir da tabela apresentada, podemos constatar que a média de idades dos alunos dos 7os e 8os anos é superior à média esperada, respectivamente, 12 e 13 anos, Tabela 3.1.11.

Em todos os anos é visível a disparidade existente entre a idade mínima e a máxima, o que revela a existência de alunos que se encontram na situação de prolongado insucesso na escolaridade obrigatória.

A maioria dos alunos do 3º ciclo é de origem portuguesa 84 (61,3%), seguindo-se a nacionalidade cabo-verdiana com 45 (32,9%), Tabela 3.11.

Tabela 3.11
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização dos Alunos quanto à Nacionalidade

Nacionalidade	Nº Alunos (FA)	%
Portuguesa	84	61,3
Cabo-verdiana	45	32,9
Angolana	4	2,9
Outras	4	2,9
Total	137	100

No 3º ciclo verifica-se a existência de uma grande heterogeneidade ao nível das idades: no 7º ano (dos 11 aos 17 anos); no 8º ano (dos 12 aos 18 anos) e no 9º ano (dos 13 aos 19 anos) - Tabela 3.1.12.

Tabela 3.1.12

Médias e Intervalos Etários dos alunos do 3º ciclo por ano de escolaridade

Anos	Médias	Intervalos etários
7º ano	13	[11-17]
8º ano	14	[12-18]
9º ano	14	[13-18]

No que diz respeito à formação de base dos 18 professores do 3º ciclo, todos possuem licenciatura, à excepção de um que tem um curso correspondente a bacharelato, Tabela 3.1.13.

A grande maioria dos professores lecciona nesta Escola há um ano, havendo quatro há dois anos na Escola e apenas dois há três anos.

A natureza da colocação mais frequente entre estes professores é a de nomeação definitiva. Não obstante esta situação profissional, é de assinalar que a média de tempo de serviço docente, nesta escola, é muito baixa o que constitui um indicador da elevada mobilidade do corpo docente.

Tabela 3.1.13

Dados dos Professores do 3º Ciclo

Grupo	Idade	Tempo Serviço Docente (TSD)	TSD na E.B.I. 1, 2, 3 S.M.B.
1º	31	Sem dados	1
	26	1	1
4º	36	12	2
	25	1	1
5º	37	9	1
	37	8	1
	34	7	1
8º A	28	5	1
	36	11	2
8º B	27	1	1
	37	7	2
9º	32	5	1
	31	7	1
10º	31	8	3
	31	7	1
11ºA	39	Sem dados	1
11 B	53	1	1
	46	4	3

- **Auxiliares de Acção Educativa**

O nível de escolaridade dos 19 auxiliares de acção educativa é muito variado, Tabela 3.1.14. observamos que a maior parte completou o 4º ano de escolaridade, dois têm a frequência do 2º ciclo e três têm o 2º ciclo completo; quatro estão ao nível do ensino secundário.

No que diz respeito aos anos de serviço, a maioria tem menos de cinco anos de exercício da profissão. Relativamente à situação no quadro, grande parte encontra-se sob regime de contrato a termo certo.

Tabela 3.1.14

Dados dos Auxiliares de Acção Educativa

Escolaridade	Anos de Serviço	Situação no Quadro
5ºano	4	Efectiva
4ºano	17	Efectiva
4ºano	17	Efectivo
4ºano	3	Contratada
9ºano	3	Efectiva
4ºano	3	Contratada
6ºano	3	Contratada
4ºano	4	Contratada
10ºano	5	Contratada
4ºano	2	Contratada
5ºano	2	Contratada
4ºano	3	Contratado
6ºano	2	Efectivo
9ºano	4	Contratada
4ºano	3	Contratado
4ºano	2	Contratada
6ºano	4	Contratada
10ºano	3	Contratada
12ºano	6	Efectiva

- **Pessoal Administrativo**

O nível de escolaridade, neste grupo, varia entre o 9º e 11º ano. Há apenas um elemento contratado, sendo os restantes efectivos, Tabela 3.1.15. No que diz respeito aos anos de serviço, estes variam entre os dois e os trinta e quatro anos.

Tabela 3.1.15

Dados do Pessoal Administrativo

Escolaridade	Anos de Serviço	Situação no Quadro
11ºano	11	Efectiva
9ºano	9	Efectiva
9ºano	34	Efectiva
9ºano	10	Efectiva
11ºano	2	Contratada
9ºano	10	Efectiva

3.1.2.2. Escola Básica do 1º Ciclo de Outurela/Portela

3.1.2.2.1. Caracterização Física

Esta escola é constituída por oito salas de aula, divididas por dois edifícios com entradas independentes. Existem mais dois gabinetes, um pertencente à Comissão Executiva Instaladora e outro frequentemente ocupado pela equipa do projecto, nomeadamente para as reuniões de Educação Parental.

O exterior é constituído por um pátio relativamente grande com algum equipamento lúdico (barras de ginástica) e com um campo de futebol nas traseiras.

3.1. 2.2.2. Serviços

- **Biblioteca**

A biblioteca da escola não se encontra no interior de nenhum dos edifícios referidos, mas sim num edifício pré-fabricado.

- **Refeitório**

Nesta escola existe também um refeitório.

- **Cozinha**

Existe uma cozinha, onde são confeccionadas as refeições para alunos e professores.

3.1.2.2.3. Organização

- **Comissão Executiva**

A Comissão Executiva Instaladora é constituída por três membros, a saber, um Presidente e dois Vice-Presidentes.

3.1.2.2.4 – Caracterização da População Escolar

Nesta escola existem cerca de 272 alunos, 18 professores, 1 directora e 5 auxiliares de acção educativa.

- **Alunos**

Como podemos verificar pela Tabela 3.1.16. existem 16 turmas no 1º ciclo, sendo o 1º ano o que comporta o maior número de alunos.

Tabela 3.1.16
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Número de Turmas e Distribuição de Alunos da Escola

Ano	Nº de turmas	Nº de alunos	%
1º	3	68	25,0
2º	3	32	11,8
2º/3º	1	18	6,6
3º	3	51	18,8
3º/4º	3	55	20,2
4º	3	48	17,6
Total	16	272	100

A Tabela 3.1.17 demonstra que a maioria destes alunos é de origem portuguesa (83,5%), sendo muito menor a percentagem de cabo-verdianos (2,9%) e angolanos (1,5%).

Tabela 3.1.17
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Nacionalidade dos Alunos

Nacionalidade	F.A.	%
Portuguesa	227	83,5
Cabo-Verdiana	8	2,9
Angolana	4	1,5
S. Tomense	2	0,7
Guineense	2	0,7
Desconhecida	25	9,2
Outras	4	1,5
Total	272	100

- **Professores**

À excepção de duas professoras, todas possuem, como formação de base, o Bacharelato do Curso de Professora do 1º ciclo do Ensino Básico. A maior parte das professoras pertence ao quadro geral da escola, Tabela 3.1.18.

Das 17 professoras, 11 leccionam há pelo menos 20 anos. A média de tempo de serviço docente na E.B.1 de Outurela/Portela é de 7 anos e a média de idades dos professores é de 40 anos.

Tabela 3.1.18

Dados dos Professores da Escola

Idade	Tempo Serviço Docente (TSD)	TSD na E.B. Outurela
52	28	12
50	31	25
23	3	1
24	2	1
44	24	7
25	2	1
50	30	12
31	4	1
58	30	12
53	29	12
40	21	1
48	30	7
48	27	19
28	3	1
46	23	2
33	3	1
52	20	9

- **Auxiliares de Acção Educativa**

Esta escola conta com o apoio de cinco auxiliares de acção educativa. A partir da observação da Tabela 3.1.19 podemos constatar que o nível de escolaridade é inversamente proporcional à idade.

Tabela 3.1.19

Dados das Auxiliares de Acção Educativa

Idade	Escolaridade	Tempo de serviço	Situação no quadro
44	4º ano	4	Contratada
47	4º ano	23	Efectiva
23	12º ano	3	Contratada
36	9º ano	3	Q. Dist.Vinculação
42	4º ano	23	Efectiva

3.1.3.- População-Alvo do Projecto

O projecto tem por população-alvo todos os alunos de 1º ano das duas escolas, durante quatro anos consecutivos.

3.1.3.1. Programa de Educação Parental

3.1.3.1.1. Participantes

Em relação à Tabela 3.1.20 - distribuição das famílias por anos lectivos do projecto (1997/1998 a 2000/2001), podemos constatar que o presente programa envolveu 170 famílias, sendo o Grupo que Aderiu ao Programa (GAP) e que se constituiu alvo da nossa intervenção – programa de educação parental, constituído por 93 (54,7%) famílias e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP) e que não foi alvo da nossa intervenção, por 77 (45,3%) famílias. No primeiro ano do projecto - 1997/1998, existiam 58 (34,2%) famílias, 20 (11,8%) do GAP e 38 (22,4%) do GNAP; no segundo ano do projecto - 1998/1990, houve 36 famílias (21,1%), 23 (13,5%) do GAP e 13 (7,6%) do GNAP; no terceiro ano -1999/2000 o número de famílias é de 31 (18,2%), sendo 16 (9,4%) do GAP e 15 (8,8%) do GNAP; e, por fim, no quarto ano -2000/2001, o total de famílias foi de 45 (26,5%), sendo 34 (20%) do GAP e 11 (6,5%) do GNAP. Como se pode observar, a população foi aderindo progressivamente, à excepção de 1999-2000 onde houve uma redução do número de famílias para 16.

Tabela 3.1.20

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização da Distribuição das Famílias por Anos Lectivos do Projecto

Anos lectivos	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
1997/1998	20	11,8	38	22,4	58	34,2
1998/1999	23	13,5	13	7,6	36	21,1
1999/2000	16	9,4	15	8,8	31	18,2
2000/2001	34	20,0	11	6,5	45	26,5
Total	93	54,7	77	45,3	170	100

Como podemos observar na Tabela 3.1.21 – Caracterização da Nacionalidade das Famílias, num total de 340 famílias (pai e mãe), a distribuição por nacionalidade é a seguinte: 154 famílias Cabo Verdianas (45,3%) em que 90 (26,5%), integraram o Grupo que Aderiu ao Programa (GAP), e 64 (18,8%) ao Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP); 143 (42,1 %) famílias de nacionalidade Portuguesa, em que 75 (22,1 %) integraram o GAP e 68 (20%) o GNAP; 16 (4,7%) famílias são de nacionalidade São Tomense, das quais 4 (1,2%) aderiram ao programa, 12 (3,5%) Guineenses dos quais 8 (2,3%) aderiram ao programa, 11 (3,2 %) famílias Angolanas das quais aderiram 8 (2,3%) e, por fim, 4 famílias, 2 Timorenses onde apenas 1 aderiu e 2 Moçambicanas em que nenhuma aderiu.

Tabela 3.1.21

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização da Nacionalidade das Famílias

	GAP		GNAP		TOTAL	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Portugal	75	22,1	68	20,0	143	42,1
Cabo Verde	90	26.5	64	18,8	154	45,3
São Tomé	4	1,2	12	3,5	16	4,7
Angola	8	2,3	3	0.9	11	3,2
Timor	1	0,3	1	0.3	2	0.6
Guine	8	2,3	4	1,2	12	3,5
Moçambique	0	0	2	0,6	2	0.6
Total	186	54,7	154	45.3	340	100

Na Tabela 3.1.22, caracteriza-se as famílias segundo a Escala de Graffard. No topo da distribuição figuram os pais que tem o Ensino Primário Incompleto ou Nulo, 131 (77,0%); o Ensino Primário Completo, 29 (17,1%); o Ensino Médio ou Técnico Inferior, 9 (5,3%); e por último o Ensino Médio ou Técnico Superior, 1 (0,6%). Estes dados mostram a baixa qualificação da população.

Tabela 3.1.22

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização das Famílias quanto ao grau de escolaridade, segundo a Escala de Graffard (Só foi considerado o pai para cada família)

	GAP		GNAP		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Ensino Médio ou Técnico Superior (10 a 11 anos de estudo)	0	0	1	1,3	1	0.6
Ensino Médio ou Técnico Inferior (8 a 9 anos de estudo)	6	6,5	3	3,9	9	5,3
Ensino Primário Completo (6 anos de estudo)	16	17,2	13	16,9	29	17,0
Ensino Primário incompleto ou nulo	71	76,3	60	77,9	131	77,1
Total	93	100	77	100	170	100

Fez-se, igualmente, o levantamento do número de irmãos, a Tabela 3.1.23. mostra que a maioria dos alunos alvo têm 2 irmãos - 67 (39,4 %), vindo a seguir os alunos que têm 1 irmão, em número de 56 (33,0 %).

Tabela 3.1.23

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização quanto ao Número de Irmãos

Número de Irmãos	GAP		GNAP		TOTAL	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
0	9	9,7	6	7,8	15	8,8
1	31	33,3	25	32,5	56	33,0
2	33	35,5	34	44,2	67	39,4
[3-5]	20	21,5	12	15,5	32	18,8
Total	93	100	77	100	170	100

Relativamente ao tipo de habitação, podemos constatar através da Tabela 3.1.24 que a maioria das famílias da nossa amostra vive em prédios - 118 (69,4%).

Tabela 3.1.24

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização quanto ao Tipo de Habitação das Famílias

	GAP		GNAP		TOTAL	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Casa	66	71,0	52	67,5	118	69,4
Barraca	27	29,0	25	32,5	52	30,6
Total	93	100	77	100	170	100

3.1.3.4. Objectivos

3.1.3.4.1. Objectivo genérico

Com o programa de educação parental pretendeu-se promover a adequação social e escolar dos alunos do 1º ano que frequentavam as escolas da zona geográfica da Outurela/Portela, centrando-se o trabalho nos pais.

3.1.3.4.2. Objectivos Específicos

A execução do projecto, através das actividades que gera, tem como objectivos:

- melhorar a integração social dos alunos;
- modificar as atitudes dos docentes e das escolas em relação à mesma população de alunos e de famílias;
- melhorar as relações pais/filhos;
- mobilizar as famílias para o valor genérico da educação dos filhos;
- instruir famílias e alunos em práticas sociais básicas (cuidados de higiene, etc.);
- instruir famílias e alunos na racionalização e verbalização de sentimentos;
- fomentar a auto-estima através da valorização das raízes culturais e da valorização das capacidades individuais das famílias para a resolução dos problemas do dia-a-dia;
- promover a aproximação entre a escola e as famílias.

3.1.4. Metodologia

3.1.4.1. Estratégias de Intervenção do Projecto

As estratégias adoptadas atenderam a observações feitas em Portugal (Davies, 1989) a saber:

Nas condições habituais de funcionamento das nossas escolas a maioria dos contactos são iniciados pelos professores;

1. Raramente os pais se deslocam à escola sem serem convidados;
2. Grande parte dos professores considera que o actual nível de envolvimento parental é suficiente;
3. A maioria dos professores responsabiliza os pais pela falta de envolvimento parental nas escolas e iliba a escola de responsabilidades;
4. A maioria dos professores não se preocupa grandemente com a ausência de contactos entre a família e a escola;
5. Há muito mais contactos entre pais e educadores de infância do que entre pais e professores de outros níveis de ensino.

Uma caracterização adicional da natureza das parcerias do ensino básico em Portugal (Marques, 1989) permitiu constatar que nas escolas do primeiro ciclo:

1. Não existe um espaço próprio destinado a acolher os encarregados de educação;
2. Os horários para receber os pais não estão adequados aos horários dos pais;
3. Os professores usam demasiado vocabulário técnico e evidenciam uma atitude pouco empática com os pais;
4. Os pais não possuem hábitos relativamente à deslocação à escola, e quando o fazem, limitam-se a escutar a opinião dos professores.

Investigações realizadas noutros países identificaram determinados padrões nas parcerias entre famílias e escolas (Epstein, 1995):

1. As parcerias tendem a diminuir à medida que os alunos progridem nos graus de ensino;
2. As comunidades dotadas de uma maior coesão revelam níveis mais elevados de envolvimento;
3. As escolas de meios desfavorecidos estabelecem mais contactos, em especial, relatando aos pais os problemas e dificuldades que os alunos enfrentam.

Interpretámos estas constatações como resultando em parte de:

1. Os pais se sentirem como intrusos como qualquer um ficaria se entrasse em casa de um desconhecido sem ser convidado. São esses os sentimentos dos pais em relação à escola;
2. Os professores, instrumentos da cultura dominante no ambiente escolar, estarem pouco interessados nos contactos com os pais, portadores de outra cultura;
3. Ser mais fácil para os professores ver o problema como exterior a eles, para não sentirem a responsabilidade de mudar a situação;
4. Para os alunos mais novos isso serve de pretexto para os pais os acompanharem à escola.
5. Os pais acharem que, na infantil, só se brinca e, como tal, não sentirem uma diferença tão grande entre os seus saberes e o dos educadores.

Por estas razões resolvemos incitar e favorecer a criação de práticas que aumentassem os contactos entre os pais, a escola e os professores, partindo do pressuposto de que enquanto os pais não entrarem nas escolas, não terão oportunidade de falar com os professores.

O desenvolvimento deste projecto conduziu naturalmente à criação de actividades que se ancoram nos conceitos referidos na fundamentação teórica e nos pressupostos anteriormente descritos.

Como já mencionámos, a intervenção foi inicialmente orientada para problemas que as escolas tinham identificado (disciplina, insucesso académico, absentismo, abandono escolar, etc.) independentemente do ano de escolaridade. A complexidade desta intervenção, resultante da abrangência dos grupos-alvo considerados – crianças e jovens dos 2º e 3º ciclos, tornou muito difícil alterar deficiências acumuladas na aprendizagem escolar anterior, hábitos de trabalho e motivação para a aprendizagem. Decidimos, então, a partir do segundo ano de intervenção e durante quatro anos lectivos, orientar a nossa actividade para a prevenção ocupando-nos exclusivamente em cada ano dos alunos do primeiro ano de escolaridade e respectivas famílias

A proposta inicial foi sendo corrigida e alterada em função das necessidades decorrentes da intervenção e do conhecimento mais aprofundado que se ia tendo dos vários segmentos da população, designadamente no que se refere aos materiais de investigação. As fichas, como elemento de valorização dos pais face aos filhos e à escola constituíram o principal instrumento de intervenção.

O objectivo redefinido foi apetrechar os alunos e as suas famílias quer com conhecimentos, quer com atitudes que lhes permitissem lidar mais eficazmente, com a

escola através de um programa de Educação Parental. Subjacente a esta orientação estava a crença de que uma melhoria no aproveitamento académico das crianças permitiria uma adaptação social e escolar. Para tal contou-se com o envolvimento e mobilização das famílias para o processo educativo.

Numa primeira fase fez-se a divulgação do projecto (reuniões com as direcções das escolas e com os professores para se conseguir a sua adesão ao projecto), apresentámos a sua justificação, as estratégias a utilizar e os recursos humanos e físicos requeridos. Seguiu-se o levantamento das crianças a abranger e o contacto individual com as respectivas famílias para as informar dos pormenores e reforçar a sua motivação para integrar o Programa. A intervenção orientada para a promoção social implicou a participação da escola, das famílias e da comunidade envolvente (através de parcerias). Esta participação determinou, na medida do possível, a definição de problemas e a tomada de decisões (planeamento das actividades correntes com famílias e professores) e a procura de recursos com as parcerias.

Através de reuniões quinzenais com as famílias e do apoio domiciliário procurámos orientá-las para os seus próprios estilos de vida (fichas de trabalho, análise em conjunto de hábitos de vida, promoção de capacidades educativas pessoais – projecto receitas da minha terra, etc.).

Promoveu-se o reforço de redes e de apoios sociais dinamizando reuniões, organizando Sábados de convívio e um almoço de cachupa. Criaram-se folhas de contactos. As visitas domiciliárias possibilitaram o levantamento das condições de vida das famílias (higiene do bairro, acesso às instituições de saúde, relações directas com a escola e com os educadores...). Foram feitas reuniões quinzenais com os professores, com o objectivo de promover uma adaptação dos conteúdos curriculares à origem multicultural dos alunos. A escola disponibilizou espaços para as reuniões com as famílias, convívios, etc.

A avaliação dos resultados do primeiro ano de escolaridade dos quatro anos lectivos de duração do projecto foi realizada a cada grupo da população através de entrevistas abertas. Finalmente, quatro anos depois, procedeu-se à realização de entrevistas aos grupos focais, o que permitiu avaliar as repercussões do projecto a médio prazo.

3.1.4.2. Material e Procedimento

Nesta secção incluímos uma descrição sumária de todas as actividades desencadeadas no seio do programa. Sumariamente, as actividades do Programa distribuem-se por vários tipos, definidas, segundo o esquema que se expõe a seguir.

3.1.4.2.1- Divulgação do Programa

- **Reunião com as Direcções e com os Professores das Escolas de Divulgação do Projecto**

Foram contactadas as direcções de ambas as escolas no sentido de aderirem ao projecto. O programa foi divulgado numa sessão de esclarecimento a professores, na qual apresentámos a justificação da necessidade deste projecto, os objectivos, as estratégias que iríamos utilizar e os recursos humanos e físicos necessários. Foi pedida a colaboração dos professores que iriam leccionar os primeiros anos de escolaridade. Obteve-se a adesão das duas escolas.

- **Levantamento da População Alvo/Levantamento de Dados**

Foi elaborada uma base de dados contendo nome, data de nascimento, nacionalidade, morada e número de telefone de cada aluno, bem como o nome, nacionalidade, idade, profissão e escolaridade de cada pai e mãe.

Levantamento da População Alvo do Programa de Educação Parental



Família	Idade Pai	Idade Mãe	Nacionalidade Pai	Nacionalidade Mãe	Profissão Pai	Profissão Mãe	Tipo de Habitação	Habilitações Pai	Habilitações Mãe
41	49	50	Cabo Verde	Portugal	Construção civil	Empregada de Limpeza	Prédio	2º	Analfabeta
42	49	41	Cabo Verde	Cabo Verde	Pedreiro	Empregada de Limpeza	Prédio	Analfabeto	4º
43	33	27	Portuguesa	Portuguesa	Gráfico	Empregada de Comércio	Prédio	11º	2º
44	49	45	Portuguesa	Portuguesa	Reformado	Doméstica	Prédio	2º	5º
45	49	39	Cabo Verde	Cabo Verde	Carpinteiro	Empregada de Limpeza	Prédio	6º	6º
46	49	39	Cabo Verde	Cabo Verde	Carpinteiro	Empregada de Limpeza	Prédio	6º	6º
47	38	33	Cabo Verde	Portuguesa	Carpinteiro	Empregada de Supermercado	Prédio	4º	4º
48	36	32	Cabo Verde	Portuguesa	Motorista	Jardineira	Predio	9º	4º
49	32	32	Angola	Angola	Construção civil	Empregada Doméstica	Prédio	9º	9º
50	39	19	Guiné	Guiné	Pedreiro	Estudante	Prédio	7º	6º

Figura 3.1.1 - Caracterização da População Alvo/Levantamento de Dados

- **Contacto com as Famílias**

Através de um convite personalizado para as famílias irem à escola, conheceram-se todas as famílias e aproveitou-se o momento para as informar e para as motivar a aderir ao Programa.

- **Reunião de Divulgação do Programa com as Famílias**

A investigadora reuniu com cada professora, em cada escola, no primeiro dia de aulas, em conjunto com todos os alunos e todos os pais.

CONVITE



A Equipa da Educação Parental convida os pais do(a)_____,a estarem presentes na reunião de Educação Parental ,no dia __ de _____, pelas ___ horas, na sala da Professora Isabel Garcia.

Venha lanchar connosco.

Contamos com a sua presença!

Figura 3.1. 2. - Convite aos Pais para Reunião de Educação Parental

- **Apresentação do Programa aos Professores**

Na reunião de professores explicação dos objectivos do Programa, fez-se o levantamento das disponibilidades das famílias, negociaram-se horários e entregou-se a cada um dos alunos um diploma, pela entrada pela primeira vez na escola, salientando-se o momento como um passo muito importante na vida dos filhos e dos pais.

- **Entrega de um Folheto aos Pais sobre o Programa**

Entregou-se a todos os pais do 1º ano de escolaridade um folheto informativo sobre o Programa com os objectivos e contactos.



Figura 3.1. 3. – Folheto Informativo

- **Reunião no Final do Ano Aberta a toda a Escola para Divulgação e Avaliação do Projecto**

No final de cada ano lectivo, organizou-se uma reunião para professores e directores para dar o *feedback* do trabalho realizado, nesse ano.

- **Gazeta do URBAN**

Foi editado um "Jornal" como meio de divulgação das actividades desenvolvidas no âmbito do Programa URBAN.

- **Exposição Itinerante sobre o Trabalho Realizado no Programa**

Foi realizada uma divulgação do Programa por Escolas, Bibliotecas, Associações, Clubes de Jovens, pela população geral da Zona Outurela/Portela.

- **Sessões de Esclarecimento para conseguir a Adesão ao Programa**

Para explicar e esclarecer todos os intervenientes no Programa (a direcção das escolas, os professores, os pais...). Realizaram-se reuniões nas duas escolas, no início de cada ano lectivo.

3.1.4.2.2. Actividades de Integração Social e Escolar

- **Reuniões Quinzenais com os Pais** (no sentido genérico de pais ou mães)

As reuniões de duração não superior a 90 minutos decorreram a um ritmo quinzenal. Participaram famílias de alunos do 1º ano de escolaridade, a investigadora (psicóloga do ISPA), estagiários do 5º ano de Psicologia e um Técnico do Gabinete Urban. Criaram-se rotinas: distribuição de fichas de trabalho, avaliação e discussão de fichas preenchidas; discussão livre de temas/problemas (conflitos sociais/rácicos, escolares e familiares, comportamentos das crianças, etc.) propostos pelos participantes e planeamento de actividades futuras.

Os pais foram adquirindo hábitos de verbalização das suas preocupações e a consciência das suas potencialidades e necessidades em matéria de educação.

Fez-se um apelo constante à participação e procurou-se introduzir hábitos de negociação das actividades a realizar (numa linha de cooperação e de co-produção) e provocar a reflexão sobre as acções desencadeadas.

Estas reuniões tinham, também, como objectivo contribuir para que alguns pais se conhecessem melhor e passassem a colaborar entre si, permitindo o intercâmbio entre culturas e consequentemente a sua valorização.

A explicação dos conteúdos de cada ficha permitiu uma avaliação das expectativas dos pais relativamente ao desempenho dos filhos nas diversas actividades sugeridas.

- **Sábado – Convívio entre Pais, Professores, Alunos e Técnicos**

Realizaram-se, ao longo do ano, alguns encontros aos Sábados, entre os quais um atelier com os pais, alunos e professores que permitiu executar uma série de actividades (pintura, barro, recortes e colagens). O desafio lançado aos pais foi o de trabalharem em conjunto com os seus filhos e redescobrirem o prazer de brincar.

- **Participação dos Pais em Sessões nas Salas de Aula em que Falaram das suas Profissões**

Os pais foram convidados a irem à sala de aula dos seus filhos falar sobre a sua profissão.

- **Domicílios**

As visitas domiciliárias permitiram um melhor conhecimento das condições de vida das famílias e fomentaram a participação destas. No decorrer do Programa permitiram a entrega de desenhos realizados na escola pelas crianças, do calendário das reuniões, do folheto do programa. Finalmente serviram para trabalhar com alguns pais a nível individual do mesmo modo como realizámos as reuniões com o grupo, entregando fichas para que pudessem começar e/ou acompanhar o programa.

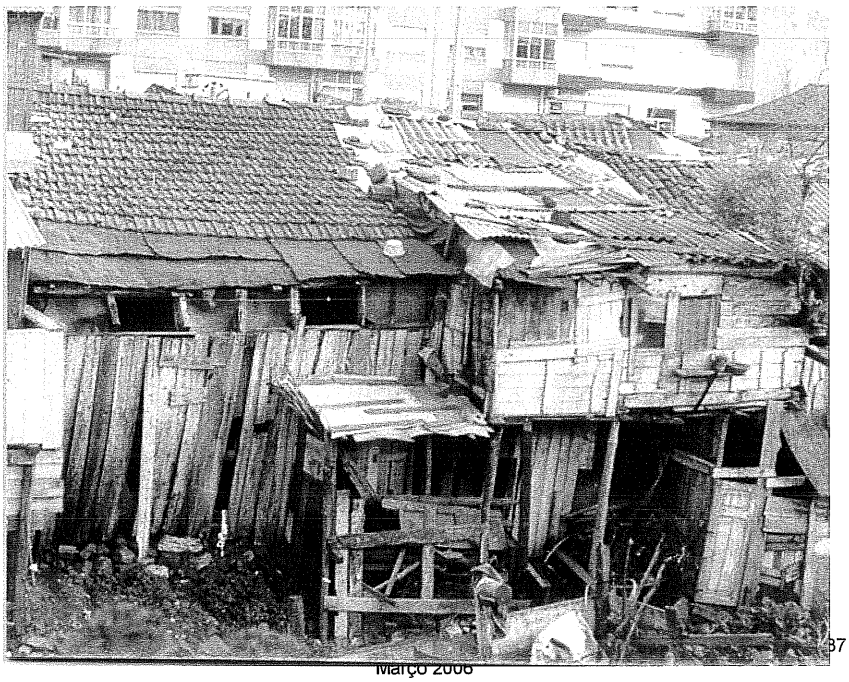


Figura 3.1.4– Exemplo de uma Habitação (Barraca)

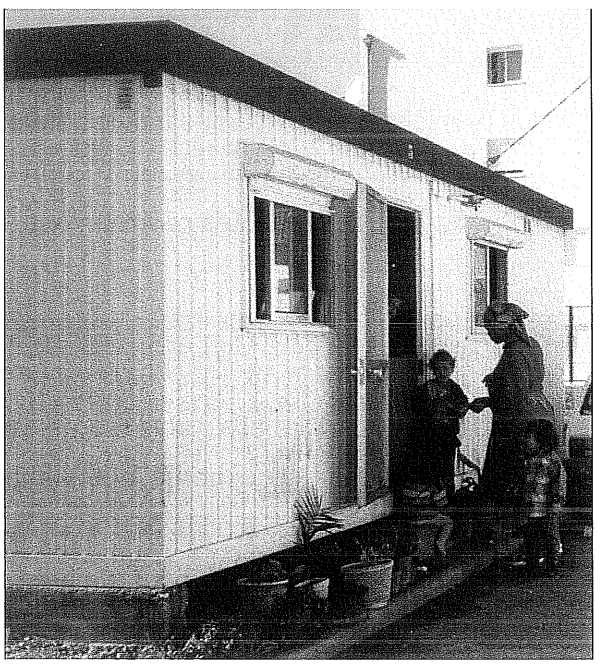


Figura 3.1.4– Exemplo de uma Habitação (Contentor)



Figura 3.1.6 – Exemplo de uma Habitação (Prédios)

- **Telefonemas**

Nas vésperas das reuniões telefonávamos individualmente aos familiares (para casa ou para o trabalho) para lembrar a data da reunião. Foi também a maneira de manter o contacto com os pais menos presentes nas reuniões.

- **Reuniões Quinzenais de Apoio Psicopedagógico aos Professores**

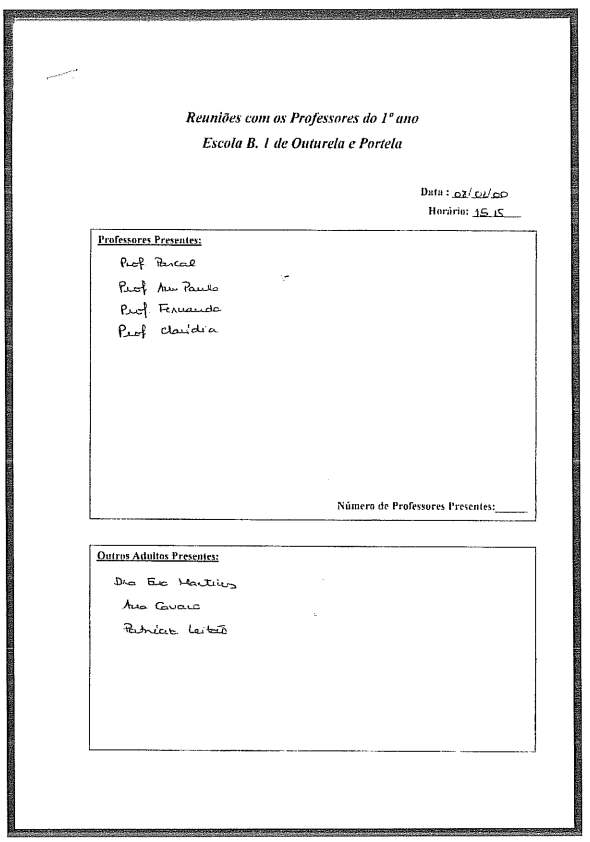
As reuniões quinzenais de apoio aos professores visaram a promoção de práticas conducentes à aprendizagem de saberes adequados aos alunos alvo, de acordo com o programa do Ministério da Educação.

A justificação destas reuniões prendia-se com a alta taxa de insucesso escolar neste tipo de população; daí a necessidade de adequar as estratégias para o acesso à leitura e à escrita de crianças de culturas e hábitos de vida diferentes e a necessidade de valorização da imagem destes alunos e das suas famílias.

As condicionantes da realização resultaram da disponibilidade dos professores para a mudança e para a utilização de estratégias diferentes para o acesso dos seus alunos à leitura e à escrita; do envolvimento dos professores no projecto; da consciência de que as práticas de escolarização tradicionais podem não ser

adequadas a esta população; da dificuldade em conciliar a cultura escolar com a cultura familiar dos alunos.

A metodologia baseou-se na cooperação com os professores; no contexto das salas de aula, no planeamento e avaliação das actividades lectivas; na realização de reuniões com periodicidade quinzenal para a sua sensibilização a diferentes estratégias de escolarização, promotoras de um mais fácil acesso às aprendizagens escolares; a necessidade de inflectir os habituais indicadores de insucesso escolar; o apoio sistemático à inclusão de novas práticas de ensino-aprendizagem, através de metodologias de formação contínua.



Reuniões com os Professores do 1º ano
Escola B. 1 de Outurela e Portela

Data : 02/02/00
Horário: 15.15

Professores Presentes:

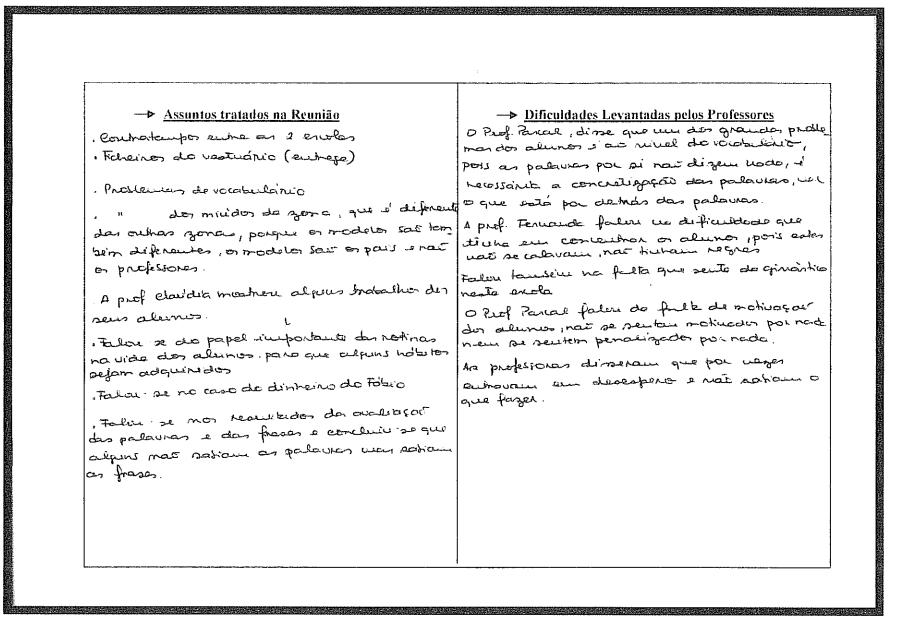
Prof Pascal
Prof Ana Paula
Prof. Fernanda
Prof Claúdia

Número de Professores Presentes:____

Outros Adultos Presentes:

Dra Eva Martins
Ana Cavaco
Patrícia Leitão

Figura 3.1.7. – Exemplo da primeira parte da Acta das Reuniões com os Professores (Professores Presentes, Outros Presentes)



→ Assuntos tratados na Reunião

. Contratempos entre as 2 escolas
• Feriados do vestuário (entrega)

. Problemas de vocabulário

. " dos miúdos da zona, que é diferente das outras zonas, porque os modelos são tão bem diferentes, os modelos são os pais e não os professores.

A prof Cláudia mostrou alguns trabalhos dos seus alunos.

. Falou se do papel importante das rotinas na vida dos alunos. para que alguns hábitos sejam adquiridos

. Falou-se no caso do dinheiro do Fábio

. Falou-se nas realidades da oralidade das palavras e das frases e concluiu-se que alguns não sabiam as palavras mas sabiam as frases.

→ Dificuldades Levantadas pelos Professores

O Prof. Pascal, disse que um dos grandes problemas dos alunos é ao nível do vocabulário, pois as palavras por si não dizem nada, é necessário a concretização das palavras, ou o que está por detrás das palavras.

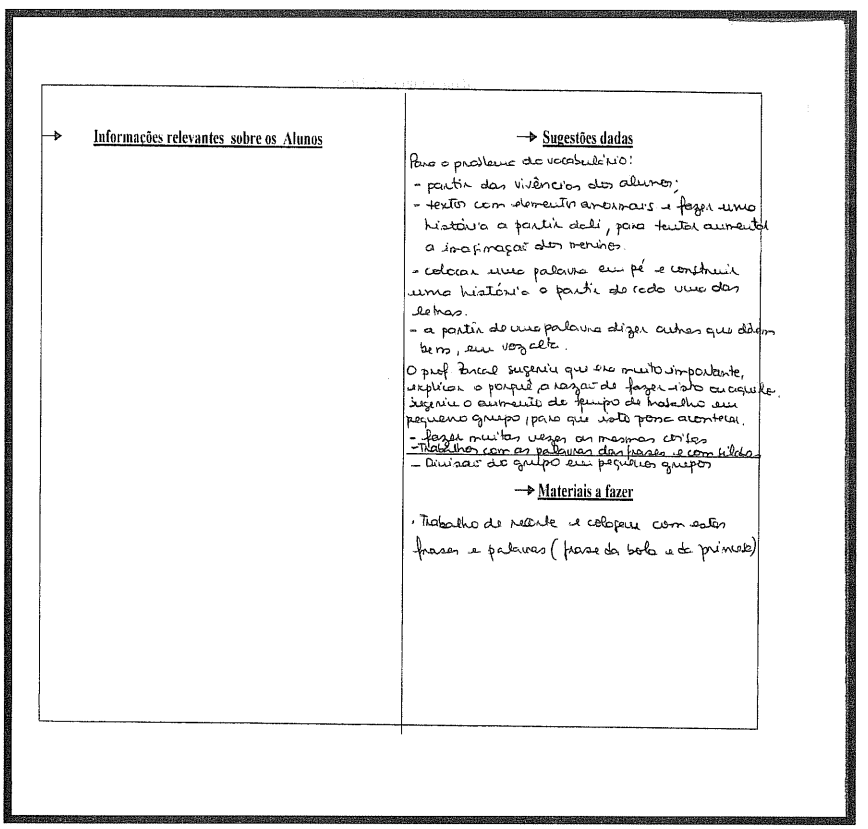
A prof. Fernanda falou na dificuldade que tinha em corrigir os alunos, pois estes não se calavam, não tinham regras

Falou também na falta que sente de civismo nesta escola

O Prof Pascal falou da falta de motivação dos alunos, não se sentem motivados por nada nem se sentem penalizados por nada.

As professoras disseram que por vezes animavam em desespero e não sabiam o que fazer.

Figura 3.1.8 – Exemplo da segunda parte da Acta das Reuniões com os Professores (Assuntos Tratados na Reunião e Dificuldades Levantadas pelos Professores)



→ Informações relevantes sobre os Alunos

→ Sugestões dadas

Para o problema do vocabulário:
- partir das vivências dos alunos;
- textos com elementos anormais e fazer uma história a partir daí, para tentar aumentar a imaginação dos meninos.
- colocar uma palavra em pé e construir uma história a partir de cada uma das letras.
- a partir de uma palavra dizer outras que dão bem, em voz alta.

O prof Pascal sugeriu que era muito importante, explicar o porquê e a razão de fazer isto ou aquilo. Sugeriu o aumento de tempo de trabalho em pequeno grupo, para que isto pare atrofiar.
- fazer muitas vezes os mesmos erros
- trabalhos com as palavras das frases e com ilustrações
- dividir o grupo em pequenos grupos

→ Materiais a fazer

• Trabalho de recorte e colagem com estas frases e palavras (frase da bola e de primeiro)

Figura 3.1.9 – Exemplo da terceira parte da Acta das Reuniões com os Professores (Informações relevantes sobre os alunos, Sugestões dadas e Materiais a fazer)

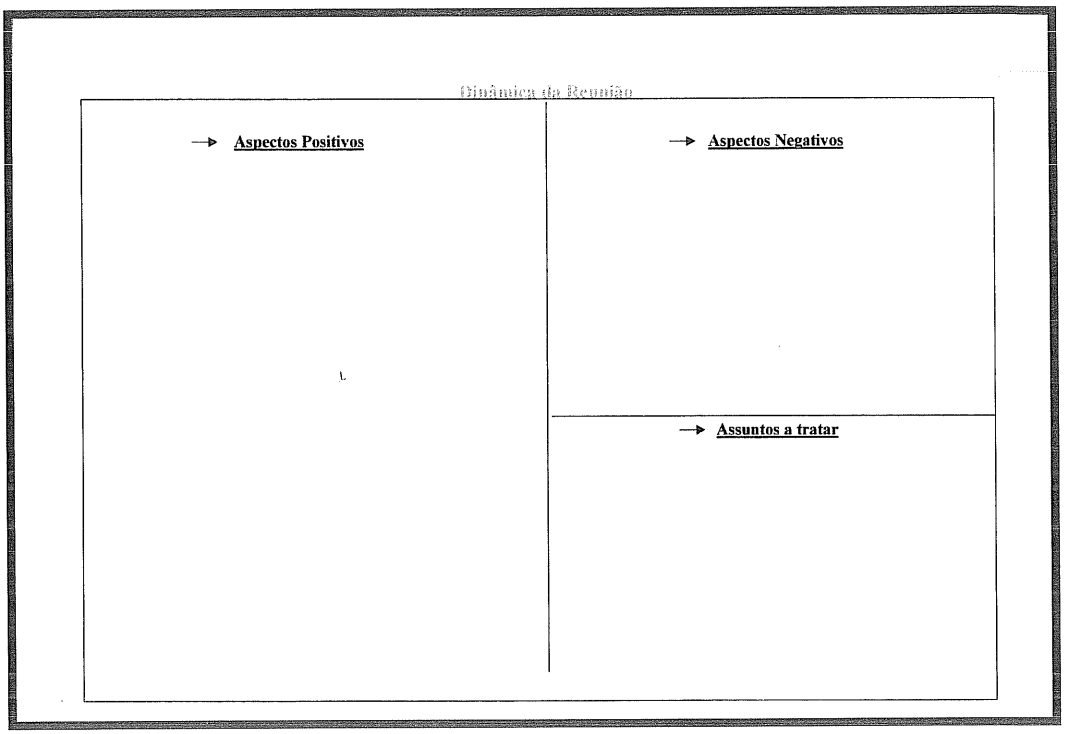


Figura 3.1.10. – Exemplo da quarta parte da Acta das Reuniões com os Professores (Aspectos Positivos, Aspectos Negativos e Assuntos a Tratar)

3.1.4.2.3. Envolvimento em Actividades Conjuntas

- **Fichas de Trabalho**

Tal como se disse na metodologia, a partir do 2º ano do programa, a intervenção visou o envolvimento das famílias na melhoria do desempenho académico das crianças, dada a importância de um desempenho académico positivo para a integração social e os benefícios que o envolvimento familiar tem para os progressos dos alunos e para a promoção da auto-imagem e auto-confiança das famílias.

Neste contexto as fichas de trabalho tiveram uma importância fulcral, uma vez que funcionaram como um repositório de tarefas a realizar e foram também o instrumento de eleição para a avaliação dos progressos no programa. As fichas eram divididas em duas partes, sendo uma delas para inscrever uma lista de tarefas a realizar pelo(a) pai (mãe), que visava o treino de aptidões dos filhos e a outra para a avaliação do grau de proficiência dessas aptidões.

Sendo na aparência um instrumento "banal" desempenharam na nossa estratégia uma tripla função: serviram de contracto de cooperação entre cada família e o técnico

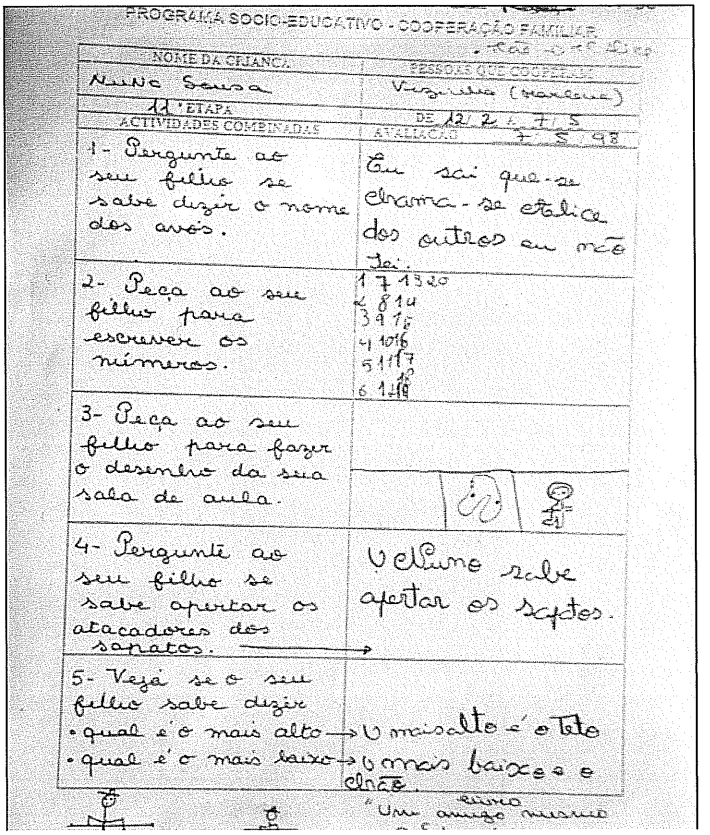
responsável; funcionaram como instrumento dinamizador da entre-ajuda na rede estabelecida; objectivaram a utilidade imediata da acção desenvolvida, reforçando a motivação e a participação; focaram a atenção na criança e permitiram registar as opiniões da criança (o que pensa, sabe, gosta, etc.). Finalmente, fizeram com que as mães valorizassem aquilo que o filho já sabia e o ajudassem a aprender o que ainda não sabia, dando sentido à escrita dos filhos sempre que estes escreviam. Os filhos passaram a atribuir significado à escrita e a desejarem aprender a escrever como o irmão, como a mãe, como o pai.

As fichas de trabalho também funcionaram como guias de trabalho para os pais, como registos de aprendizagem e como contacto entre o grupo de psicólogos e famílias.

Uma vez que o objectivo imediato era a melhoria do desempenho académico das crianças, foi necessário desenhá-las de modo a que seguissem muito de perto as directrizes curriculares[2] do Ministério da Educação. No anexo 1. pode ver-se que há uma estreita correspondência entre os conteúdos da OCP e os conteúdos das fichas.

Os pais analfabetos ou com pouca escolaridade (4ª classe incompleta ou 4ª classe), iam às reuniões da escola e depois pediam ajuda ao irmão mais velho, ao outro cônjuge, à tia ou mesmo aos vizinhos. Esta situação permitiu alargar o trabalho das fichas a outros membros da comunidade e incentivar os pais a melhorar as suas capacidades escolares.

[2] Organização Curricular e Programas (OCP) – 1º Ciclo do Ensino Básico – Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica 2ª Edição - 1998



PROGRAMA SOCIO-EDUCATIVO - COOPERAÇÃO FAMILIAR

NOME DA CRIANÇA	PESSOAS QUE COOPERAM
Nuno Sousa	Virgínia (mãezinha)
11ª ETAPA	DE 12/2 A 7/5
ACTIVIDADES COMBINADAS	AVALIAÇÃO 7/5/98
1- Pergunte ao seu filho se sabe dizer o nome dos avós.	Eu sei que-se chama-se Célia dos outros eu não sei.
2- Peça ao seu filho para escrever os números.	1 7 13 20 2 8 14 3 9 15 4 10 16 5 11 17 6 12 18
3- Peça ao seu filho para fazer o desenho da sua sala de aula.	
4- Pergunte ao seu filho se sabe apertar os atacadores dos sapatos. →	O Nuno sabe apertar os sapatos.
5- Veja se o seu filho sabe dizer • qual é o mais alto → • qual é o mais baixo →	O mais alto é o Tito. O mais baixo é o Enzo.

Figura 3.1.11 – Exemplo de uma Ficha de Trabalho

- **Projecto das "Máquinas Fotográficas"**

Procurámos colher a percepção que as famílias tinham das suas casas e do modo como viviam. A um membro de cada família foi atribuída uma máquina fotográfica descartável com flash e a possibilidade de tirarem 27 fotografias. Foi-lhes pedido que fizessem uma reportagem sobre a respectiva família. Durante uma reunião procedeu-se à instrução do uso das máquinas, tirando, cada um, uma fotografia ao companheiro do lado. Foram sessões muito participadas, uma vez que só dispunham de fotografias por alturas especiais (casamentos, baptizados, etc.), em que a máquina estava na mão de fotógrafos profissionais. Os participantes estavam obviamente embaraçados pelo que lhes fizemos sentir que nós tínhamos idênticas dificuldades. Depois de todos estarem confiantes, foi-lhes pedido que devolvessem os rolos impressionados porque nós nos encarregaríamos de os mandar revelar.

Quando as fotografias foram mostradas houve óbvia satisfação. Foi-lhes pedido que as "explicassem" (escolha do tema, etc.). Alguns participantes foram mais

relutantes em fornecer comentários mas pareciam desejosos de mostrar os seus filhos, o seu marido, a sua casa, a sua mobília, o seu gato, o seu vídeo, o seu carro. Esta sessão fortaleceu a ligação entre os elementos do grupo.

Depois, cada elemento seleccionou, colou e legendou as fotografias em folhas de cartolina.

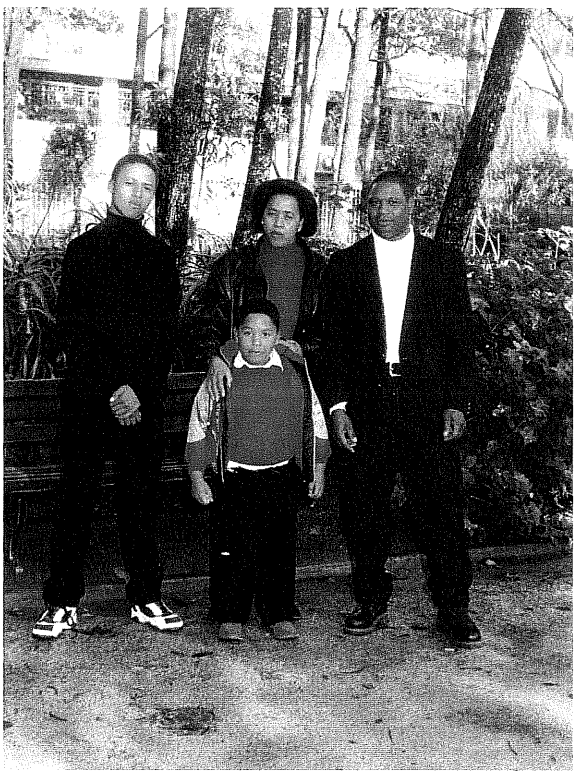


Figura 3.1.12 - Exemplo de uma Fotografia do Projecto das "Máquinas Fotográficas"

- **Projecto da Leitura Domiciliária**

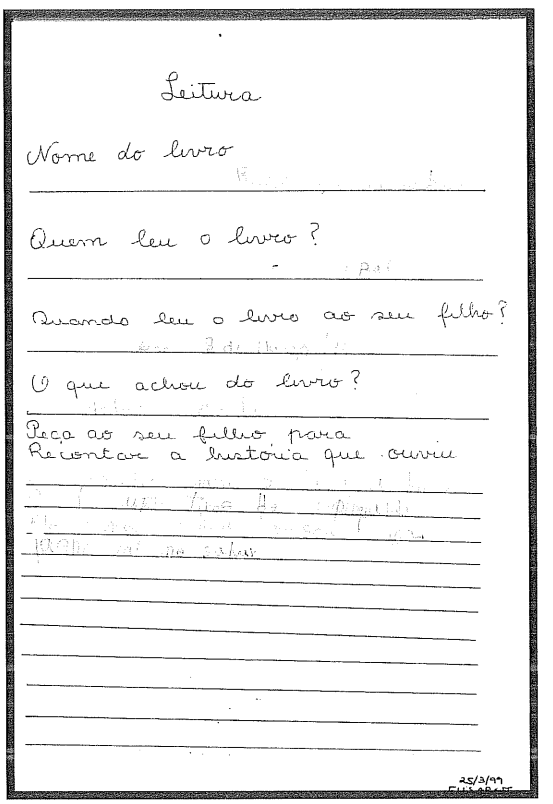
Promoveu-se a leitura em casa, emprestando livros que foram escolhidos pelos familiares dos alunos no fim das sessões. Os familiares foram encorajados para ler histórias aos filhos.



Figura 3.1.13 - Símbolo do Projecto de Leitura Domiciliária

- **Fichas de Leitura**

A disciplina da leitura de livros foi fomentada pela elaboração de fichas de leitura. A ficha, contendo o nome do livro; quem e quando o leu; uma apreciação; uma descrição escrita abreviada é preenchida pelos familiares depois de terem lido o livro ao seu filho.


Leitura

Nome do livro

Quem leu o livro?

Quando leu o livro ao seu filho?

O que achou do livro?

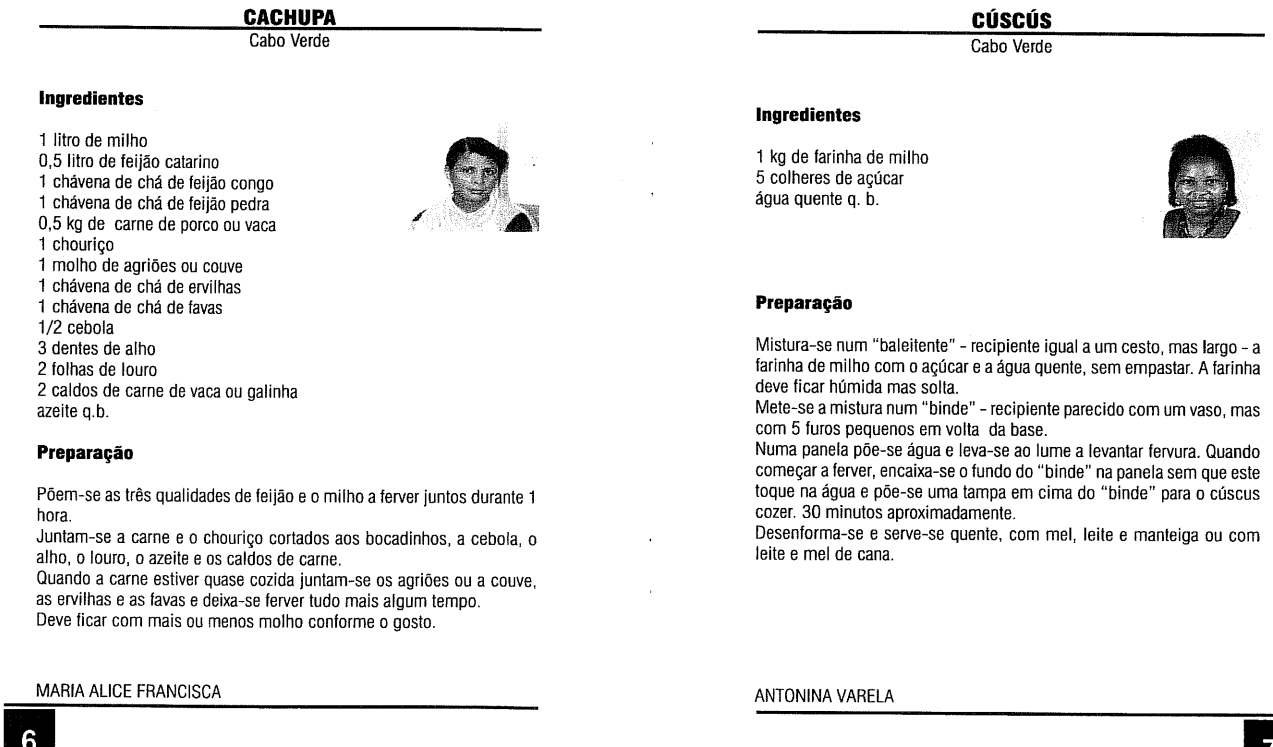
Peça ao seu filho para
Reiontar a historia que ouviu

25/3/99

Figura 3.1.14 – Exemplo de uma Ficha de Leitura

- **Projecto das "Receitas da minha Terra" – Edição de uma Brochura**

Foi pedido a cada um dos pais que escrevesse uma receita da sua terra. Caso não soubessem nenhuma, porque tinham emigrado muito novos ou tinham nascido cá, podiam pedir aos respectivos pais, ou então dar uma receita de um prato que gostassem de cozinhar ou que habitualmente preparavam. Neste projecto participaram famílias, técnicos do Urban e Estagiários.



CACHUPA
Cabo Verde

Ingredientes

1 litro de milho
0,5 litro de feijão catarino
1 chávena de chá de feijão congo
1 chávena de chá de feijão pedra
0,5 kg de carne de porco ou vaca
1 chouriço
1 molho de agriões ou couve
1 chávena de chá de ervilhas
1 chávena de chá de favas
1/2 cebola
3 dentes de alho
2 folhas de louro
2 caldos de carne de vaca ou galinha
azeite q.b.

Preparação

Põem-se as três qualidades de feijão e o milho a ferver juntos durante 1 hora.
Juntam-se a carne e o chouriço cortados aos bocadinhos, a cebola, o alho, o louro, o azeite e os caldos de carne.
Quando a carne estiver quase cozida juntam-se os agriões ou a couve, as ervilhas e as favas e deixa-se ferver tudo mais algum tempo.
Deve ficar com mais ou menos molho conforme o gosto.

MARIA ALICE FRANCISCA

6

CÚSCÚS
Cabo Verde

Ingredientes

1 kg de farinha de milho
5 colheres de açúcar
água quente q. b.

Preparação

Mistura-se num "baleitente" - recipiente igual a um cesto, mas largo - a farinha de milho com o açúcar e a água quente, sem empastar. A farinha deve ficar húmida mas solta.
Mete-se a mistura num "binde" - recipiente parecido com um vaso, mas com 5 furos pequenos em volta da base.
Numa panela põe-se água e leva-se ao lume a levantar fervura. Quando começar a ferver, encaixa-se o fundo do "binde" na panela sem que este toque na água e põe-se uma tampa em cima do "binde" para o cúscus cozer. 30 minutos aproximadamente.
Desenforma-se e serve-se quente, com mel, leite e manteiga ou com leite e mel de cana.

ANTONINA VARELA

7

Figura 3.1.15 – Exemplo do Projecto das "Receitas da minha Terra" – Edição de uma Brochura

- **Projecto "Histórias da minha Terra"**

Pediu-se aos pais que escrevessem uma história, o relato de um acontecimento que também exprimisse a filosofia moral dos pais, na terra de que eram oriundos. No caso dos pais que tinham emigrado muito novos ou nascido em Portugal,

sugeriu-se que perguntassem a membros da família ou então escrevessem uma história que estavam habituados a contar.

- **Projecto "A História da minha Vida"**

Foi pedido aos pais para elaborarem com os filhos um livro ilustrado com fotografias ou desenhos sobre vários aspectos: data e local de nascimento (e quem estava presente); a cor do cabelo, dos olhos; o peso; a medida à nascença; o seu nome; porque o escolheram; quem escolheu; o nome dos pais, dos irmãos, dos avós, dos tios, dos primos. Pediu – se aos pais que ilustrassem cada uma das folhas com fotografias ou desenhos.

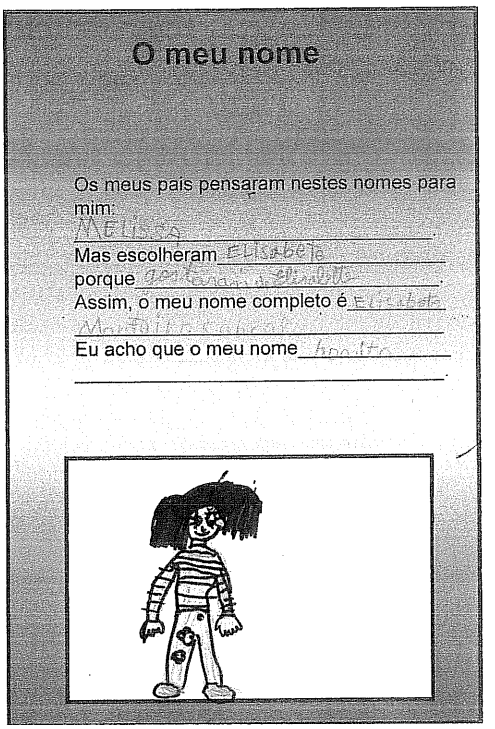


Figura 3.1.16 – Exemplo de "O meu Nome" do Projecto "História da minha Vida"

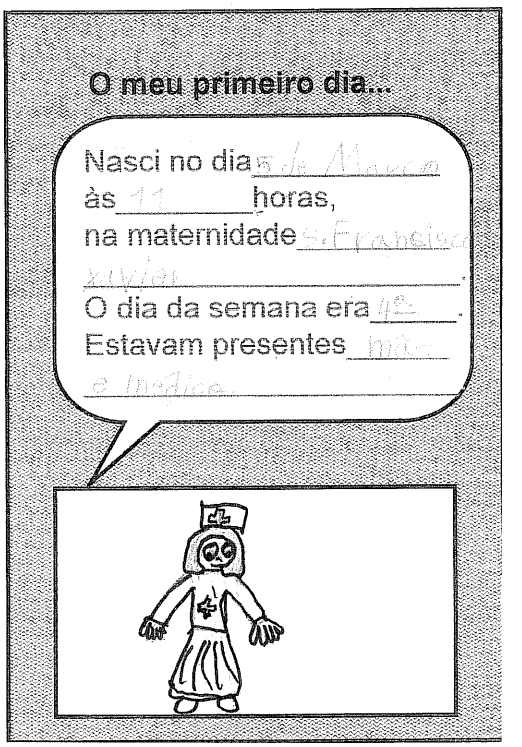


Figura 3.1.17 – Exemplo de "O meu primeiro dia..." do Projecto "História da minha Vida"

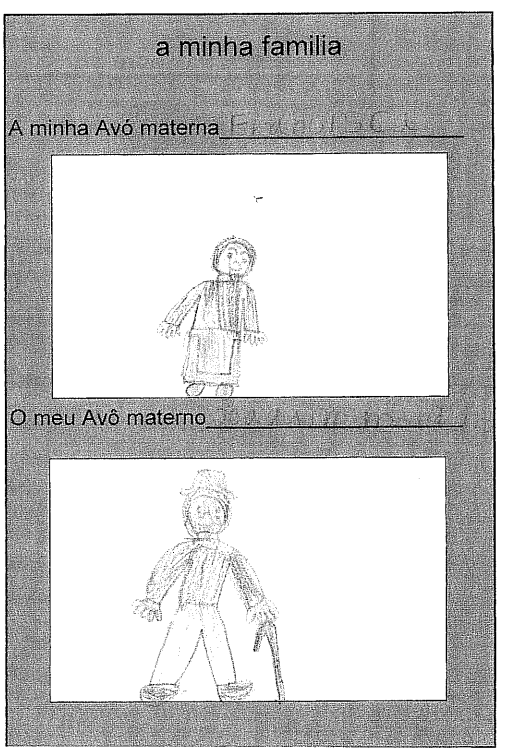


Figura 3.1.18 – Exemplo de "A minha Família" do Projecto "História da minha Vida"

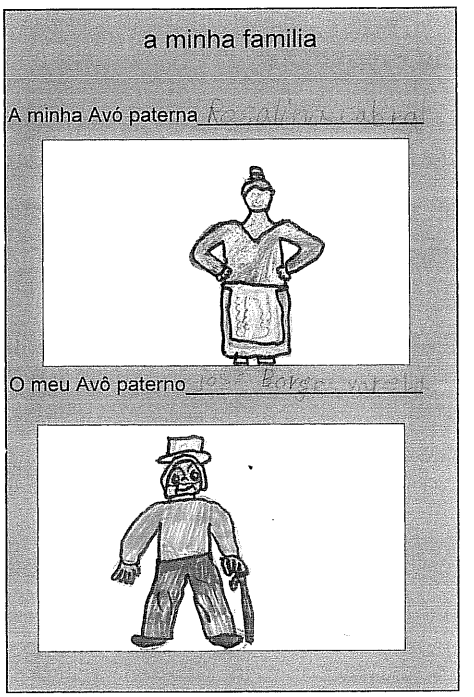


Figura 3.1.19 – Exemplo de "A minha Família – Avós Paternos" do Projecto "História da minha Vida"

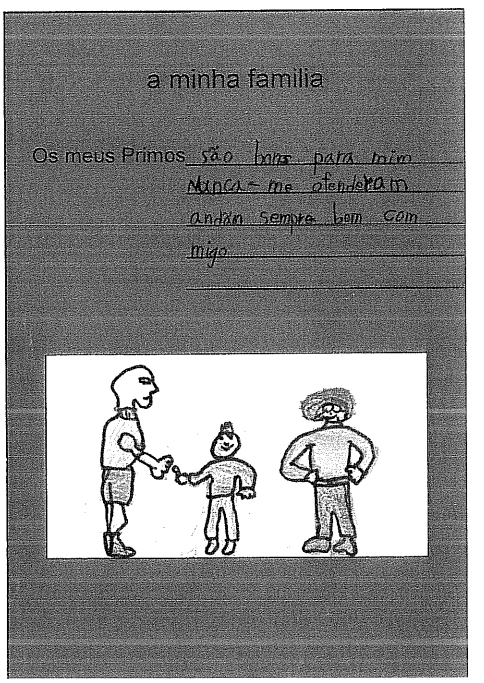


Figura 3.1.20 – Exemplo de "A minha Família – Os meus Primos" do Projecto "História da minha Vida"

3.1.4.2.4. Registo de actividades

- **Quadro de Presenças**

A Tabela de presenças tem duas entradas, uma com o nome dos pais e outra com todas as datas das reuniões previstas. Nesta Tabela os pais assinavam a sua presença em cada reunião.

Escola Básica do 1º ciclo de Outurela e Portela
Programa de Educação Parental

Folha de Presenças

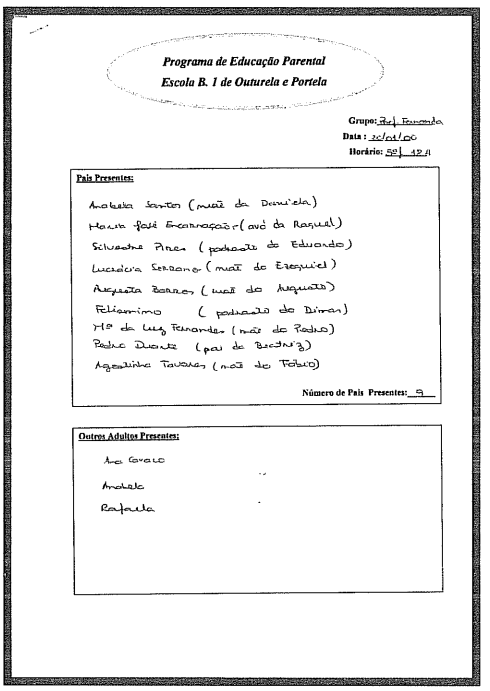
Horário: Quintas-feiras 18h Data da Reunião: 15/06/10

Nome do Aluno	Nome da mãe/pai	Assinatura
Dimas Cardoso	António Cardoso	Sandra
Ezequiel Ramos	Lucrácia Serrano	
Daniela Santos	Anabela Santos	
Beatriz Duarte	Pedro Duarte	Pedro Duarte
Nuno Montêz	Mª Lurdes Montêz	
Raquel Baptista	Isabel Silva	
Jéssica Semedo	Agueda Mendes	
Tatiana Landim	Mª Filomena Veiga	
Fábio Tavares	Agostinha Tavares	Fabio Dária Tavares
João Brito	João Brito	
Pedro Fernandes	Mª da Luz Fernandes	Maria da Luz M.F.
Augusto Barros	Augusta Barros	
Nelma Tavares	Ricardina Tavares	
Jéssica Tavares		
Edna Barros	Mª Celina Lopes	

Figura 3.1.21 – Exemplo do Quadro de Presenças

- **Actas das Reuniões**

Todas as reuniões foram descritas em actas, com a seguinte forma: lista dos presentes, assuntos tratados, estratégias dadas, aspectos positivos e aspectos negativos.



Programa de Educação Parental
Escola B. 1 de Outurela e Portela

Grupo: 3ª feira
Data: 20/04/00
Horário: 9ª | 12 h

Pais Presentes:

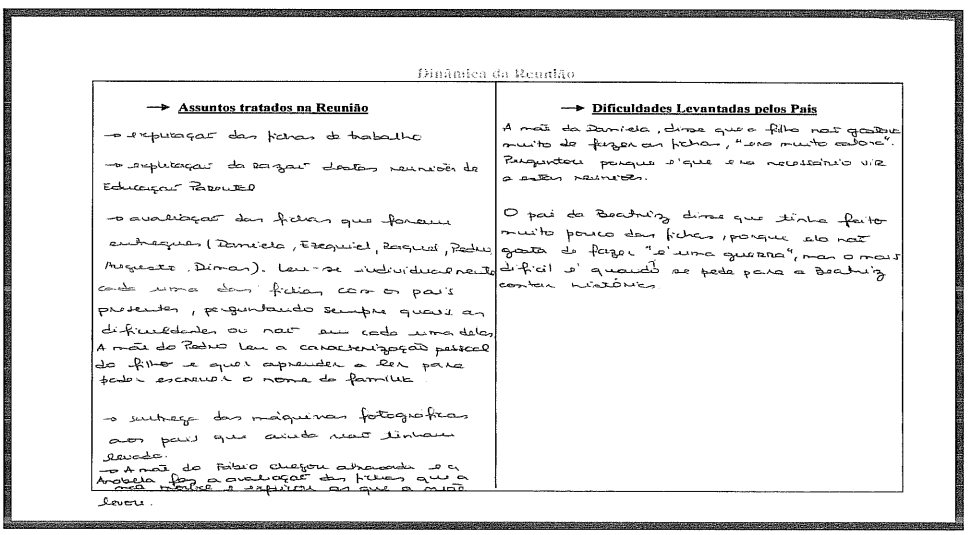
Anabela Santos (mãe da Daniela)
Maria José Encarnação (avó da Raquel)
Silvestre Pires (padrasto do Eduardo)
Lucrécia Serrano (mãe do Ezequiel)
Augusta Barros (mãe do Augusto)
Feliciano (padrasto do Diman)
Mª da Luz Fernandes (mãe do Pedro)
Pedro Duarte (pai de Beatriz)
Agostinho Tavares (mãe do Fábio)

Número de Pais Presentes: 9

Outros Adultos Presentes:

Ana Grilo
Anabela
Rafaela

Figura 3.1.22 – Exemplo da primeira parte da Acta da Reunião de Pais (Pais Presentes, Outros Adultos Presentes)



Dinâmica da Reunião

→ Assuntos tratados na Reunião

- explicação das fichas de trabalho
- explicação do porquê destas reuniões de Educação Parental
- avaliação das fichas que foram entregues (Daniela, Ezequiel, Raquel, Pedro Augusto, Diman). Leu-se individualmente cada uma das fichas com os pais presentes, perguntando sempre quais as dificuldades ou não em cada uma delas. A mãe do Pedro leu a caracterização psicológica do filho e quis aprender a ler para poder escrever o nome da família.
- entrega das máquinas fotográficas aos pais que ainda não tinham levado.
- A mãe do Fábio chegou atrasada e a Anabela fez a avaliação das fichas que a mãe tinha e explicou em que é que ela deveria ler.

→ Dificuldades Levantadas pelos Pais

A mãe da Daniela, disse que o filho não gostava muito de fazer as fichas, "era muito cedo". Perguntou porque é que é necessário vir a estas reuniões.

O pai da Beatriz disse que tinha feito muito pouco das fichas, porque ela não gosta de fazer "é uma guerra", mas o mais difícil é quando se pede para a Beatriz contar histórias.

Figura 3.1.23 – Exemplo da segunda parte da Acta da Reunião de Pais (Assuntos Tratados na Reunião e Dificuldades levantada pelos Pais)

- **Registo de Fichas Realizadas**

De modo a facilitar o nosso trabalho, fizemos uma grelha para registo das fichas entregues e das recebidas e respectivas datas e, ainda, das fichas por preencher.

Fichas da Educação Parental



Famílias	**1ª** Ficha		**2ª Ficha**		**3ª Fichas**		**4ª Fichas**	
	Levou	Entregou	Levou	**Entregou**	**Levou**	**Entregou**	**Levou**	**Entregou**
Sujeito 1	19/1		9/3/01	23/03/01	27/3/01	29/6/01		
Sujeito 2	12/12/00	5/1/01	5/1/01					
Sujeito 3	12/12/00		23/3/01	17/5/01	9/3/01	23/3/01	23/3/01	17/5/01
Sujeito 4	9/3/01							
Sujeito 5	19/1/01	14/2/01	14/2/01	14/3/01	14/3/01	28/3/01	28/3/01	31/5/01
Sujeito 6	12/12/00		23/3/01	15/6/01	15/6/01			
Sujeito 7	18/1/01	9/2/01	9/2/01	23/2/01	23/2/01	9/3/01	9/3/01	4/5/01
Sujeito 8	5/1/01	14/2/01	14/2/01	23/3/01	14/3/01	23/3/01	23/3/01	18/5/01
Sujeito 9	9/3/01	23/3/01	23/3/01		23/3/01			
Sujeito 10	19/1/01	29/6/01	14/3/01	20/4/01	29/6/01	4/5/01	1/6/01	29/06/01

Figura 3.1.24 – Exemplo de um Registo das Fichas Realizadas pelas Famílias

- **Pasta de cada "Mãe"**

Todos os participantes tinham uma pasta onde iam colocando as fichas que iam realizando, os álbuns de fotografias que iam entregando, todo o material que iam produzindo ao longo do ano lectivo.

- **Folha de Contactos**

Logo de início, tentou-se fomentar o aparecimento de redes de suporte entre os membros do grupo de modo a facilitar a comunicação entre os técnicos e as famílias e as famílias entre si. Para o efeito, no princípio do ano, perguntámos aos pais se achavam conveniente terem acesso aos números de telefone dos outros parceiros do seu grupo de trabalho. Dando sempre o exemplo, fornecemos desde logo o nosso contacto (número de telefone), explicando que, caso algum dos pais tivesse alguma dúvida ou algum problema, poderia contactar-nos imediatamente, sem ter que esperar quinze dias, até porque, às vezes, são dúvidas que têm de ser resolvidas na hora, no próprio dia. Exemplificamos: o filho chega a casa e diz que, no dia seguinte, tem um passeio, mas não traz a habitual folha de informação sobre o passeio e a respectiva folha para a autorização do familiar. Como tal, a família fica preocupada porque o passeio é no dia seguinte e está indecisa sobre a veracidade do passeio. Uma forma de resolver este problema será telefonarem-nos para ter a informação ou então contactarem um familiar de um colega do filho. Assim, foi sugerido que, no pequeno grupo de trabalho, trocássemos os nossos números de telefone.

- **Folha das Datas e Horários das Reuniões**

Para melhorar a assiduidade das famílias às reuniões, elaborámos conjuntamente um calendário com todas as datas e horários das reuniões previstas até ao final do ano. Entregámos esta folha a cada pai, sugerindo que fosse colocada num local visível e de fácil acesso. Uma das sugestões foi colocá-la na porta do frigorífico, dado ser referido pela maior parte das mães que passavam mais tempo na cozinha, e todos nós sabemos que é necessário abrir, várias vezes ao dia, o frigorífico. Para reforçar a motivação fizemos uma folha bastante colorida e apelativa.

Desta maneira procurámos que os pais tivessem conhecimento de todas as reuniões planeadas de modo a não se esquecerem e a organizarem as suas vidas pessoais e laborais de maneira compatível.

- **Levantamento das Aquisições realizadas através das Fichas de Actividades**

Nesta actividade pretendemos avaliar comparativamente o grau de proficiência nas aptidões cuja instrução estávamos a promover com base nas fichas trabalhadas por cada familiar. Elaborámos uma folha de registo com o nome do familiar e com as aptidões que pedimos que fossem treinadas.

- **Recolha de Imagens (Fotografias e Vídeos)**

Foi feito um registo por imagens (filmes e fotografias) sobre a evolução do Projecto e sobre o contexto social em que decorreu. Quando visitámos os domicílios, colhemos imagens do interior das casas, das condições de habitabilidade, dos diferentes membros das famílias, das ruas onde vivem as famílias que participavam no programa ou outras ruas características do bairro, da zona de Outurela/Portela; das várias zonas habitacionais, das fachadas de ambas as escolas, das salas de aula, dos alunos na sala de aula a realizarem trabalhos, a conviverem; dos professores no decorrer de uma aula; dos materiais, pedagógicos existentes na sala de aula; das produções realizadas pelos alunos; dos alunos no recreio; dos pais nas reuniões do programa; dos técnicos; dos estagiários de psicologia educacional do 5º ano; dos técnicos do Programa Urban que colaboram connosco; de todas as reuniões do programa.

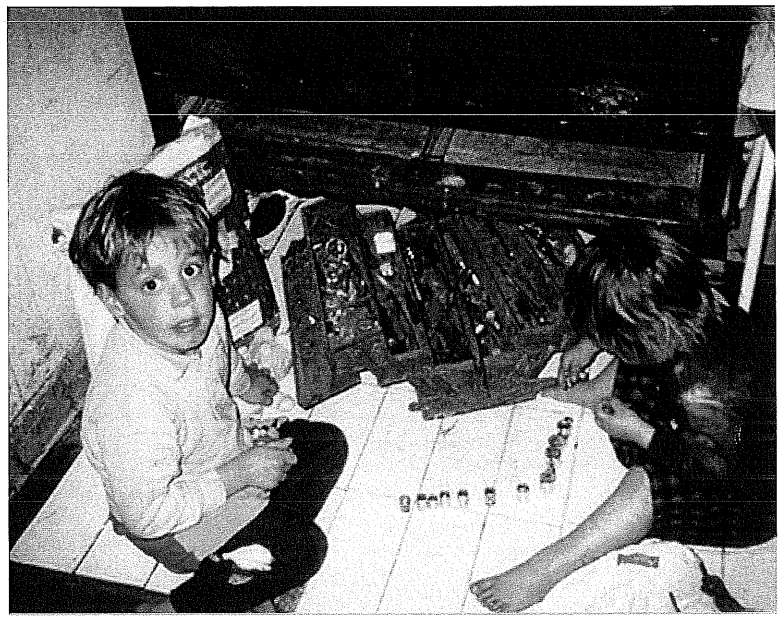


Figura 3.1.25 – Exemplo de uma fotografia "colhemos imagens do interior das casas"

3.1.4.2.5. Participação em Actividades Sociais que Dignificam as Famílias Participantes

- **Almoço da Cachupa**

Para aglutinar todos os participantes no programa e reforçar a identidade social das famílias dos alunos, fazendo-as contribuir com tarefas em que são competentes, organizou-se um almoço de comida africana em que as famílias participaram na confecção. Conviveram no almoço famílias, alunos das duas escolas da zona, professores, auxiliares, população da zona, Direcção da Escola, Direcção do ISPA, Presidente da Câmara, Vereadores e Técnicos da Câmara de Oeiras e outros convidados.

- **Lançamento do Livro de Receitas pelo Presidente da Câmara**

Outra actividade destinada a reforçar a identidade cultural das famílias foi a elaboração de um livro de receitas fornecidas pelas mães e técnicos que participavam no Programa. Esta actividade permitiu tornar estas mães conhecidas na comunidade e

a sua importância foi acentuada por ser o Presidente da Câmara de Oeiras a fazer o lançamento do livro de receitas numa das escolas.

PREFÁCIO

No ano lectivo de 1997/1998 iniciou-se, no âmbito do Programa URBAN da Câmara de Oeiras, um trabalho em parceria com o Instituto Superior de Psicologia Aplicada que visa valorizar as capacidades educativas das mães de crianças do 1º ano do 1º ciclo, oriundas de diversas culturas, que frequentam pela 1ª vez a escola.

As mães, divididas em pequenos grupos, passaram a ter um espaço de diálogo e de troca de preocupações, dificuldades e experiências de vida e, simultaneamente, de aprendizagens de saberes que lhes permitem ensinar os filhos, tornando-os mais capazes de lidar com as exigências escolares e menos vulneráveis ao insucesso.

Connosco, descobriram a importância de dominarem alguns saberes, estarem atentas ao que no dia-a-dia escolar se vai passando e do seu papel decisivo no progresso das aprendizagens dos filhos. Com elas, aprendemos a riqueza de "receber" uma cultura diferente da nossa, de que a presente publicação é um exemplo e que, certamente, contribuirá para enriquecer e variar a nossa alimentação e as nossas habituais refeições.

A equipa

FRANGO COM MOLHO

Sobral de Monte Agraço (Receita Cigana)

Ingredientes



1 galinha
2 cebolas
0,5 kg de tomate maduro
1 pimento
4 tiras de toucinho
banha de porco q.b.

Preparação

Pica-se a cebola e deixa-se aloirar em banha e tiras de toucinho.
Junta-se a galinha cortada aos bocados, o tomate também cortado e o pimento às tiras.
Cobre-se com tomate aos quartos e, tudo em crú, vai ao lume para cozer e apurar.
Acompanha-se com arroz branco ou batatas cozidas.

MARIA ARLETE BENTO

1

Figura 3.1.26 - Livro de Receitas

- **Entrega de Diplomas às mães por terem Participado no Programa e aos Filhos por finalizarem o seu 1º ano de Escolaridade**

Depois do lançamento do livro de receitas, o Presidente da Câmara e a responsável pelo projecto entregaram individualmente às mães diplomas e uma flor por terem participado no Programa. Aos alunos, foi-lhes entregue um diploma por terem finalizado o 1º ano de escolaridade.

3.1.4.3. Parcerias

- **Biblioteca Municipal de Oeiras**

Colaborou com o empréstimo de livros para o Projecto de Leitura Domiciliária.

- **Polícia de Segurança Pública**

Apoiou no transporte e com a sua presença nas deslocações ao bairro, concretamente aos domicílios das famílias que integraram o projecto no início no programa.

3.1.4.4. Criação da Associação de Pais

Com a melhoria no processo interactivo entre os pais e o interesse no Programa, estes ficaram mais informados dos seus direitos e deveres, e começaram a formar redes de apoio entre os pais, que conduziram à formação de duas Associações de Pais, nas escolas que foram alvo da nossa intervenção.

3.2

METODOLOGIA DA TESE/INVESTIGAÇÃO

3.2. METODOLOGIA DA TESE/INVESTIGAÇÃO

3.2.1. Objectivos da Tese/Investigação

A presente tese pretende ser a análise de um programa de intervenção numa comunidade de migrantes. O objectivo último do programa era promover ou facilitar a integração social dessa comunidade, utilizando como instrumento o envolvimento das famílias na educação dos filhos.

Considerou-se que uma melhoria do aproveitamento académico dos filhos no primeiro ano de escolaridade, pelo reflexo que tinha nas relações destes com os docentes e outros agentes educativos e com os colegas era uma via para a sua integração social . Por outro lado considerou-se que o envolvimento das famílias na aprendizagem das crianças tinha um efeito facilitador desta e implicava a sua própria educação.

Acrescente-se que o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos também significava da parte daqueles o tomar conhecimento do processo de aprendizagem a que os filhos estavam sujeitos e do funcionamento da escola e um contacto com professores e auxiliares de ensino o que constituía em si um mecanismo de integração social.

A análise deste programa incidiu sobre dois tipos de dados. Por um lado a execução do programa consistiu no desenho e realização de actividades em parte inicialmente planeadas e em parte emergentes do seu desenvolvimento. A análise do programa teria de se debruçar sobre os registos que foram sendo acumulados sobre as actividades que gerou.

Algumas dessas actividades conduziam, pela sua natureza, à produção desses registos. É o caso das fichas de trabalho que documentam os conteúdos da aprendizagem e informam sobre a aderência dos pais ao programa.

No caso de outras actividades (o almoço da cachupa, etc ... preencher com a enumeração) a informação colhida é indirecta porque apenas fornece sugestões de que a participação é em si evidência de aderência ao programa.

As análises de conteúdos das fichas fornecem informações adicionais sobre a natureza das aprendizagens (de pais e alunos).

Foram criados instrumentos especificamente desenhados para a avaliação do programa: as entrevistas aos diferentes participantes quer individuais quer em grupos

de pais (focus grupos). Estas últimas fornecem uma visão retrospectiva do trabalho realizado.

As análises dos conteúdos das entrevistas forneceram informação sobre as atitudes dos diferentes participantes no programa.

As fichas de avaliação dos professores são as únicas fontes reconhecidas sobre o progresso académico dos alunos que além da avaliação destes puderam ser usadas para fazer comparações com os desempenhos dos alunos que não participaram no programa.

3.2.2. Perguntas da Investigação

A tese visa responder a uma pergunta fundamental: quais foram os resultados do programa?

Esta pergunta transcende largamente a que resulta do objectivo directo do programa: a melhoria do aproveitamento académico duma população de crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade e pertencente a uma comunidade de migrantes.

Na realidade este objectivo corresponde a uma táctica para obter objectivos mais vastos.As perguntas correspondentes a esses objectivos são:

1 - Os pais que participaram no Programa melhoraram ao longo do ano as suas:

1a) competências educativas

1b) comportamentos

1c) auto-estima e autoconfiança

1d) o sentimento de competência Parental na promoção de actividades adequadas aos seus filhos, do ponto de vista do desenvolvimento

1e) o nível e tipo de informação que adquiriram

1f) a rede de suporte social eventualmente criada

1g) o espaço de partilha de ideias e experiências enquanto pais?

2 - Qual foi a adesão efectiva dos pais a tarefas de desenvolvimento educativo?

3 - Houve um aumento da qualidade das relações familiares no que se refere à interacção entre pais e filhos.

4 - Os pais que participaram no Programa melhoraram a sua interacção com

4a) Outros pais

4b) professores

4c) auxiliares

4d) a escola

5 - Quais os benefícios do Programa para os crianças

6 - Quais os benefícios do Programa para os professores

7 - Quais os benefícios do Programa para direcção de escola

8 - Quais os benefícios do Programa para a escola

9 - Quais os benefícios do Programa para os profissionais da intervenção

10 - Os instrumentos de intervenção utilizados promoveram a participação dos pais?

11 - Quais os sentimentos e reacções que o Programa desencadeou nos participantes

3.2.3. – Metodologia da Investigação

3.2.3.1. Entrevistas

Os dados mais importantes (e volumosos) sobre o Programa são opiniões dos participantes sobre questões concretas que lhes foram apresentadas. Têm uma componente subjectiva importante ou dominante. Este aspecto pode ser considerado uma limitação importante. A sua importância, enorme em nosso entender, é permitir o acesso ao elemento fulcral do programa: o envolvimento activo, empenhado dos participantes. Só era possível intervir se os participantes tivessem aderido emocionalmente ou seja participassem activamente. As respostas às entrevistas devem ser vistas mais como "*opiniões*" do que como "*informações factuais*". Isso explica que nem sempre as respostas fossem coincidentes.

Estas considerações estão subjacentes a outro aspecto metodológico do Programa: *a análise de conteúdo*. Correndo embora o risco de tornar o texto pesado, optámos por fazer uma apresentação integral das entrevistas que será feita a quatro níveis: num primeiro nível, as respostas são catalogadas por conteúdos e apresentadas na sua íntegra; num segundo nível presente nos capítulos, faz-se uma descrição dos resultados agregados; num terceiro nível faz-se uma descrição cursiva e analítica. Como veremos mais adiante, dado o grande número de conteúdos identificados, houve necessidade de os agrupar. Este método permite a quem lê esta tese ter uma informação completa sobre o Programa que, mercê das circunstâncias,

acabou por ter uma complexidade apreciável e permitir identificar a fundamentação de todas as afirmações da autora.

Todas as entrevistas (famílias, professores, directores, auxiliares e alunos) obedeceram à mesma construção do instrumento e ao mesmo procedimento na recolha de dados.

3.2.3.1.1. Procedimento na Recolha de Dados

Recorreu-se a uma amostra não aleatória e a técnica usada foi a amostragem de conveniência (Carmo & Ferreira, 1998), tendo-se inquirido os intervenientes que se disponibilizaram a participar no estudo.

Todas as entrevistas foram realizadas no final de cada ano lectivo. Em primeiro lugar foi feita uma apresentação do estudo e um pedido de participação com consentimento informado.

3.2.3.1.1.1. Preparação/Construção dos Instrumentos

A construção dos instrumentos assentou na análise bibliográfica e estudo documental. O estudo desta consulta possibilitou a identificação de variáveis susceptíveis de serem integradas nas entrevistas. Pese embora a insuficiência de estudos que versam sobre este domínio investigacional, a revisão da literatura sobre Educação Parental auxiliou-nos no isolamento de três temas.

Antes de efectuar as entrevistas propriamente ditas, foi construído um guião de entrevista e efectuado o respectivo pré-teste. Assegurou-se que todos os entrevistados compreendiam os objectivos e a natureza da entrevista, tendo sido clarificadas e corrigidas aquelas questões que levantaram dúvidas.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas textualmente. O investigador reviu as transcrições e procedeu à análise de conteúdo, seguindo as orientações metodológicas preconizadas por Bardin (1995, p.19) "a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Bardin 1995, p.19).

Segundo a conhecida definição de Berelson (1952), a análise de conteúdo é "uma técnica de pesquisa para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Berelson, 1952, p.18). Para que seja objectiva, tal descrição exige uma definição precisa das categorias de análise, de modo a

permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-las, obtendo os mesmos resultados; para ser sistemática, é necessário que a totalidade de conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as categorias significativas; a quantificação permite obter informações mais precisas e objectivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo.

Segundo Quivy (1998) "Os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos precisos (como por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das co-ocorrências dos termos utilizados) (...) apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações (...) os aspectos formais da comunicação são então considerados indicadores da actividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que faz da comunicação, (...) oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade" (pp.226-227).

Assim, após a leitura exaustiva e repetida das entrevistas, ordenaram-se e classificaram-se os conteúdos, tendo emergido vários temas que, após análise cuidada, resultaram numa lista final de temas. Seguidamente objectivaram-se as estruturas semânticas e linguísticas na Tabela de categorias.

3.2.3.1.1.2. Caracterização

Os instrumentos que ao longo dos anos sofreram alterações contêm na primeira página a caracterização dos dados pessoais do entrevistado e estão divididos por temas.

3.2.3.1.2. Entrevistas às Famílias

3.2.3.1.2.1. Participantes

O presente estudo envolveu 111 famílias. Como podemos observar na Tabela 3.2.1, num total de 111 famílias, a distribuição por nacionalidade foi: Cabo Verdiana, 61 (55%) famílias; Portuguesa, 42 (37,8%); Angolana, 4 (3,6%); Moçambicana, 2 (1,8%); Guineense, 2 (1,8%).

Tabela 3.2.1

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas caracterização das famílias quanto à Nacionalidade

	Nacionalidade	
	F.A.	%
Cabo Verde	61	55,0
Portugal	42	37,8
Angola	4	3,6
Moçambicana	2	1,8
Guine	2	1,8
Total	111	100

A segunda variável estudada, apresentada na Tabela 3.2.2, caracterização das famílias segundo a Escala de Graffard, mostra que no topo da distribuição figuram os pais que têm: o Ensino Primário ou Nulo, 85 (76,7%) seguindo-se o Ensino Primário Completo, 23 (20,6%) e o Ensino Médio ou Técnico Inferior, 3 (2,7%).

Tabela 3.2.2

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização das Famílias, quanto à escolaridade, segundo a Escala de Graffard (Só foi considerado o pai para cada família)

	Famílias	
	F.A.	%
Ensino Primário incompleto ou nulo	85	76,6
Ensino Primário Completo (6 anos de estudo)	23	20,7
Ensino Médio ou Técnico Inferior (8 a 9 anos de estudo)	3	2,7
Total	111	100

A última variável é o tipo de habitação: podemos constatar através da Tabela 3.2.3, que a maioria das famílias vive em prédios, 66 (59,5%).

Tabela 3.2.3

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização quanto ao Tipo de Habitação das Famílias

	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)	
	F.A.	%
Casa	66	59,5
Barraca	45	40,5
Total	111	100

3.2.3.1.2.2. Instrumento - Entrevistas às Famílias

Tema 1 – As Aprendizagens Adquiridas pelos Educandos

1.1 - Acha que o (a) seu (sua) filho/a se comporta de maneira diferente desde que começou a participar neste programa?

1.1.1 – Descreva exemplos dessa mudança de comportamento.

1.2 - O (a) seu (sua) filho/a aprendeu a fazer mais coisas desde que começou a vir a estas reuniões?

1.2.1.- Descreva exemplos do que o(a) seu (sua) filho/a aprendeu.

Tema 2 – Auto Avaliação do Tutor

2.1 - Conversa de maneira diferente com o(a) seu(sua) filho/a, desde que começou a participar neste programa?

2.1.1 - Quais as conversas que começou a ter com o(a) seu(sua) filho/a desde que começou a participar neste programa?

2.2 - Acompanha de maneira diferente os assuntos da escola desde que começou a participar neste programa?

2.2.1 - Dê exemplos da mudança na maneira como acompanha os assuntos da escola desde que começou a participar neste programa.

2.3 - Acha que mudou alguma coisa na sua maneira de pensar e de se comportar desde que começou a participar neste programa?

2.3.1 - Dê exemplos dessas mudanças na sua maneira de pensar e de se comportar.

2.4 - Acha que o seu marido (mulher) deu e dá alguma importância à sua participação no programa?

2.4.1 - Em que é que o seu (sua) marido (mulher) dá importância à sua participação neste programa?

2.5 - Acha que o seu filho/a dá alguma importância à sua participação no programa?

2.5.1 - Em que é que o(a) seu (sua) filho/a dá importância à sua participação nas reuniões?

Tema 3 – Auto-Avaliação do Projecto

3.1 - O facto de ter tido reuniões com outros pais de meninos (meninas) da mesma escola e do mesmo ano ajudou-o(a) nalguma coisa?

3.1.1 - Em que é que o ter tido reuniões com outros pais de meninos(meninas) da mesma escola e do mesmo ano o(a) ajudou?

3.2 - Se as reuniões tivessem sido feitas individualmente acha que seriam mais úteis?

3.2.1 - Explique porque acha que as reuniões em grupo são mais úteis.

3.3 - Haveria outras maneiras de explicar as fichas que usámos?

3.3.1 - Dê exemplos dessas maneiras.

3.4 - Houve coisas que não percebeu nas fichas que usou?

3.4. 1 - Dê exemplos.

3.5 - Na sua opinião porque razão há pais que não participaram no programa?

3.6 - O que podíamos ter feito para os pais terem participado no programa?

3.7 - O que acha das reuniões terem sido feitas de 15 em 15 dias durante o ano inteiro?

3.8 - Achou importante levar livros para casa?

3.8.1 - Diga porque é que achou importante levar livros para casa.

3.9 - Que assuntos achou mais importantes nas fichas?

3.10 - Que assuntos achou menos importantes nas fichas?

3.11 - Que outros assuntos se deviam incluir nas fichas?

3.2.3.1.3. Entrevistas aos Alunos

3.2.3.1.3.1. Participantes

O presente estudo envolveu 80 alunos. Todos os alunos frequentavam o 1º ano de escolaridade e tinham 6 anos. A Tabela 3.2.4, exibido a seguir, descreve a caracterização dos alunos quanto à nacionalidade.

Tabela 3.2.4
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Nacionalidade dos Alunos

Nacionalidade	F.A.	%
Portuguesa	78	97,5
Cabo-Verdiana	2	2,5
Total	80	100

Outra variável é o número de irmãos, a Tabela 3.2.5, mostra que a maioria dos alunos alvo tem 2 irmãos, 43 (53,7%), vindo a seguir os alunos que tem entre 3 e 5 irmãos, 50 (31,2 %).

Tabela 3.2.5.
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à Caracterização quanto ao Número de Irmãos

	Número de Irmãos	
	F.A.	%
2	43	53,7
[3-5]	25	31,2
1	9	11,3
0	3	3,8
Total	80	100

3.2.3.1.3.2. Instrumento – Entrevista aos Alunos

Tema 1 – Questão Introdutória

1.1 - Sabes aquelas reuniões na escola, com a psicóloga, quem é que costumava lá ir?

Tema 2 – Auto-Avaliação do Projecto

2.1 - As Fichas

2.1.1 - Lembras-te das fichas que a tua mãe levava para casa?

2.1.2 - O que achas das fichas que levavas para casa?

2.1.3 - Onde é que fazias as fichas? Em que sítio da casa/local?

2.1.4 - Quando é que fazias as fichas?

2.1.5 - Para que é que serviam as fichas?

2.1.6 - O que mais gostavas de fazer nas fichas?

2.1.7 - O que menos gostavas de fazer nas fichas?

2.2 - As Reuniões

2.2.1 - Achas importante o teu pai/tua mãe irem às reuniões?

2.2.2 - E lá em casa, o que acham das reuniões? O que é que os teus pais pensam destas reuniões?

Tema 3 – Opinião sobre o Projecto de Leitura

3.1 - Lembras-te dos livros que o teu pai/tua mãe levavam para casa?

3.2 - O que achas dos livros?

3.3 - Quem te lia as histórias?

3.4 - Onde te liam as histórias?

3.5 - Quando é que te liam as histórias?

Tema 4 – Opinião sobre a Aprendizagem

4.1 - O que mais gostaste de aprender na escola?

4.2 - O que menos gostaste de aprender na escola?

4.3 - Quem te ensinou a escrever?

Tema 5 – Autonomia

5.1 - Fazes muitas coisas sem ajuda, és capaz de fazer coisas sozinho?

5.1.1 - Dá exemplos de coisas que fazes sem ajuda, que és capaz de fazer sozinho.

3.2.3.1.4. Entrevistas aos Professores

3.2.3.1.4.1. Participantes

O presente estudo envolveu 13 professores, Tabela 3.2.6. A caracterização dos dados quanto à idade variam entre 24 e 52 anos; quanto ao tempo de serviço como docente, varia entre 1 e 25 anos de serviço; e quanto ao tempo de serviço na Escola, varia entre 1 e 25 anos (mas a maioria tem 1 ano).

Tabela 3.2.6

Dados dos Professores da Escola

Idade	Tempo Serviço Docente (TSD)	TSD nas Escolas
50	31	25
52	28	12
42	21	5
52	31	4
39	20	3
46	23	2
40	22	1
23	3	1
24	2	1
25	2	1
31	4	1
28	3	1
33	3	1

3.2.3.1.4.2. Instrumento - Entrevistas aos Professores

Tema 1 - As Aprendizagens adquiridas pelos Alunos

1.1 - Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, acha que houve mudanças nos comportamentos dos alunos?

1.1.1 Dê exemplos dessas mudanças de comportamentos.

1.2 - E relativamente às aprendizagens, acha que houve mudanças?

1.2.1. Descreva exemplos dessas mudanças nas aprendizagens.

1.3 - E relativamente à autonomia (ser capaz de fazer coisas sozinho), acha que houve mudanças?

1.3.1.- Descreva exemplos dessas mudanças na autonomia.

Tema 2 – Avaliação da Participação dos Pais

2.1 - Acha que houve mudanças nos comportamentos dos pais?

2.1.1.- No apoio que dão aos filhos?

2.1.2.- No acompanhamento que dão aos assuntos relacionados com a escola?

Tema 3 – Relação Escola/Família

3.1 - Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, notou algumas mudanças no seu contacto com a Escola?

3.1.1. Descreva exemplos dessas mudanças.

3.2 - Desde que estas reuniões começaram, houve alguma mudança no tipo de assuntos sobre os quais costuma falar com os pais?

3.2.1.- Descreva exemplos dessas mudanças.

3.2.3.1.5. Entrevistas aos Directores das Escolas

3.2.3.1.5.1. Participantes

O presente estudo envolveu 6 directores. Na Tabela 3.2.7., exibido a seguir, é dada a caracterização dos dados quanto à idade, variam entre 39 e 52 anos; quanto

ao tempo de serviço como docente varia entre 19 e 31 anos de serviço; e quanto ao tempo de serviço na escola, varia entre 5 e 25 anos.

Tabela 3.2.7

Dados dos Directores das Escolas

Idade	Tempo Serviço Docente (TSD)	TSD nas Escolas
50	31	25
52	28	12
58	30	12
53	29	12
42	21	5
39	20	5
42	19	5

3.2.5.1.5.2. Instrumento – Entrevista aos Directores das Escolas

Tema 1: As Aprendizagens adquiridas pelos Alunos

1.1 - Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, acha que houve mudanças nos comportamentos dos alunos?

1.1.1 Descreva exemplos dessas mudanças de comportamentos.

1.2 - E relativamente às aprendizagens, acha que houve mudanças?

1.2.1. Dê exemplos dessas mudanças nas aprendizagens.

1.3 - E relativamente à autonomia (ser capaz de fazer coisas sozinho), acha que houve mudanças?

1.3.1.- Descreva essas mudanças na autonomia?

Tema 2 – Avaliação da Participação dos Pais

2.1 - Acha que houve mudanças nos comportamentos dos pais?

2.1.1.- No apoio que dão aos filhos?

2.1.2.- No acompanhamento que fazem aos assuntos relacionados com a escola?

Tema 3 – Relação Escola/Família

3.1 - Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, notou algumas mudanças no seu contacto com a Escola?

3.1.1.- Descreva exemplos dessas mudanças.

3.2 - Desde que estas reuniões começaram, houve alguma mudança no tipo de assuntos sobre os quais costuma falar com os pais?

3.2.1.- Dê exemplos dessas mudanças.

3.2.3.1.6. Entrevistas aos Auxiliares de Acção Educativa

3.2.3.1.6.1. Participantes

O presente estudo envolveu 13 auxiliares de acção educativa. A Tabela 3.2.8, exibido a seguir, contem a caracterização dos dados quanto à idade, que varia entre 23 e 50 anos; quanto à escolaridade, a maioria tem o 4º ano (10); quanto ao tempo de serviço, varia entre 2 e 23 anos de serviço; e quanto á situação na Tabela, (6 são contratadas, 6 são efectivas, e apenas uma no Quadro Dist. Vinculação).

Tabela 3.2.8

Dados das Auxiliares de Acção Educativa

Idade	Escolaridade	Tempo de serviço	Situação no quadro
44	4º ano	4	Contratada
47	4º ano	23	Efectiva
50	4ºano	17	Efectiva
31	4ºano	3	Contratada
26	4ºano	2	Contratada
45	4ºano	17	Efectiva
29	4ºano	3	Contratada
28	4ºano	2	Contratada
42	4º ano	23	Efectiva
28	5ºano	4	Efectiva
35	6ºano	2	Efectivo
36	9º ano	3	Q. Dist.Vinculação
23	12º ano	3	Contratada

3.2.3.1.6.2. Instrumento – Entrevista às auxiliares de Acção Educativa

Tema 1: As Aprendizagens adquiridas pelos Alunos

1.1 - Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, acha que houve mudanças nos comportamentos dos alunos?

1.1.1 - Dê exemplos dessas mudanças de comportamentos.

1.2 - E relativamente às aprendizagens, acha que houve mudanças?

1.2.1.- Descreva essas mudanças nas aprendizagens.

1.3 - E relativamente à autonomia (ser capaz de fazer coisas sozinho), acha que houve mudanças?

1.3.1.- Descreva exemplos dessas mudanças na autonomia?

Tema 2 – Avaliação da Participação dos Pais

2.1 - Acha que houve mudanças nos comportamentos dos pais?

2.1.1.- No apoio que dão aos filhos?

2.1.2.- No acompanhamento que fazem aos assuntos relacionados com a escola?

Tema 3 – Relação Escola/Família

3.1 - Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, notou algumas mudanças no seu contacto com a Escola?

3.1.1 - Descreva exemplos dessas mudanças.

3.2 - Desde que estas reuniões começaram, houve alguma mudança no tipo de assuntos de que costuma falar com os pais?

3.2.1.- Descreva exemplos dessas mudanças.

3.2.3.2. Grupos Focais

3.2.3.2.1. Participantes dos Grupos

O presente estudo de grupos focais envolveu 40 pais, que fizeram parte do grupo do projecto de educação parental. Tal como se vê nas entrevistas, a nossa

amostra é não-aleatória e a técnica usada foi a de amostragem por conveniência, tendo feito parte dos grupos focais os pais que se disponibilizaram para participar no estudo. Os participantes ficaram distribuídos por 5 grupos (Tabela 3.2.9).

Tabela 3.2.9
Caracterização do Número de Pais por Grupos Focais

Grupo	Famílias
1º Grupo	9
2º Grupo	5
3º Grupo	10
4º Grupo	8
5º Grupo	8
Total	40

A Tabela 3.2.10, caracteriza as famílias que participaram nos grupos focais em relação à sua nacionalidade, como tal podemos constatar que a maioria das famílias são: Portuguesas, 38 (47,5%); Cabo-verdianas, 32 (40%); São Tomense, 6 (7,5%); e Angolana, e Guineense, com 2 (2,5%).

Tabela 3.2.10
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas á Caracterização segundo a Nacionalidade dos Pais

	Famílias	
	FA	%
Portugal	38	47,5
Cabo Verde	32	40,0
São Tomé	6	7,5
Angola	2	2,5
Guiné	2	2,5
Total	80	100

Do estudo da variável nível de escolaridade/profissão dos pais, Tabela 3.2.11, através da Escala de Graffard, podemos constatar que a maioria dos pais se encontra no 5º Grau – Ensino Primário incompleto ou nulo, 31 (77,5 %) e apenas 5 (12,5%)

famílias estão no 4º grau – Ensino primário completo (6 anos de estudo), e 4 (10%) estão no 3º grau – Ensino Médio ou Técnico Inferior (8 a 9 anos de escolaridade).

Tabela 3.2.12
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas
Caracterização dos Famílias segundo a Escala de Graffard (Profissão/Escolaridade)

Escala Graffard	Famílias	
	F.A	%
3º Grau – Ensino médio ou Técnico Superior (8 a 9 anos de estudo)	4	10,0
4º Grau – Ensino Primário Incompleto (6 anos de estudo)	5	12,5
5º Grau – Ensino Primário incompleto ou nulo	31	77,5
Total	40	100

O estudo da variável idade mostra que no topo da distribuição, Tabela 3.2.13., se situa o grupo etário que compreende o intervalo entre os 35 e 40 anos, com 37 pais (46,2 %). De seguida, os pais com idades entre 30 e 35 anos, e pais de 40 a 45 anos, ambos os intervalos com 14 (17,5%).

Tabela 3.2.13
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à
Caracterização segundo a Idade dos Pais

Idades	Famílias	
	F.A	%
[20-25[	2	2,5
[25-30[	5	6,3
[30-35[	14	17,5
[35-40[	37	46,2
[40-45[	14	17,5
[45-50[	7	8,7
+50 Anos	1	1,3
Total	80	100

A quarta variável estudada foi a caracterização do tipo de habitação das famílias, apresentado na Tabela 3.2.14. e podemos constatar que a maioria das famílias vive em prédios 32 (80%).

Tabela 3.2.14.
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tipo de Habitação das Famílias

Tipo de Habitação	Família	
	F.A	%
Prédio	32	80,0
Barraca	8	20,0
Total	40	100

3.2.3.2.2. Metodologia

A recolha de dados foi realizada através dum procedimento denominado "grupos focais". Um grupo focal é um conjunto de pessoas que representa uma amostragem de uma população alvo. Cada grupo focal foi sujeito a uma entrevista semi-estruturada, que envolve uma discussão e que utiliza respostas simultâneas no sentido de obter informação sobre determinado assunto ("foco").

O objectivo é colher informação sobre opiniões, crenças, valores, discurso e compreensão dos participantes relativos ao assunto da investigação, partindo do principio que toda a informação dada pelos participantes é valida. No caso presente, o objectivo principal do "grupo focal" foi gerar diferentes pontos de vista e opiniões sobre o Programa de Educação Parental a partir da perspectiva dos pais e deixá-los explorar estas ideias de modo mais profundo.

3.2.3.2.3. Procedimentos na Recolha de Dados

O investigador promoveu o contacto com os professores nas escolas. O contacto com os pais foi facilitado pelos professores que enviaram uma convocatória por escrito aos pais, depois telefonavam a cada um dos pais a saber se tinham recebido, se tinham dúvidas acerca do objectivo da reunião e qual a receptividade para a reunião.

As entrevistas aos "grupos focais" foram discussões de grupo animadas por um moderador, com base num *guião de discussão,* com o objectivo de dinamizar a discussão, encorajando todas as pessoas a participar e orientar a sessão para as temáticas de interesse (evitando dispersões).

O investigador, após uma apresentação e enquadramento da sessão, introduziu os objectivos do estudo aos pais, antes do início da reunião, tendo estes concordado em participar.

De um modo geral as discussões nos "grupos focais" demoraram entre 60 a 90 minutos, num clima flexível e informal. O número de participantes situou-se entre os 5 a 10 participantes.

Para evitar a dispersão na discussão que tem como riscos: (1) risco de deriva: deriva consensual, se os participantes adoptam o ponto de vista de participantes "líder"; (2) deriva temática: se os participantes se afastam dos temas de discussão inicialmente previstos. Ou evitar (3) o efeito de grupo decorrente da discrepância potencial entre a atitude individual face ao problema e a atitude grupal.

Os pais organizaram-se em torno de uma mesa. Foi utilizado um gravador mas foi explicado aos pais o objectivo e obteve-se a autorização para tal. Os pais utilizaram um cartão com o seu próprio nome e do filho.

Durante as sessões com os "grupos focais", o investigador introduziu determinados temas e promoveu o desenvolvimento desses temas com os pais.

3.2.3.2.4. Instrumento

Uma estrutura da sessão pré–estabelecida permitiu uma sequência a ser seguida de forma pouco rígida. A sequência dos pontos propostos foi a seguinte:

1 – Alteração dos comportamentos dos pais para com os filhos.

2 – Alteração dos comportamentos dos pais com a escola.

3 – Alteração dos comportamentos dos pais para com os outros pais.

4 – Sucesso escolar dos filhos.

5 – Integrar socialmente as famílias preservando a sua identidade.

6 – Tornar "públicos" os problemas das famílias para que estas partilhem experiências.

7 – Incentivar a leitura.

8 – Valorização da cultura de cada família.

9 – Valorização do contexto onde cada um vive.

10 – Reinserção social das famílias.

Tema 1 – Saber se os Participantes se Lembravam das Reuniões e Fichas

1.1 - Lembram-se das Reuniões do Programa de Educação Parental?

1.2 - Lembram-se das Fichas que levavam para casa?

Tema 2 – Benefícios do Programa de Educação Parental

2.1 - Benefícios do Programa de Educação Parental para os Pais.

2.2 - Benefícios do Programa de Educação Parental para os Filhos.

2.3 - Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação entre Pais.

2.4 - Benefícios do Programa de Educação Parental para o Ensino.

2.5 - Benefícios das Fichas do Programa de Educação Parental.

2.6 - Benefícios do Programa de Educação Parental em relação a Acções Desenvolvidas.

2.7 – Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação Escola – Família.

Tema 3 – Dificuldades ou Melhoria de Interacção/Integração/ Competências Escolares

Tema 4 – Informação, Participação e Tipo de Contactos que os Pais têm com a Escola

4.1 – Informação e Participação dos Pais na Escola.

4.2 – Caracterização do Tipo de Contactos entre as Escolas e os Pais.

A transcrição da gravação áudio da discussão, ocorrida em cada grupo, foi efectuada textualmente. O moderador do estudo reviu as transcrições e fez a análise. Estes dados serão analisados em mais pormenor na secção que se segue.

3.3

METODOLOGIA
da
INTERVENÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO

3.3.METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO

3.3.1. Registos de Avaliação dos Professores

As avaliações feitas pelos professores são elementos para a avaliação do programa que não podem ser ignorados na investigação da tese na medida em que se por um lado fornecem informações sobre os efeitos do programa por outro lado contribuem para uma visão mais geral, exterior a esses efeitos, que diz respeito à atitude dos professores perante uma intervenção vista como externa.

3.3.1.1. Procedimento na Recolha de Dados

Dum total de 250 alunos que participaram no programa só conseguimos recolher a avaliação escolar relativa a 93. Alguns alunos mudaram de escola e uma das escolas recusou o acesso aos processos dos alunos.

Os dados colhidos e analisados distribuem-se por quatro áreas disciplinares (Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática, Apreciação Global/Atitudes) escolhidas de acordo com os Registos de Avaliação do Ministério da Educação, para o 1º Ciclo, que, por sua vez, se compõem de um total de 24 critérios (ou temas) distintos. Através da comparação das notas dos alunos, no fim do primeiro período e no fim do ano, categorizou-se o progresso dos alunos (para cada tema) em três níveis: Regrediu, Não Evoluiu, Evoluiu (anexo 3.20).

3.3.1.2. Instrumento

Os dados analisados foram relativos aos: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Apreciação Global/Atitudes.

Os dados dos critérios por área disciplinar que foram analisados são os seguintes:

1 – A área disciplinar de Estudo do Meio, composta por 7 critérios:

1.1 – Compreensão de princípios elementares do Meio Social;

1.2 – Compreensão de elementos básicos do Meio Físico;

1.3 – Conhecimento da sua identidade;

1.4 – Conhecimento da realidade envolvente (natural e social);

1.5 – Conhecimento do seu património histórico (local e regional);

1.6 – Capacidade de problematizar situações concretas existentes no seu meio;

1.7 – Domínio de técnicas simples de recolha e tratamento de dados.

2 – A avaliação na área disciplinar de Língua Portuguesa é feita de acordo com 8 critérios:

2.1 – Compreensão do vocabulário activo;

2.2 – Compreensão de enunciados orais;

2.3 – Compreensão de enunciados escritos;

2.4 – Conhecimento de regras elementares da comunicação oral;

2.5 – Conhecimento de regras elementares da comunicação escrita.

2.6 – Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral;

2.7 – Domínio das técnicas da escrita.

3 – A avaliação na área disciplinar de Matemática é feita de acordo com 5 critérios:

3.1 – Compreensão de representação de números;

3.2 – Compreensão de situações problemáticas aritméticas e não aritméticas;

3.3 – Conhecimento de números, grandezas e medidas, noções básicas de geometria;

3.4 – Capacidade de resolução de problemas do dia a dia;

3.5 – Domínio das técnicas de cálculo.

4 – Apreciação Global /Atitudes é feita de acordo com 4 critérios:

4.1 – Participação/Cooperação nas actividades de grupo;

4.2 – Sociabilidade;

4.3 – Sentido de responsabilidade;

4.4 – Desenvolvimento da autonomia.

Estes dados serão analisados em mais pormenor na secção que se segue.

3.3.2. – Resultados Integrados

3.3.2.1. Metodologia dos Resultados Integrados

Os dados colhidos no decorrer do programa e retrospectivamente (Focus Grupo), estão contidos nos seguintes registos escritos (transcrições de entrevistas e documentos escritos - avaliações dos professores e fichas de alunos) que reflectem as opiniões de:

Famílias

- Focus Grupos
- Entrevistas

Alunos

- Entrevistas
- Fichas

Professores

- Entrevistas
- Avaliações

Directores

- Entrevistas

Auxiliares

- Entrevistas

Mais especificamente estes registos consistem em:

- Um questionário sócio-demográfico para reunir dados que permitam caracterizar a amostra;

- Entrevistas aos intervenientes no programa (construídas a partir dos objectivos do programa):
  - 111 famílias (EF)
  - 13 professores (EP)
  - 6 directores das escolas (ED)
  - 13 auxiliares de acção educativa (EAAE)
  - 80 alunos (EA)

- Fichas de avaliação dos professores (AP) dos 93 alunos que aderiram e dos 77 alunos que não aderiram ao programa.

- Entrevistas ao Focus grupo (FG) (5 anos depois de ter acabado o programa) constituído pelos pais que participaram no programa e que foram respondidas por 40 famílias.

- 90 pastas de Fichas de Trabalho (FA) realizadas pelos alunos com o auxílio das famílias. Estas fichas funcionaram como um repositório de tarefas realizadas e foram o instrumento de eleição para a avaliação do progresso do programa.

Como quisemos comparar as respostas dos diferentes grupos de entrevistados houve a necessidade de criar um número reduzido de categorias (30) que permitiu agrupar as respostas.

Para o efeito criámos designações genéricas para as aptidões identificadas nos participantes do Programa. Essas aptidões distribuem-se por seis temas:

- *Comportamentos* (incluindo disciplina) – para os alunos
- *Competências académicas* (inclui leitura, escrita, matemática, oralidade, motivação para aprendizagem, realização das fichas de trabalho) – para os alunos
- *Competências lúdicas* – designa actividades de interesse pedagógico mas vistas pelos alunos como recreativas – brincar, desenhar, etc.
- *Processos interactivos* – interacções entre os diferentes participantes (conversas, discussões, relações afectivas, etc.)
- *Competências educativas* dos pais – designando a participação activa dos pais nas aprendizagens dos filhos (na escola e em casa e inclui a capacidade de disciplinar os filhos, de conversar com eles)
- *Autonomia dos alunos* – capacidade de os alunos executarem tarefas (na escola ou em casa) por iniciativa própria ou sem supervisão.
- Apresentamos os aspectos identificados a partir das análises de conteúdo dos depoimentos recolhidos referentes à lista das mudanças positivas (melhorias) identificadas:

Figura 3.3.1

Aspectos identificados a partir das análises de conteúdo dos depoimentos recolhidos referentes à lista das mudanças positivas (melhorias) identificadas

MCF	Comportamentais dos Filhos/Alunos
MDE	Disciplina na Escola
CAA	Competências Académicas dos Alunos
CCE	Comunicação Escrita
CL	Leitura
CFT	Realização das Fichas de Trabalho
MA	Motivação para a Aprendizagem
CAM	Matemática
CCO	Comunicação Oral/Linguagem
CLU	Competências Lúdicas
PIPF	Processo Interactivo Pais/Filhos
PIAA	Processo Interactivo Aluno/Aluno
PIAP	Processo Interactivo Aluno/Professor
PIAE	Processo Interactivo Aluno/Escola
PIPP	Processo Interactivo Família/Família
PIPE	Processo Interactivo Pais/Escola
PIFF	Processo Interactivo Pais/Professores
PIPA	Processo Interactivo Pais/Auxiliares
PIPD	Processo Interactivo Pais/Direcção
PIPAE	Processo Interactivo Pais/Aluno/Escola
PIAA	Processo Interactivo Alunos/Auxiliares
PIPAX	Processo Interactivo Professores/Auxiliares
A	Autonomia dos Alunos
AE	Maior Autonomia dos alunos na Escola/comp. acad.
AG	Maior Autonomia dos Alunos de Forma Geral
ATD	Maior Autonomização dos Alunos nas Actividades domésticas
MCEP	Melhoria das Competências Educativas dos Pais
MPE	Maior Participação dos Pais na Escola
MACF	Tipo de Assuntos que costumam falar com os Pais
MCPD	Melhoria nas Competências dos Pais em Disciplinar os Filhos

Estas 30 categorias reflectem a tentativa de catalogar os conteúdos (respostas afirmativas) das fontes de que se partiu (entrevistas, fichas de alunos, avaliação de professores) de forma a podermos estabelecer comparações entre essas fontes e simultaneamente enquadrá-las no programa de educação parental e no caso específico da leitura, escrita e comunicação oral no programa do Ministério da Educação.

Esta estratégia visou conseguir uma síntese dos dados de forma a torná-los mais inteligíveis e a manter uma relação estreita com os objectivos do Programa. A sua combinação com os 8 instrumentos (fontes) enunciados acima gera uma matriz de um máximo de 240 entradas, cuja interpretação integral nesta fase do nosso trabalho era difícil. Na ausência de critérios externos que nos permitissem escalonar as respostas em níveis discretos as médias foram tratadas como variáveis contínuas.

Como se trata de uma lista extensa e se pretende avaliar a concordância ou discordância entre os diferentes intervenientes houve necessidade de aglutinar categorias. Optou-se por escolher as categorias referentes aos alunos e às famílias que se agruparam em 7 temas distribuídos pelos dois grupos de acordo com o seguinte esquema:

Alunos

- Competências académicas (CA, CCE, CL, CFT, MA, CAM, CCO, CLU)
- Disciplina (MCF, MDE)
- Autonomia (A, AE, ATD)

Famílias

- Competências Educativas (MCEP, MPE)
- Capacidade de Disciplinar os Filhos (MCPD)
- Temas das Conversas com os Pais (MACF)

Conjunto dos Intervenientes

- Processos Interactivos (PIPF, PIAA, PIAAX, PIAP, PIAE, PIPP, PIPE, PIFF, PIPA, PIPD, PIPAE, PIPAX)

Os temas escolhidos, e que constam das Tabelas do capítulo 4.10, são em nosso entender os mais importantes na descrição dos efeitos do programa no desempenho académico dos alunos e no desempenho das famílias como agentes educadores, além de reflectirem os progressos da integração social de famílias e alunos. Estes dados serão analisados em mais pormenor na secção que se segue.

4

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1

FICHAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL

4.1 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS FICHAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL

No capítulo dedicado a Material e Métodos foi feita uma descrição das fichas. Independentemente dos seus conteúdos fornecem elementos importantes sobre o andamento do programa, em particular da aderência das famílias que pode ser inferida a partir do número de presenças nas reuniões, do número de fichas preenchidas e do número de tarefas realizadas.

4.1.1 - Aspectos Gerais

Os dados das 157 famílias em relação ao número de tarefas realizadas pelos indivíduos que fizeram parte do Programa, encontram-se descritos no gráfico 4.1.1.

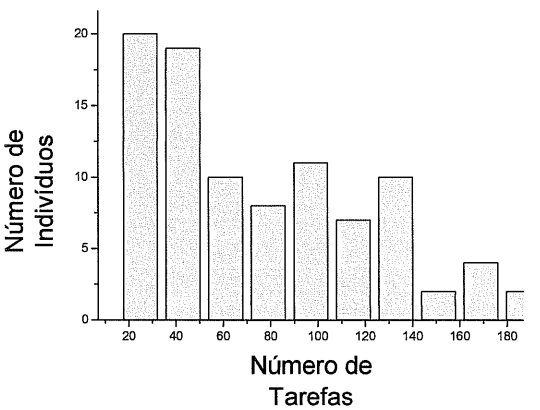


Figura 4.1. 1 – Número de tarefas realizadas pelas famílias

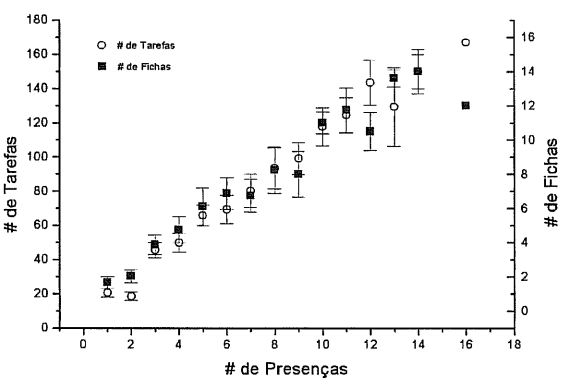


Figura 4.1.2 Relação entre o número de fichas preenchidas e de tarefas realizadas e o número de presenças nas Reuniões N=157

Na figura 4.1.1, está representado o número de tarefas por família. Pode ver-se que à medida que o número de tarefas por família aumenta o número de famílias que as executam desce. Como era previsível, o número de tarefas realizadas e de fichas preenchidas foi proporcional ao número de presenças nas reuniões (Figura 4.1.2). Isto significa que a figura anterior reflecte seguramente o número de presenças.

O número de tarefas realizadas por cada família foi distribuído por 13 classes de frequência. (Tabela 4.1.1). Das famílias, 63% (99) realizaram entre 15 e 89 tarefas e só 11% (17) realizaram mais do que 135 tarefas.

Tabela 4.1.1 – Número de Tarefas Realizadas pelas Famílias e Percentagens Observadas (%)

Número de Tarefas Realizadas pelas Famílias	Número de Famílias	%
0-14	11	7.0
15-29	26	16.6
30-44	20	12.7
45-59	19	12.1
60-74	12	7.6
75-89	22	14.0
90-104	10	6.4
105-119	10	6.4
12-134	10	6.4
135-149	5	3.2
150-164	4	2.5
165-179	6	3.8
180-194	2	1.3
Total	157	100

Os dados relativos aos 19 Temas estão descritos nas Tabelas que se seguem. A maioria destes temas foi escolhida atendendendo ao programa curricular oficial (ver Anexo 4.1.1), pelo que não exigem mais descrições neste ponto. Os dados das 157 famílias, sobre a realização ou não das tarefas (treino de competências) relativas ao primeiro Tema 1 (Dados Pessoais) constam da Tabela 4.1.2 e são: 1 - "Saber dizer o nome completo" realizadas por 141 (89,8%) das famílias; 2 –"Sabe onde fica a cabeça,

as pestanas, os braços e os dedos", 140 (89,2%); 3 -"Desenha o teu pé", 140 (89,2%); 4 - "Saber dizer o nome da mãe", 139 (88,5%); 5 - "Saber dizer o nome do pai", 138 (87,9%); 6 – "Desenha a tua mão", 129 (82,2%); 7 - "Escreve o seu nome completo", 115 (73,2%); 8 - "Saber onde fica as pernas, a barriga e os pés", 114 (72,6%); 9 - "Saber onde fica as mãos, os cabelos e as costas", 113 (72,0%); 10 - "Escreve o nome do pai", 103 (65,6%); 11 - "Escreve o nome da mãe", 102 (65,0%); 12 – "Saber qual é mão esquerda/mão direita", 67 (42,7%); e por último 13 – "Saber qual é o pé esquerdo/pé direito", 60 (38,2%).

Tabela 4.1.2 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 1 – Dados Pessoais. Ficha Número: identificação da ficha usada para a avaliação.

Tema 1– Dados Pessoais	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Dizer o seu nome completo	1	141	89.8	16	10.2
Saber onde ficam as mãos, os cabelos e as costas	1	140	89.2	17	10.8
Desenhar o pé	1	140	89.2	17	10.8
Saber dizer o nome da mãe	1	139	88.5	18	11.5
Saber dizer o nome do pai	1	138	87.9	19	12.1
Desenhar a mão	1	129	82.2	28	17.8
Escrever o nome completo	1	115	73.2	42	26.8
Saber onde ficam a cabeça, as pestanas, os braços e os dedos	7	114	72.6	43	27.4
Saber onde ficam as pernas, a barriga e os pés	8	113	72.0	44	28.0
Escrever o nome do pai	1	103	65.6	54	34.4
Escrever o nome da mãe	1	102	65.0	55	35.0
Reconhecer mão esquerda/mão direita	1	67	42.7	90	57.3
Saber pé esquerdo/pé direito	1	60	38.2	97	61.8

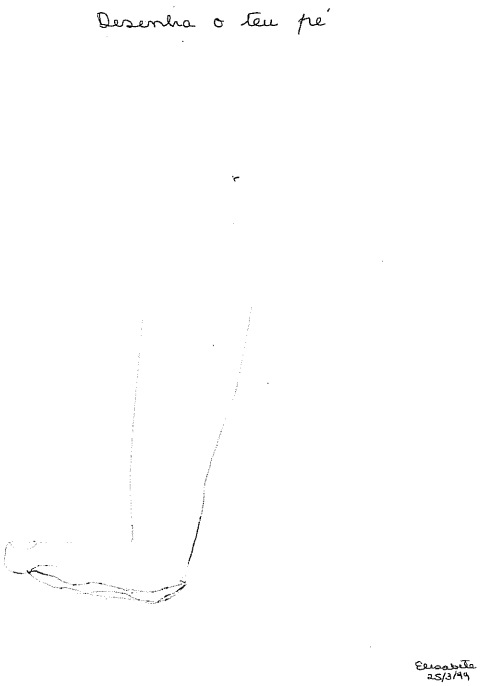


Figura 4.1.3. – Exemplo da Tarefa "Desenha o teu Pé"

A Tabela 4.1.3 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 2 *(Refeições)*: 1 – "Saber o nome das refeições: pequeno-almoço, almoço e jantar", 119 (75,8%); 2 – "Saber dizer o nome das coisas que come: ao lanche e ao jantar", 110 (70,1%); 3 – "Pergunte ao seu filho e escreva com ele o que é que ele come às refeições", 97 (61,8%); e 4 – "O seu filho já sabe o nome das refeições", 73 (46,5%).

Tabela 4.1.3 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 2 – Refeições

Tema 2 – Refeições	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Saber o nome das refeições: pequeno-almoço, almoço e jantar	2	119	75.8	38	24.2
Saber dizer o nome das coisas que come: ao lanche e ao jantar	3	110	70.1	47	29.9
Perguntar e escrever com o filho o que come às refeições	2	97	61.8	60	38.2
Saber o nome das refeições	5	73	46.5	84	53.5

A Tabela 4.1.4 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 3 (Autonomia): 1 – "Saber pôr a mesa, onde fica os talheres, o copo, o prato", 64 (40,8%); 2 – "Pergunte ao seu filho se costuma ajudar a pôr a mesa", 61 (38,9%); 3 – "Pergunte ao seu filho se costuma arrumar os brinquedos", 60 (38,2%); 4 – "Pergunte ao seu filho se sabe apertar os atacadores dos sapatos", 42 (26,8% e 5 – "Pergunte ao seu filho se quando vai para a escola: atravessa alguma passadeira e passa por algum semáforo", com 41 (26,1%).

Tabela 4.1. 4 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 3 – Autonomia

Tema 3 – Autonomia	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Saber pôr a mesa, posição dos talheres, do copo, do prato....	7	64	40.8	93	59.2
Perguntar ao seu filho se costuma ajudar a pôr a mesa	8	61	38.9	96	61.1
Perguntar ao seu filho se costuma arrumar os brinquedos	8	60	38.2	97	61.8
Perguntar ao seu filho se sabe apertar os atacadores dos sapatos	9	42	26.8	115	73.2
Perguntar ao seu filho se quando vai para a escola: atravessa alguma passadeira e passa por algum semáforo	14	41	26.1	116	73.9

A Tabela 4.1.5 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 2 (Frutos e Legumes): 1 – "Conhece a maça e a laranja", 118 (75,2%); 2 – "Conhece o nome das árvores: das maças, das laranjas e das peras", 107 (68,2%); 3 – "Escreve os frutos que conheces", 85 (54,1%); 4 – "Saber o nome das coisas que a mãe põe na sopa", 83 (47,1%); 6 - "Desenha os frutos que conheces", 79 (50,3%); 6 – "Conhece a banana e a cereja", 51 (32,5%); 7 – "Desenha cerejas e bananas", 51 (32,5%); 8 – "Desenha as árvores: das bananas e dos limões", 34 (21,7%); e 9 – "Conhece o nome das árvores: das bananas, e dos limões", com 32 (20,4%).

Tabela 4.1.5 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 4 – Frutos e os Legumes

Tema 4 – Frutos e os Legumes	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Conhecer a maçã e a laranja	2	118	75.2	39	24.8
Conhecer o nome das árvores: das maçãs, das laranjas e da peras	3	107	68.2	50	31.8
Escrever os frutos que conhece	5	85	54.1	72	45.9
Saber o nome das coisas que a mãe põe na sopa	2	83	47,1	74	52,9
Desenhar os frutos que conhece	5	79	50.3	78	49.7
Conhecer a banana e a cereja	7	65	41.4	92	58.6
Desenhar cerejas e bananas	7	51	32.5	106	67.5
Conhecer o nome das árvores: das bananas, e dos limões	11	34	21.7	123	78.3
Desenhar as árvores: das bananas e dos limões	11	32	20.4	125	79.6

A Tabela 4.1.6 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 5 *(Animais)*: 1 – "Escreve o nome dos animais conhecem", 48 (51,6%) e 2 – "Desenha os animais que conheces", com 46 (49,5%).

Tabela 4.1.6 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 5 – Animais

Tema 5 – Animais	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Escrever o nome dos animais conhecidos	5	48	51,6	45	48,4
Desenhar os animais conhecidos	5	46	49,5	47	50,5

A Tabela 4.1.7 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 6 (Cores): 1 – "Saber a cor verde e a cor vermelha", 111 (70,7%); 2 – "Saber a cor branca, a cor castanha e a cor-de-rosa", 101 (64,3%); 3 – "Escreve o nome das cores que conheces", 82 (52,2%); 4 – "Saber a cor azul e a cor amarela", 65 (41,4%); e 5 – "Saber a cor preta e cor roxa", 58 (36,9%).

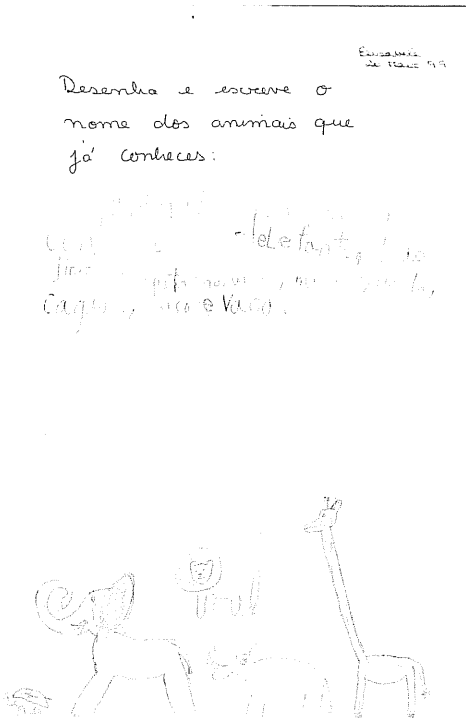


Figura 4.1.4. – Exemplo de um desenho "Desenha um animal que conheces"

Tabela 4.1. 7 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 6 – Cores

Tema 6 – Cores	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Reconhecer a cor verde e a cor vermelha	2	111	70.7	46	29.3
Reconhecer a cor branca/castanha...	3	101	64.3	56	35.7
Escrever o nome das cores que conhece	5	82	52.2	75	47.8
Reconhecer a cor azul e a cor amarela	7	65	41.4	92	58.6
Reconhecer a cor preta e cor roxa	8	58	36.9	99	63.1

A Tabela 4.1.8 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 7 (Aprender a Contar - Matemática): 1 – "Contar até 5 (cinco): 5 feijões e 5 batatas", 121 (77,0%); 2 –

"Saber contar dedos das mãos deles e da mãe", 109 (69,4%); 3 - "Desenhar 5 (cinco): 5 casas, 5 bolas e 5 flores", 96 (61,1%); 4 – "Já sabe contar até 5, 10, 15", 86 (54,7%); 5 - "Escreve e desenha: 10 carros e 10 meninas e 10____ ....", 80 (50,9%); 6 – "Saber contar até 6 (seis): 6 canetas, 6 feijões", 64 (40,7%); 7 – "Escrever os números de 1 a 6", 61 (38,8%); 8 – "Escreve os números que sabes", 54 (34,3%); 9 – "Já sei contar até 6 (seis)", 49 (31,2%); 10 - "Peça ao seu filho para escrever os números que sabe", 46 (29,3%); 11 – "Desenha 6 bonecas, 6 árvores...", 42 (26,7%); e 12 - "Escrever os números de 1 a 10", com 26 (16,5%).

Tabela 4.1.8 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 7 – Aprender a Contar Matemática

Tema 7 – Aprender a Contar Matemática	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Contar até 5 (cinco): 5 feijões e 5 batatas	2	121	77.0	36	22.9
Saber contar dedos das mãos deles/mãe	3	109	69.4	48	30.5
Desenhar 5 (cinco): 5 casas, 5 bolas	2	96	61.1	61	38.8
Saber contar até 5, 10, 15...	5	86	54.7	71	45.2
Escreve e desenha: 10 carros ...	3	80	50.9	77	49.0
Saber contar até 6 (seis): 6 canetas...	7	64	40.7	93	59.2
Escrever os números de 1 a 6	6	61	38.8	96	61.1
Escrever os números que sabe	6	54	34.3	103	65.6
Saber contar até 6	6	49	31.2	108	68.7
Saber escrever os números que sabe	6	46	29.3	111	70.7
Desenha 6 bonecas, 6 árvores	6	42	26.7	115	73.2
Escrever os números de 1 a 10	9	26	16.5	131	83.4
Dizer o que está em cima/baixo mesa	7	59	37.6	98	62.4
Escrever a morada, o telefone e local ...	4	53	33.8	104	66.2
Saber o mês em que está	11	51	32.5	106	67.5
Dizer qual o boneco mais alto / mais baixo	8	49	31.2	108	68.8
Saber dizer a morada: a rua/local/telefone	11	43	27.4	114	72.6
Saber a morada	5	36	22.9	121	77.1
Escrever o dia do aniversário: irmãos,....	15	32	20.4	125	79.6
Aprender dias da semana	11	30	19.1	127	80.9
Dizer o que tens em cima e em baixo ...	8	29	18.5	128	81.5
Saber dizer os meses do ano	11	27	17.2	130	82.8

A Tabela 4.1.9 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 8 (Noção Espaço-Tempo): 1 –"Lembre o seu (sua) filho (filha) o dia e mês anos em que faz anos", 107 (68,2%); 2 – "Dizer o que esta perto e longe", 100 (63,7%); 3 – "Escrever dia e mês em que faz anos", 92 (58,6%); 4 - "Saber o nome do bairro onde vive", 88 (56,1%); 5 – "Veja se o seu (sua) filho (a) já sabe dia e mês em que faz anos", 78 (49,7%); 6 – "Fale sobre dia do aniversário: dos irmãos, dos pais....", 68 (43,3%); 7 - "Escreva o dia do aniversário: dos irmãos, do pai, da mãe....", com 67 (42,7%); 8 - "Dizer o que está em cima e em baixo mesa", com 59 (37,6%); 9 - "Escrever a morada, o telefone e local onde vive", 53 (33,8%); 10 - "Veja se o seu (sua) filho (filha) sabe o mês em que estamos", 51 (32,5%); 11 - "Dizer qual o boneco mais alto e qual o mais baixo", 49 (31,2%); 12 - "Saber dizer a morada: a rua, o local e o telefone", 43 (23,7%); 13 - "Veja se o seu (sua) filho (filha) já sabe a morada", 36 (22,9%); 14 – "Escreva o dia do aniversário: dos irmãos, do pai, da mãe....", 32 (20,4%); 15 - "Aprender dias da semana" , 30 (19,1%); 16 – "Dizer o que tens em cima e em baixo mesa da tua mesa", 29 (18,3%); 17 - "Saber dizer os meses do ano", 27 (17,2%); 18 - Pinta os pintainhos que estão do lado esquerdo/direito", 27 (17,2%); 19 - "Desenha os 3 alunos mais altos da tua sala de aula e diz os nomes deles", 21 (13,4%).

Tabela 4.1.9 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 8 – Noção Espaço-Tempo

Tema 8 – Noção Espaço-Tempo	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A	%
Lembrar o dia, mês/ano faz anos	3	107	68.2	50	31.8
Dizer o que esta perto e longe	4	100	63.7	57	36.3
Escrever dia e mês que faz anos	9	92	58.6	65	41.4
Saber o nome do bairro onde vive	5	88	56.1	69	43.9
Saber dia e mês em que faz anos	4	78	49.7	79	50.3
Falar sobre dia aniversário: irmãos	6	68	43.3	89	56.7
Escrever o dia aniversário: irmãos	15	67	42.7	90	57.3
Dizer o que está em cima/em baixo	7	59	37.6	98	62.4
Escrever a morada/telefone/local...	4	53	33.8	104	66.2
Verificar se sabe em que mês está	11	51	32.5	106	67.5
Dizer qual o boneco mais alto/baixo	8	49	31.2	108	68.8
Saber dizer a morada: a rua/o local	11	43	27.4	114	72.6
Saber a morada	5	36	22.9	121	77.1
Escrever o dia do aniversário: pai...	15	32	20.4	125	79.6
Aprender os nomes dias semana	11	30	19.1	127	80.9
Dizer o que está em cima/em baixo	8	29	18.5	128	81.5
Saber dizer os nomes meses ano	11	27	17.2	130	82.8
Pintar pintainhos esquerdos/direito	15	27	17.2	130	82.8
Desenhar 3 alunos mais altos/ nomes	13	21	13.4	136	86.6

A Tabela 4.1.10 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 9 (Sentimentos): 1 – " Conta acontecimento que aches alegre e faz-te de alegre", 83 (52,9%); 2 – "O que faz a tua mãe ficar contente" com 70 (44,6%); 3 – "Lembra-te de situações que tornem as pessoas triste e desenha", 69 (43,9%); 4 – "O que faz o teu pai ficar contente", 66 (34,0%); 5 – " Conta um acontecimento que tenhas ficado com medo", 60 (38,2%); 6 – " Lembra-te de situações que tornem as pessoas zangadas", 55 (35,0%); 7 – " Conta acontecimento que tenhas ficado zangado", 39 (24,8%); 8 – "Desenha uma pessoa zangada", 33 (21%); 9 – " O que faz a tua mãe ficar triste", 29 (18,5%); 10 – "O que faz o teu pai ficar triste", 28 (17,5%); 11 – "O que faz a tua professora ficar contente", 22 (14,0%); 12 – " Conta acontecimento que aches triste e

faz-te de triste" com 22 (14%); 13 – "Lembra-te de situações que tornem as pessoas alegres", 20 (12,7%); 14 – " Escreve como é a tua professora", 17 (10,8%); 15 – "O que faz a tua professora ficar zangada", 11 (7,0%); 16 – " Desenha uma pessoa alegre", 11 (7,0%); 17 – "Desenha uma pessoa triste"; 10 (10,8%); 18 – " O que faz a tua professora ficar triste", 9 (5,7%).

Tabela 4.1.10 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 9 – Sentimentos

Tema 9 – Sentimentos	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Contar acontecimento alegre	1	83	52.9	74	47,1
Fazer a mãe ficar contente	3	70	44.6	87	55,4
Lembrar-se de situações que tornem as pessoas tristes e desenhar	2	69	43.9	88	56,1
O que faz o pai ficar contente	3	66	42.0	91	58,0
Contar um acontecimento que tenhas ficado com medo	4	60	38.2	97	61,8
Lembrar-se de situações que tornem as pessoas zangadas	5	55	35.0	102	65,0
Contar acontecimento que tenhas ficado zangado	7	39	24.8	118	75,2
Desenhar uma pessoa zangada	8	33	21.%	124	79,0
O que faz a mãe ficar triste	8	29	18.5	128	81,5
O que faz o pai ficar triste	8	28	17.8	129	82,2
O que faz a professora ficar contente	10	22	14.0	135	86,0
Contar acontecimento que aches triste e faz-te de triste	11	22	14.0	135	86,0
Lembrar-se de situações alegres	10	20	12.7	137	87,3
Descrever a professora	10	17	10.8	140	89,2
O que faz a professora ficar zangada	10	11	7.0	146	93,0
Desenhar uma pessoa alegre	9	11	7.0	146	93,0
Desenhar uma pessoa triste	13	10	6.4	147	93,6
O que faz a tua professora ficar triste	10	9	5.7	148	94,3

A Tabela 4.1.11 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 10 (Valorização do Oral): 1 – "Repetir uma pequena história que a mãe ou a irmã contou", 137 (87,3%); 2 – "Aprender a cantar com a mãe ou com a irmã uma canção simples", 132 (84,1%); 3 – "Escreva a canção que ensinou ao seu filho", 95 (60,5%); 4 – "Escreva a história que ensinou ao seu filho", 82 (52,2%); 5 – "Inventa uma história sobre uma família", 62 (39,5%); 6 - – " Uma história da minha terra", 61 (38,9%); 7 – Conta, inventa uma história sobre uma (um) menina(o) e a sua mãe"; 56 (35,7%); 8 - – "Inventa uma história sobre uma professora e um(a) menino(a)" com 46 (29,3%); 9 – "Conta uma história que tu gostes" 44 (28,0%); 10 – "Ensine ao seu filho uma canção que aprendeu quando era pequeno", 27 (17,2%) 11 – "Escreva com o seu filho uma receita da sua terra", 24 (15,3%).

Tabela 4.1.11 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 10 – Valorização do Oral

Tema 10 – Valorização do Oral	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Repetir uma pequena história que a mãe ou a irmã contou	1	137	87.3	20	12.7
Aprender a cantar com a mãe ou com a irmã uma canção simples	1	132	84.1	25	15.9
Escrever a canção ensinada ao filho	1	95	60.5	62	39.5
Escrever a história que ensinou ao seu filho	1	82	52.2	75	47.8
Inventar uma história sobre uma família	2	62	39.5	95	60.5
Uma história da minha terra	5	61	38.9	96	61.1
Contar, inventar uma história sobre um/a menino(a) e a mãe	4	56	35.7	101	64.3
Inventar uma história sobre uma professora e um(a) menino(a)	5	46	29.3	111	70.7
Conta uma história de que gostes	6	44	28.0	113	72.0
Ensinar ao filho uma canção que aprendeu quando era pequeno	12	27	17.2	130	82.8
Escrever com o seu filho uma receita da sua terra	7/5	24	15.3	133	84.7

A Tabela 4.1.12 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 11 (Locais): 1- "- Quem é que em tua casa compra: o pão, peixe, os remédios, o arroz...", 94 (59,9%).1 – "Diga ao seu filho o nome das lojas onde faz as compras: o pão, o peixe, os remédios....", 86 (54,8%).

Tabela 4.1.12 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 11 – Locais

Tema 11 – Locais	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Quem compra: o pão, peixe, os remédios ...	4	94	59.9	63	40.1
Nome das lojas onde se faz as compra: o pão, o peixe, os remédios...	4	86	54.8	71	45.2

A Tabela 4.1.13 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 12 (Férias): 1 – "Conta o que fizeste nas tuas férias" e 2 – "Faz um desenho sobre as tuas férias", com 79 (50,3%); 3 – "Diz o que gostarias de fazer nas tuas férias", e 4 – "Desenha o que gostaria de fazer nas tuas férias", 9 (5,7%).

Tabela 4.1.13 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 12 – Férias

Tema 12 – Férias	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Contar o que fez nas férias	6	79	50,3	78	49,7
Fazer um desenho sobre as tuas férias	6	79	50,3	178	49,7
Dizer o que gostaria de fazer nas férias	6	9	5,7	148	94,3
Desenhar o que gostarias de fazer nas férias	6	9	5,7	148	94,3

A Tabela 4.1.14 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 13 (Valorização do Eu): 1 – "Pergunte ao seu filho "Como és tu?" escreva exactamente o que ele disse", 102 (65,0%); 2 – " O seu filho já sabe dizer o nome completo", 94 (59,9%); 3 – "O seu filho já sabe a idade?", e 4 - Diz o que queres ser quando fores

grande (escreve e desenha)"; 83 (52,9%); 5 - "Desenhar o "Eu" (no principio do programa)", 75 (47,8%); 6 - "Desenhar o "Eu" (no final do programa)", 31 (19,7%).



Figura 4.1.5. – Exemplo de um "Desenho sobre as minhas férias"

Tabela 4.1.14 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 13 – Valorização do Eu

Tema 13 – Valorização do Eu	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Perguntar ao filho "como és tu?"	2	102	65.0	55	35.0
Saber dizer o nome completo	5	94	59.9	63	40.1
Saber a idade?	5	83	52.9	74	47.1
Dizer o que quer ser quando fores grande (escrever e desenhar)	3	83	52,9	74	47,1
Desenhar o "Eu" (principio do programa)	2	75	47.8	82	52.2
Desenhar o "Eu" (final do programa)	8/14	31	19.7	126	80.3

A Tabela 4.1.15 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 14 (Valorização do Escrito): 1 – "Recorte de embalagens "o que há escrito em minha

casa", 48 (30,6%); 2 – "Etiquetagem dos moveis da casa (tal como na escola)", 41 (26,1%).

Tabela 4.1.15 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 14 – Valorização do Escrito

Tema 14 – Valorização do Escrito	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Recorte de embalagens "o que há escrito em minha casa"	4	48	30.6	109	69.4
Etiquetagem dos moveis da casa (tal como na escola)	9	41	26.1	116	73.9

A Tabela 4.1.16 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 10 (Valorização da Família): 1 – "Desenhar a família (no inicio do programa) 113 (72%); 2 - "Pergunte ao seu filho "como é o teu mãe e o teu pai?" - desenha e escreve como eles são", 82 (52,2%); 3 – "A fotografia/desenho da minha família", 80 (51,1%); 4 - Como são os teus irmãos - desenha como eles são", 71 (45,2%); 5 – "Escrever "como é a tua família" 47 (29,9%); 6 – "Pergunte ao seu filho se sabe dizer o nome dos avós" com 44 (28%); 7 – "Pergunte ao seu filho se sabe dizer o nome das pessoas que vivem na sua casa", 44 (28,0%); 8 – "Saber dizer o nome dos tios e tias (escreva o que ele disse)", 40 (25,5%); %); 9 – "Pergunte ao seu filho se sabe qual é a profissão do pai e da mãe", 36 (22,9%); 10 - Como são os teus tios e tias (escreve e desenha como eles são)", 34 (21,7%); 11 – "Desenhar a família (no fim do programa)" com 31 (19,7%); 12 – "Diz qual é a profissão da tua mãe e desenha", 30 (19,1%); 13 – "Diz qual é a terra do pai e desenha", 27 (17,2%); 14 – "Diz qual é a profissão do teu pai e desenha", 26 (16,6%); 15 – "Diz qual é a terra da tua mãe e desenha", 25 (15,9%); 16 - "Quem são as pessoas que vivem em tua casa e como são – desenha" 25 (15,9%); 8 – "Pergunte ao seu filho se sabe de que terra é o pai e a mãe", 22 (14,0%).

Tabela 4.1.16 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 15 – Valorização da Família

Tema 15 – Valorização da Família	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Desenhar a família (no inicio do programa)	1	113	72.0	44	28.0
Perguntar ao seu filho "como é o teu mãe e o teu pai?" (desenhar e escrever)	2	82	52.2	75	47.8
A fotografia/desenho da minha família	1	80	51.0	77	49.0
Desenhar os irmãos	6	71	45.2	86	54.8
Descrever a família"	7	47	29.9	110	70.1
Pergunta o nome dos avós	8	44	28.0	113	72.0
Saber dizer o nome das pessoas que vivem em casa	4	44	28.0	113	72.0
Saber dizer o nome dos tios e tias	11	40	25.5	117	74.5
Profissão do pai e da mãe	12	36	22.9	121	77.1
Descrição dos tios e tias (escrever e desenhar	6	34	21.7	123	78.3
Desenhar a família (no fim do programa)	12	31	19.7	126	80.3
Dizer e desenhar a profissão da mãe	12	30	19.1	127	80.9
Dizer e desenhar a terra do pai	13	27	17.2	130	82.8
Dizer e desenhar a profissão do pai	12	26	16.6	131	83.4
Dizer e desenhar a terra da mãe	13	25	15.9	132	84.1
Descrever e desenhar as pessoas que vivem em casa	4	25	15.9	132	84.1
Saber de que terra é o pai e a mãe	13	22	14.0	135	86.0

A Tabela 4.1.17 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 16 (Escola): 1- "Desenho a minha sala de aula", 78 (49,7%); 2 – "Como são os teus amigos na escola (desenha e escreve como eles são)", 77 (49,0%); 3 – "Desenho "a minha professora", 68 (43,3%); 4 – "Peça ao seu filho para descrever como foi um dia dele na escola", 56 (35,7%);"Pergunte ao seu filho como se chamam os amigos dele na escola", 48 (30,6%) 5 - "Pergunte ao seu filho o que é para ele a escola", 41 (26,1%); 7 – "Peça ao seu filho para fazer o desenho da sala de aula", 37 (23,6%); 8 - "Pergunte ao seu filho se sabe o nome da professora" 31 (19,7%); 9 – "O que fazem as pessoas

na tua escola: os alunos?", 23 (14,6%); 10 – "Desenha a tua escola", 20 (12,7%); 11 - "O que fazem as pessoas na tua escola: os professores?", ", 17 (10,8%); 9 – "O que fazem as pessoas na tua escola: os empregados?", 11 (7,0%); 13 – "O que mais gostas?", 4 (2,5%) 14 – "Desenha as pessoas que trabalham na tua escola; 15 – "Pergunte ao seu filho se sabe qual é o seu horário na escola: manhã, manha e tarde ou tarde", 16 - "Desenha o caminho que fazes da tua casa para a escola", e 17 – "O menos gostas?" com 3 (1,9%).

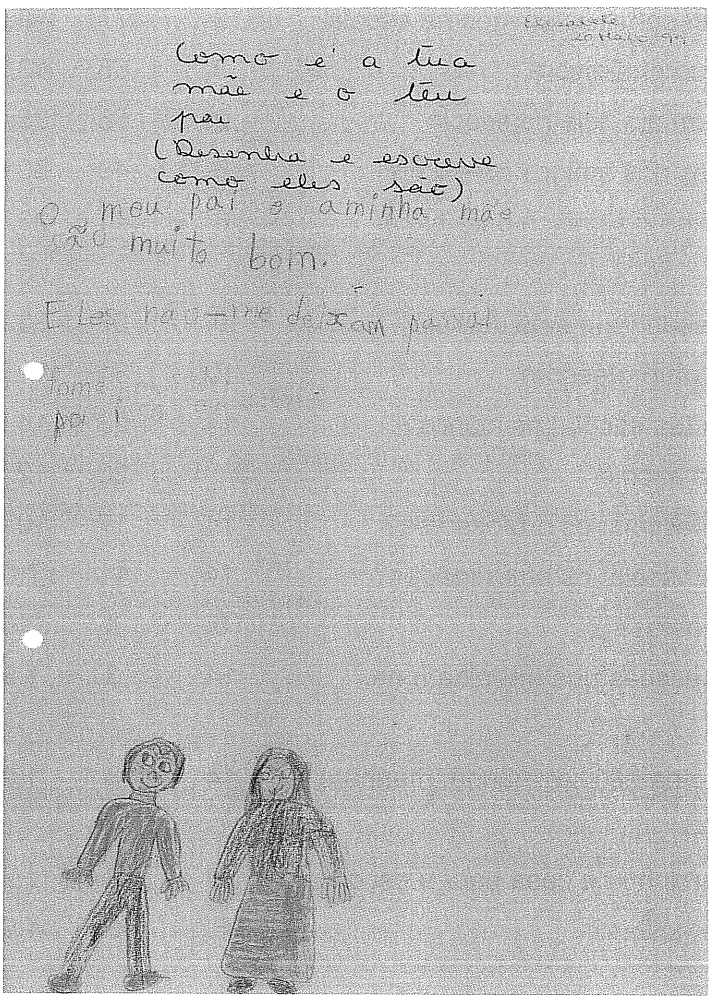


Figura 4.1.6. – Exemplo de um "Desenho da minha Família"

Tabela 4.1.17 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 16 – Escola o que

Tema 16 – Escola	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Desenhar a sala de aula	9	78	49.7	79	50.3
Descrever e desenhar os amigos na escola	2	77	49.0	80	51.0
Desenhar "a sua professora"	3	68	43.3	89	56.7
Descrição de um dia dele na escola	2	56	35.7	101	64.3
Saber os nomes dos amigos na escola	6	48	30.6	109	69.4
Perguntar ao filho o significa para ele a escola	6	41	26,1	116	73,9
Descrever e desenhar a sala de aula	9	37	23.6	120	76.4
Saber o nome da professora	10	31	19.7	126	80.3
Actividades na tua escola: os alunos?	14	23	14.6	134	85.4
Desenhar a tua escola	3/14	20	12.7	137	87.3
Actividades na escola: os professores?	14	17	10.8	140	89.2
Actividades na escola: os empregados?	14	11	7.0	146	93.0
De que mais gostas?	6	4	2,5	154	97.5
Desenhar as pessoas que trabalham na escola	14	3	1.9	154	98.1
Saber o horário na escola: manhã, manha e tarde ou tarde	14	3	1.9	154	98.1
Desenhar o caminho de casa para a escola	14	3	1.9	154	98.1
De que menos gostas?	6	3	1.9	154	98.1

A Tabela 4.1.18 descreve os dados relativos às tarefas do Tema 17 *(Expectativas)*: 1 – "Pergunte ao seu filho porque é que é importante aprender a ler e a escrever (inicio do programa)", 57 (36,3%); 2 – "Pergunte ao seu marido (mulher) o que pensa destas reuniões (inicio do programa) ", 48 (30,6%); 3 – "Pergunte ao seu filho porque é que é importante aprender a ler e a escrever (fim do programa) ", 22 (14,0%); 4 – "Pergunte ao seu marido (mulher) o que pensa destas reuniões (fim do programa)", 16 (10,2%).

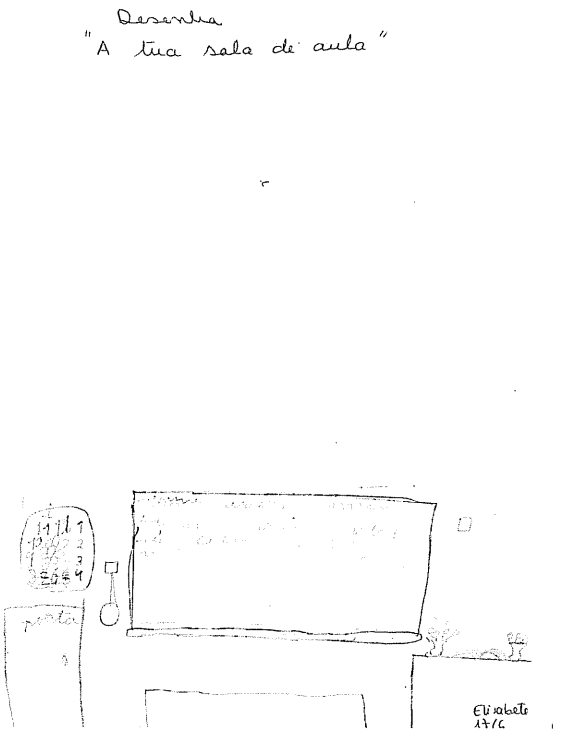


Figura 4.1.7. – Exemplo de um Desenho "A tua sala de aula"

Tabela 4.1.18 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 17 – Expectativas

Tema 17 – Expectativas	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Importância para o filho de aprender a ler e a escrever (inicio do programa)	3	57	36.3	100	63.7
Perguntar ao marido (mulher) opinião sobre estas reuniões (inicio do programa)	8	48	30.6	109	69.4
Importância para o filho de aprender a ler e a escrever (fim do programa)	3	22	14.0	135	86.0
Importância para os pais destas reuniões (fim do programa)	8	16	10.2	141	89.8

A Tabela 4.1.19 descreve os dados relativos às ao número de livros que as famílias levaram para casa (Projecto de Leitura) Tema 18 (Livros): 1 – "Levou um

livro", 77 (49,0%); 2 – "Levou dois livros", 56 (35,7%); 3 – "Levou três livros" com 39 (24,8%); 4 – "Levou quatro livros", 30 (19,1%); 5 – "Levou cinco livros", 27 (17,2%); 6 – "Levou seis livros", 20 (12,7%); 7 – "Levou sete livros", 16 (10,2%); 8 – "Levou oito livros", 12 (7,6%); 9 – "Levou nove livros", 9 (5,7%); 10 – "Levou dez livros", e 11 – "Levou onze livros" , 7 (4,5%); e 12 – "Levou doze livros" com 5 (3,2%).

Tabela 4.1.19 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 18 – Livros

Tema 18 – Livros	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
	F.A.	%	F.A.	%
Levou um livro	77	49.0	80	51.0
Levou dois livros	56	35.7	101	64.3
Levou três livros	39	24.8	118	75.2
Levou quatro livros	30	19.1	127	80.9
Levou cinco livros	27	17.2	130	82.8
Levou seis livros	20	12.7	137	87.3
Levou sete livros	16	10.2	141	89.8
Levou oito livros	12	7.6	145	92.4
Levou nove livros	9	5.7	148	94.3
Levou dez livros	7	4.5	150	95.5
Levou onze livros	7	4.5	150	95.5
Levou doze livros	5	3.2	152	96.8

A Tabela 4.1.20 descreve os dados relativos ao Tema 19 (Máquinas Fotográficas), sobre o Projecto de Fotografias da minha Família e o Álbum e Fotografias da Família: 1 – "Quantas famílias levaram máquinas fotográficas", 56 (35,7%); 2 – "Quantas famílias entregaram as máquinas fotográficas", 40 (25,5%); 3 – "Quantas famílias revelaram e fizeram o álbum de fotografias", 28 (17,8%).

Tabela 4.1.20 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 19 – Máquinas Fotográficas

Tema 19 – Máquinas Fotográficas	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
	F.A.	%	F.A.	%
Número de famílias levaram máquinas fotográficas	56	35.7	101	64.3
Número de famílias que entregaram as máquinas	40	25.5	117	74.5
Número de famílias que revelaram e fizeram o álbum	28	17.8	129	82.2

Na Tabela 4.1.20. pode verificar-se a adesão das famílias ao projecto "Máquinas Fotográficas" e o seu empenho em organizar as fotografias, mesmo com gastos pessoais.

4.1.2. Descrição Sinóptica dos Dados

Dos 19 temas, os que foram mais trabalhados por 50% das famílias, foram os seguintes:

Tema 1 – Dados Pessoais, Tabela 4.1.21:

Tabela 4.1.21 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 1 – Dados Pessoais

Tema 1 -Dados Pessoais	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Dizer o seu nome completo	1	141	89.8	16	10.2
Saber onde ficam as mãos/cabelos/costas	1	140	89.2	17	10.8
Desenhar o pé	1	140	89.2	17	10.8
Saber dizer o nome da mãe	1	139	88.5	18	11.5
Saber dizer o nome do pai	1	138	87.9	19	12.1
Desenhar a mão	1	129	82.2	28	17.8
Escrever o nome completo	1	115	73.2	42	26.8
Saber onde ficam cabeça/pestanas/braços.	7	114	72.6	43	27.4
Saber onde fica as pernas/a barriga/pés	8	113	72.0	44	28.0
Escrever o nome do pai	1	103	65.6	54	34.4
Escrever o nome da mãe	1	102	65.0	55	35.0

Na presente Tabela, verifica-se que uma alta percentagem de crianças realizou e adquiriu os saberes/conhecimentos que lhe foram propostos e ensinados pelas mães, em casa.

Tema 2 – Refeições, Tabela 4.1.22:

Tabela 4.1.22 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 2 – Refeições

Tema 2 – Refeições	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Saber o nome das refeições: pequeno-almoço, almoço e jantar	2	119	75.8	38	24.2
Saber dizer o nome das coisas que come: ao lanche e ao jantar	3	110	70.1	47	29.9
Escrever o que come às refeições	2	97	61.8	60	38.2

Da mesma forma, verifica-se, na presente Tabela, que, embora em menor número, as crianças adquiriram estas aprendizagens trabalhadas com elas, pelas suas mães.

Os resultados das aprendizagens relativas aos Temas 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 estão expressos nas restantes Tabelas do presente capítulo.

Tema 3 – Autonomia, os valores foram menores que 50%.

Tema 4 – Frutos e Legumes, Tabela 4.1.23:

Tabela 4.1.23 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 4 – Frutos e os Legumes

Tema 4 – Frutos e os Legumes	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Conhecer a maçã e a laranja	2	118	75.2	39	24.8
Conhecer o nome das árvores: maçãs/peras	3	107	68.2	50	31.8
Escrever os frutos conhecidos	5	85	54.1	72	45.9

Tema 5 – Animais, Tabela 4.1.24:

Tabela 4.1.24 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 5 – Animais

Tema 5 – Animais	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Escrever o nome dos animais conhecidos	5	48	51,6	45	48,4
Desenhar os animais que conhece	5	46	49,5	47	50,5

Tema 6 – Cores, Tabela 4.1.25:

Tabela 4.1.25 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 6 - Cores

Tema 6 – Cores	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Saber a cor verde e a cor vermelha	2	111	70.7	46	29.3
Saber a cor branca/castanha/rosa	3	101	64.3	56	35.7
Escreve as cores que conheces	5	82	52.2	75	47.8

Tema 7 – Aprender a Contar – Matemática, Tabela 4.1.26:

Tabela 4.1.26 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 7 – Aprender a Contar Matemática

Tema 7 – Aprender a Contar- Matemática	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Contar até 5 (cinco): 5 feijões e 5 batatas...	2	121	77.0	36	22.9
Saber contar dedos das mãos dele/da mãe	3	109	69.4	48	30.5
Desenhar 5 (cinco): 5 casas/5 bolas/flores	2	96	61.1	61	38.8
Já sabe contar até 5, 10, 15	5	86	54.7	71	45.2
Escreve e desenha: 10 carros/10 meninas	3	80	50.9	77	49.0

Tema 8 – Noção Espaço-Tempo, Tabela 4.1.27:

Tabela 4.1.27 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Tema 8 – Noção Espaço-Tempo

Tema 8 – Noção Espaço-Tempo	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Lembrar o dia e mês e ano de aniversários	3	107	68.2	50	31.8
Dizer o que está perto e longe	4	100	63.7	57	36.3
Escrever dia, mês e ano em que faz anos	9	92	58.6	65	41.4
Saber o nome do bairro onde vive	5	88	56.1	69	43.9
O filho (a) saber dia e mês em que faz anos	4	78	49.7	79	50.3

Tema 9 – Sentimentos, Tabela 4.1.28:

Tabela 4.1.28 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 9 – Sentimentos

Tema 9 – Sentimentos	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Contar acontecimento alegre	1	83	52.9	74	47,1
O que faz a mãe ficar contente	3	70	44.6	87	55,4
Situações que tornem as pessoas triste (desenhar)	2	69	43.9	88	56,1
O que faz o pai ficar contente	3	66	42.0	91	58,0

Tema 10 – Valorização do Oral, Tabela 4.1.29:

Tabela 4.1.29 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 10 – Valorização do Oral

Tema 10 – Valorização do Oral	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Repetição de uma pequena história contada pela mãe ou a irmã	1	137	87.3	20	12.7
Aprender a cantar com a mãe ou com a irmã uma canção simples	1	132	84.1	25	15.9
Escrever a canção ensinada ao filho	1	95	60.5	62	39.5
Escreva a história ensinada ao filho	1	82	52.2	75	47.8

Tema 11 – Locais, Tabela 4.1.30:

Tabela 4.1.30 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 11 – Locais

Tema 11 – Locais	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Quem é que em tua casa compra: o pão, peixe, os remédios. o arroz....	4	94	59.9	63	40.1
Dizer ao filho o nome das lojas onde faz as compras: o pão/peixe, os remédios...	4	86	54.8	71	45.2

Tema 12 – Férias, Tabela 4.1.31:

Tabela 4.1.31 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 12 – Férias

Tema 12 – Férias	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Contar o que fez nas férias	6	79	50,3	78	49,7
Fazer um desenho sobre as férias	6	79	50,3	178	49,7

13 – Valorização do Eu, Tabela 4.1.32:

Tabela 4.1.32 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 13 – Valorização do Eu

Tema 13 – Valorização do Eu	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Pergunte ao seu filho "como és tu?" escreva exactamente o que ele disse	2	102	65.0	55	35.0
O seu filho já sabe dizer o nome completo?	5	94	59.9	63	40.1
O seu filho já sabe a idade?	5	83	52.9	74	47.1
Diz o que queres ser quando fores grande (escreve e desenha)	3	83	52,9	74	47,1
Desenhar o "Eu" (no principio do programa)	2	75	47.8	82	52.2

Tema 14 – Valorização do Escrito: os valores foram menores que 50%.

Tema 15 – Valorização da Família, Tabela 4.1.33:

Tabela 4.1.33 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 15 – Valorização da Família

Tema 15 – Valorização da Família	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Desenhar a família no inicio do programa	1	113	72.0	44	28.0
Descrever e desenhar a mãe e o pai	2	82	52.2	75	47.8
Fotografia/desenho da família	1	80	51.0	77	49.0
Descrever e desenhar os teus irmãos	6	71	45.2	86	54.8

Tema 16 – Escola, Tabela 4.1.34:

Tabela 4.1.34 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 16 – Escola

Tema 16 – Escola	Ficha Número	Realizou a Tarefa		Não Realizou a tarefa	
		F.A.	%	F.A.	%
Desenho da minha sala de aula	9	78	49.7	79	50.3
Como são os teus amigos na escola (desenha e escreve como eles são)	2	77	49.0	80	51.0

Tema 17 – Expectativas: os valores foram menores que 50%.

Tema 18 – Livros, Tabela 4.1.35:

Tabela 4.1.35 – Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas aos Tema 18 – Livros

Tema 18 – Livros	Realizou a Tarefa		Não Realizou a Tarefa	
	F.A.	%	F.A.	%
Levou um livro	77	49.0	80	51.0

20 – Máquinas Fotográficas: os valores foram menores que 50%.

As fichas mais trabalhadas foram as assinaladas no Tabela 4.1.36:

Tabela 6.1.36 – Número de Tarefas Realizadas pelas Famílias e Percentagens Observadas (%)

Número de Tarefas Realizadas pelas Famílias	Número de Famílias	%
15-29	26	16.6
30-44	20	12.7
45-59	19	12.1
75-89	22	14.0
Total	87	55,5

4.1.3. Resumo da Análise das Fichas de Trabalho

É oportuno relembrar, neste ponto, os objectivos secundários (operacionais) do nosso programa já enunciados no capítulo Material, Métodos e Participantes:

melhorar a integração social dos alunos;

- melhorar a integração social das famílias;
- modificar as atitudes dos docentes e das escolas em relação à mesma população de alunos e de famílias;
- melhorar as relações pais/ filhos;
- mobilizar as famílias para o valor genérico da educação dos filhos;
- instruir famílias e alunos em práticas sociais básicas (cuidados de higiene, etc.);
- instruir famílias e alunos na intelectualização e verbalização de sentimentos;
- fomentar a auto–estima através da valorização das raízes culturais e da valorização das capacidades individuais das famílias para a resolução dos problemas do dia a dia;
- promover a aproximação entre escola e famílias;

Destes objectivos, analisámos parte do primeiro, se considerarmos que o aproveitamento escolar é parte da integração social dos alunos. Os restantes foram contemplados directa ou indirectamente nas actividades desencadeadas pelo trabalho das Fichas e por um conjunto grande de actividades sociais já descritas.

O pano de fundo da análise destas actividades é o facto de se tratar de um programa de intervenção com famílias, daí a sua designação de Educação Parental. Pretendia-se, como é característico dos programas educacionais, mudar comportamentos, neste caso, o comportamento das famílias.

Nestas circunstâncias, é discutível estabelecer comparações estatísticas entre famílias aderentes e não-aderentes, na medida em que muitas, senão quase todas as tarefas geradas pelo programa não existem como práticas sociais estabelecidas, o que impede que se atribua um significado particular ao não-envolvimento das famílias não-aderentes em tarefas similares ou equivalentes.

Outro aspecto que implica a dificuldade de estabelecer comparações entre grupos é o facto de ser uma característica intrínseca de um programa destes a sua natureza evolutiva, imposta pela necessidade de se mudarem estratégias em função dos resultados que vão sendo obtidos.

Se quisermos avaliar o impacto do programa, teremos de recorrer à identificação de indícios de adesão e participação activa nas actividades que se foram gerando.
Temas das fichas e percentagens das famílias que as preencheram:

Tabela 6.1.37 – Percentagens Observadas (%) dos Temas das Fichas

Temas das Fichas	%
Dados Pessoais	65.5
Refeições	55.5
Flores	50.4
Locais	48.5
Animais	47.0
Frutos e Legumes	43.9
Valorização do eu	43.3%
Aprender a Contar	39.5
Valorização do Oral	39.1
Noção Espaço/Tempo	30.0
Autonomia	30.0
Férias	26.5
Valorização da família	25.9
Expectativas	19.0
Sentimentos	18.6
Escola	15.5

4.2

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS FICHAS DO PROGRAMA

4.2 – Análise de Conteúdo da Fichas de Trabalho do Programa

4.2.1. Análise de Dados Objectiváveis

Para além da análise de dados objectiváveis (preenchimento de fichas e realização de tarefas várias). É importante tentar conhecer qual o significado atribuído pelas famílias às actividades em que estiveram envolvidas como consequência da sua participação no Programa.

Esta análise incidiu sobre as respostas a entrevistas, textos que contêm informação sobre os sentimentos e os depoimentos dos participantes em relação a essas actividades.

Os temas escolhidos foram:

Tema 9 – Sentimentos;

Tema 10 – Valorização do Oral;

Tema 12 – Férias;

Tema 13 – Valorização do Eu;

Tema 15 – A Valorização da Família;

Tema 16 – A Escola;

Tema 17 - Expectativas.

Foi feita a análise dos testemunhos das famílias contidos nas 90 pastas produzidas durante o Programa. O número de indivíduos para cada sub-tema varia, pois nem todos fizeram o mesmo número de fichas do programa (preenchimento de fichas e realização de tarefas várias, ver quadro 6.2.1).

4.2.1.1. Tema 9 – Sentimentos

As respostas de 83 das crianças revelaram que quando se falava de sentimentos de alegria "Conta um acontecimento em que tenhas ficado alegre", as categorias eram: os Aspectos Lúdicos, 66 (79,5%), («Foi quando fui ao Algarve», «ir ao Jardim Zoológico», «o acontecimento mais alegre é quando faço anos e Natal porque recebo muitas prendas», «Um acontecimento alegre foi quando recebi prendas da minha madrinha e do meu padrinho e das minhas primas», «Brincar», «dançar», «cantar», «filmes de rir»); o Processo Interactivo na Família, 10 (12,0%), («Ter nascido minha irmã Eriça»), o Processo Interactivo na Escola, 6 (7,2%), («Foi eu ter ido para a

escola e gosto muito da minha professora»). E outros como o Processo Interactivo Aluno/Aluno, 3 (3,6%) («É quando estou com amigos que ficamos muito alegres»), a Saúde/Doença, 1 (1,2%), («Estou satisfeito porque em primeiro lugar tenho saúde graças a Deus»), Quadro 4.2.1.

Os 20 alunos que responderam à questão: "Lembra-te de situações que tornem as pessoas alegres", indicaram os Aspectos Lúdicos, 11 (55,0%), («Quando recebo prendas», «Quando se faz anos e se recebe uma prenda»); e os Processos Interactivos na Família, 6 (30,0%), («Quando a pessoa se encontra com um familiar que não vê há muito tempo», «Quando os familiares voltam»); os Aspectos Disciplina/Comportamento, 3 (15,0%), («Quando porto bem as pessoas ficam alegres»), os mais importantes reflectindo talvez o que a criança sente a respeito de si própria mas tem medo de exprimir neste contexto. Outros menos referidos foram os Aspectos Físicos, 2 (10,0%), («Quando as pessoas são bonitas»), os Financeiros, 1 (5,0%), («Sair o totoloto»), os Religiosos, 1 (5,0%), («Quando as pessoas rezam»), e o Processo Interactivo na Aluno/Professor, 1 (5,0%), («Quando as minhas colegas oferecem flores ao meu professor ele ficou alegre»), Quadro 4.2.1.

Quando lhes perguntamos "o que faz a tua mãe ficar contente", (70 respostas) e o "o que faz o teu pai ficar contente", (66 respostas) as respostas são idênticas: são sobretudo os Aspectos Comportamentais/Disciplina, 26 (37,1%) para a mãe, («Portar-me bem e fazer os meus deveres escolares», «Fazer os trabalhos da escola e ser boa menina»), e 29 (43,9%) para o pai, («Ser obediente e saber respeitar os outros», «Quando me porto bem»); as Competências Académicas, 27 (38,6%) para a mãe, («Ser uma boa aluna», «Trabalhar, ler e passar de ano») e 17 (25,8%) para o pai, («Quando eu faço os trabalhos da escola bem», «O meu pai fica contente quando eu sei ler»), e o Processo Interactivo na Família, 19 (27,1%) para a mãe, («Dar-lhe beijinhos», «Dizer a verdade e dar-lhe beijinhos») e 20 (30,3%) para o pai, («Uma festa, sermos bons», «Quando estamos reunidos em casa o pai fica contente», «Quando a minha mãe lhe dá carinho»). As Competências Domésticas, que se refere aos filhos ajudarem as mães nas tarefas domésticas são consideradas importantes para as mães, 13 (18,6%), («Arrumar o quarto sozinho e limpar o pó», «Quando a casa está bem arrumada e tudo no seu devido lugar», «Quando ajudo a mãe»), e não são referidas pelos pais, Quadro 4.2.1.

Em relação à professora, as 22 opiniões "o que faz a tua professora ficar contente", são essencialmente os Aspectos Comportamentais/Disciplina, 14 (63,6%), («Os meninos a portarem bem», «Para não fazer barulho», «Não brincar dentro da sala») e as

Competências Académicas, 10 (45,5%), («Fazer todos os trabalhos na escola», «Para a professora ficar contente eu estudo, ler, escrevo», «Quando consigo ler bem e melhor do que todos»).

Tabela 4.2.1

Comparação das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas: Sobre o que faz as Pessoas (mãe, pai, professora, outros) e o Aluno ficar Alegre/Contente

Subcategorias	Eu N=83		Outros N=20		Mãe N=70		Pai N=66		Professora N=22	
	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A.	%	F.A	%
Aspectos Lúdicos	66	79,5	11	55,0			4	6,1		
Interactivo na Família	10	12,0	6	30,0	19	27,1	20	30,3		
Interactivo na Escola	6	7,2								
Interactivo Aluno/Aluno	3	3,6								
Saúde/Doença	1	1,2			2	2,9	2	3,0		
Comportamento Disciplina			3	15,0	26	37,1	29	43,9	14	63,6
Financeiros			1	5,0	1	1,4	1	1,5		
Religiosos			1	5,0						
Aspectos Físicos			2	10,0						
Interactivo Aluno/Professor			1	5,0						
Competências Académicas					27	38,6	17	25,8	10	45,5
Competências Domésticas					13	18,6				
Alimentação					2	2,9	2	3,0		
Nada							1	1,5	1	4,5
Não sabe									1	4,5

No seu conjunto, estas respostas fornecem a imagem que as crianças tinham das pessoas com quem lidavam. Isso é particularmente nítido nas opiniões que tinham sobre o professor, cujas preocupações (na opinião das crianças) se cingiam ao

comportamento e ao desempenho académico dos alunos, o que traduz seguramente o tipo de interacção docente/discente.

As 22 crianças consideraram que ficavam tristes "Conta um acontecimento que tenhas ficado triste", quando confrontadas com a Morte, 12 (54,5%), («Se a mãe morrer fico triste», « Quando o meu primo Ruisinho morreu, foi muito triste») e a Violência, 10 (45,5%), («Quando há acidentes», «na estrada as pessoas ficam feridas e os familiares ficam tristes e a chorar», « Quando me batem. Quando põem-me de castigo», «Guerra»), Tabela 4.2.2.

O mesmo acontecia nas 69 respostas, em relação aos outros "Lembra-te de situações que tornem as pessoas tristes", a Morte, 30 (43,5%), («Quando as pessoas morrem», «Quando se perde alguém que se ama muito», «Quando a avó morreu»), a Violência, 25 (36,2%), («Quando o meu pai me bate», «Andarem à luta », «Quando os pais discutem. Quando os avós estão zangados connosco», «Quando acontece um acidente a uma pessoa que gostamos muito», «Fico triste quando o meu irmão me bate», «Guerra»). Também mencionaram a Saúde/Doença, 3 (4,3%), («Quando as pessoas ... quando ficam doentes», «Quando a minha mãe ficou doente», «Quando uma pessoa está muito doente e está no hospital com alguma doença muito grave»); o Comportamento/Disciplina, 14 (20,3%), («Quando nos portamos mal a professora fica triste», «Algumas pessoas ficam tristes porque estão chateadas, faço coisas que não devo fazer, mas nem sempre é assim», «Faço disparates», «Porque os filhos não gostam das mães, são maus»), a Solidão/Saudade 2 respostas (2,9%%), («Saudades das pessoas que viajam», « Eu lembro-me de ver uma pessoa triste que vive na rua e não tem ninguém»); a Pobreza, 3 (4,3%), («os pobres»); o Perder-se, 2 (2,9%), («Quando uma pessoa fica perdida») ; e a Droga ,1 (1,4%), (« as drogas»), Tabela 4.2.2.

Quando perguntámos "o que faz a tua mãe ficar triste" (29 respostas) e o "o que faz o teu pai ficar triste" (28 respostas), as respostas são idênticas: são sobretudo os Aspectos Comportamentais/Disciplina, 20 (69%) para a mãe, («é eu portar-me mal e não fazer o que ela manda», «não obedecer»), e 22 (78,6%), para o pai, («Quando eu e a minha irmã estamos zangados e a brigar», « não me porto bem»); as Competências Académicas, 3 (10,3%) para a mãe, («Não fazer os trabalhos», «Se eu não estudar, ...e não passar de ano na escola») e 6 (21,4%), para o pai , («Quando eu faço os trabalhos mal», «Quando não faço os trabalhos») e as Competências Domésticas, 2 (6,9%) para a mãe, («Quando não arrumo o quarto») e 1 (3,6%) para o pai, («não ajudar em casa»), Tabela 4.2.2.

Em relação à professora, as 9 respostas sobre "o que faz a tua professora ficar triste", são de novo os Aspectos Comportamentais/Disciplina, 7 (77,8%), («o que faz o meu professor ficar triste é quando nos portamos mal e fazemos barulho na sala», «Chamar nomes aos colegas», «Fazer asneiras.»); e as Competências Académicas, 4 (44,4%), («Não fazer os trabalhos de casa», «Não fazer os trabalhos de casa»), Tabela 4.2.2.

Tabela 4.2.2

Comparação das Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas: Sobre o que faz as Pessoas (mãe, pai, professora, outros) e o Aluno ficar Triste

	Eu		Outros		Mãe		Pai		Professora	
	N=22		N=69		N=29		N=28		N=9	
Subcategorias	F.A	%	F.A.	%	F.A.	%	F.A	%	F.A.	%
Morte	12	54,5	30	43,5	2	6,9				
Violência	10	45,5	25	36,2	2	6,9				
Saúde/Doença			3	4,3	2	6,9				
Comportamento Disciplina			14	20,3	20	69	22	78,6	7	77,8
Solidão/ Saudade			2	2,9						
Pobreza			3	4,3						
Perder-se			3	4,3						
Droga			1	1,4						
Competências Académicas					3	10,3	6	21,4	4	44,4
Competências Domésticas					2	6,9	1	3,6		
Alimentação					1	3,4	1	3,6		
Financeiro					1	3,4				
Aspectos Lúdicos							1	3,6		
Não Sabe							1	3,6		

As 60 respostas das crianças à pergunta "Conta um acontecimento em que tenhas tido medo" revelaram que sentiam medo perante o Escuro/Pesadelos, 18

(30%), (« Eu tenho medo do escuro», « Quando não há luz em casa», « Quando eu sonho coisas más fico com medo»); os Animais, 10 (16,7%), («Quando vou para a escola sozinha tenho medo passar pela casa da vizinha porque ela tem um cão»); os Sustos/Trovoadas, 8 (13,3%), («Quando me assustam», « Tenho medo das trovoadas»); a Solidão/Perder-se, 8 (13,3%), («Estar na rua sozinha», « No dia em que me perdi na feira», (« Foi quando eu e a minha irmã e muitas amigas que fomos sair divertir e ao entrar no elevador, passado um tempinho a porta do elevador não abria, eu e uma amiga estávamos com medo até choramos»); a Violência, 7 (11,7%), («Quando os meus pais me batem», «Quando os meninos me batem fico com medo e choro»); os Filmes de Terror, 4 (6,7%), («Quando vejo filmes de terror»), os Ladrões/Estranhos, 2 (3,3%) , («Ouvi o portão a bater e fiquei com medo julgava que era ladrões e fui para casa da vizinha», «Não poder falar com estranhos, porque me podem levar para muito longe e nunca mais ninguém me achar»), as Vacinas/Doença, 2 (3,3%),(«uma vacina», « Quando a minha mãe fica doente eu fico triste») e o Fogo, 1 (1,7%), («Quando pegou fogo junto do meu ATL»), Tabela 4.2.3.

Tabela 4.2.3

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta: Conta um acontecimento que tenhas tido medo

Subcategorias	Eu N=60	
	F.A.	%
Escuro/Pesadelos	18	30
Animais	10	16,7
Sustos/Trovoadas	8	13,3
Solidão/Perder-se	8	13,3
Violência	7	11,7
Filmes de Terror	4	6,7
Ladrões/Estranhos	2	3,3
Vacina/Doença	2	3,3
Fogo	1	1,7
Total	60	100

As opiniões das 39 crianças é que ficavam zangadas "Conta um acontecimento que tenhas ficado zangado", (Tabela 4.2.4) em: os Processos Interactivos na Família,

21 (53,8%) para o aluno, (« É quando eu estou a escrever que o meu irmão me chateia, ele vai dizer à minha mãe eu fico zangado», « fico muitas vezes zangada com o meu irmão»), perante problemas de Comportamento/Disciplina, 5 (12,8%), (« Quando eu e os meus irmão portamos mal ou fazemos coisas que ele não gosta»), a Fome, 2 (5,1%), («Quando eu estou com fome e não me dão comida e fico zangado»); e a Saúde/Doença 1 (2,6%), («Fico muito zangado sempre que alguém da minha família fica doente»).

À semelhança do que pensavam que acontecia com os outros, as respostas à pergunta "Lembra-te de situações que tornem as pessoas zangadas", são: os problemas de Comportamento/Disciplina, 19 (34,5%), («A minha avó fica zangada quando eu me porto mal e parto flores», « Quando fazem coisas más, portar-se mal e fazerem asneiras»); os Processos Interactivos na Família, 15 (27,3%), («Quando o meu irmão não me deixa jogar à bola com ele e não me empresta a bola», «Quando a Neusa me tira a boneca eu fico zangada»); a Violência 12 (21,8%), («Os meninos baterem-se uns aos outros e o mais fraco cair», «Quando a minha avó me bate e quando não me deixa ir para a rua»), a Morte 7 (12,7%), («Quando as pessoas perdem os filhos. Quando morre alguém»); e as Competências Académicas, 6 (10,9%), («A mãe fica zangada quando eu não faço os trabalhos de casa»), Tabela 4.2.4.

Em relação à professora, as 9 opiniões relativas à pergunta "o que faz a tua professora ficar zangada", são essencialmente: os Aspectos Comportamentais/Disciplina, 9 (100%), («O que faz o meu professor ficar triste é quando nos portamos mal e fazemos barulho na sala», «Chamar nomes aos colegas», «Fazer asneiras»); e as Competências Académicas, 3 (33,3%), (« Quando nós não fazemos os trabalhos»), Tabela 4.2.4.

Tabela 4.2.4

Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas: Sobre o que faz as Pessoas (outros, professora,) e o Aluno ficar Zangado

Subcategorias	Eu N= 39		Outros N=55		Professora N=9	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Processo Interactivo na Família	21	53,9	15	27,3		
Comportamento/Disciplina	5	12,8	19	34,5	9	100
Fome	2	5,1				
Saúde/Doença	1	2,6				
Violência	11	28,2	12	21,8		
Morte			7	12,7		
Competências Académicas			6	10,9	3	33,3

4.2.1.2. Tema 10 – Valorização do Oral

Foram recolhidas 95 histórias (Tema 10 – Valorização do Oral) suscitadas pelo pedido dirigido às mães "Escreva a história que ensinou ao seu filho". As respostas distribuem-se pelas seguintes categorias, Tabela 4.2.5): as Histórias Tradicionais, (Capuchinho Vermelho, 17 respostas; Os Três Porquinhos, 8 respostas; Carochinha, 2 respostas; Coelhinho Branco, 2 respostas; Branca de Neve e os Sete Anões, 2 respostas; Gata Borralheira, 1 resposta; João e Maria, 1 resposta e os Sete Cabritinhos, 1 resposta), 42 histórias (44,2%)); as Histórias Vividas ou Inventadas, («Era uma vez uma menina estava a brincar na rua, perdeu a bola que o pai deu a ela, depois ela começou a chorar, a avó compra outra para ela», «Era uma vez uma família que era muito feliz, que gostava de rezar»), 20 (21,1%), as Histórias Contadas de Livros, («Ursinho Winnie de Pooh»), 7 (7,4%); as Histórias de Animais, (« Era uma vez um crocodilo e um macaco, um dia houve que o crocodilo que pediu ao macaco que trazia comida mas o macaco não troceu e crocodilo tenta comer o macaco, mas ele fugiu macaco e subiu uma árvore, mas ao subir o crocodilo conseguiu arrancar a cauda ao macaco»), 6 (6,3%); as Lenga-Lengas, («Era uma vez/um gato maltês,/que tocava piano e falava francês), 6 (6,3%); as Histórias com Moral, («A história que ensinei ao meu filho foi um menino que enganou nas pessoas 3 vezes. Mas na 3ª vez foi verdade e não acreditaram. Foi para lhe mostrar que ninguém deve enganar os outros»), 5 (5,3%), as Histórias Inventadas, («Era uma vez um menino chamado Bruno. O Bruno um dia foi a floresta e encontrou uma família. Nessa família havia uma

menina chamada Deise, um menino chamado Flâvio e outro chamado Ricardo e ficaram muito amigos e foram brincar, às escondidas, a jogar à bola, então os meninos convidaram o Bruno para ir a casa deles»), 5 (5,3%), as Histórias de Bocage, 2 (2,1%), e Outras («ensinou o a e i o u»), 2 (2,1%).

Tabela 4.2.5

Frequências Absolutas (F.A) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido Escreva a História que ensinou ao seu filho

Subcategorias	Histórias N=95	
	F.A.	%
Histórias Tradicionais	42	44,2
Historias Vividas ou Inventadas	20	21,1
Historias contadas de Livros	7	7,4%
Histórias de Animais	6	6,3
Lenga Lengas	6	6,3
Historias Moralistas	5	5,3
Histórias Inventadas	5	5,3
Histórias de Bocage	2	2,1
Outras	2	2,1
Total	95	100

Perante o pedido "Inventa uma História sobre uma Família", as respostas de 62 alunos distribuem-se por (Tabela 4.2.6): as Histórias Inventadas (« Era uma vez o pai e a mãe que tinham ido passear e a filha tinha ficado na escola. A menina muito contente porque era o dia dos anos dela», «Era uma vez um menino chamado Bruno. O Bruno um dia foi à floresta e encontrou uma família. Nessa família havia uma menina chamada Deise, um menino chamado Flávio e outro chamado Ricardo e ficaram muito amigos e foram brincar, às escondidas, a jogar à bola, então os meninos convidaram o Bruno para ir a casa deles»); são 35 (56,5%), as Histórias Vividas pela Família, («A minha família é muito grande, somos três irmãos e 5 irmãs. Eu tenho 3 sobrinhos e muitos primos. Eu gosto muito da minha família. Quando estamos juntos divertimo-nos imenso, brincamos às escondidas, aos polícias e ladrões, à bola, muitas outras coisas. Ah e também falamos muito, sobre os desenhos animados, a escola e os nossos amigos. Quando eu e os meus irmãos chegamos da escola, vou ter com a

minha irmã mais velha para me ensinar a fazer os deveres de casa, depois VIVA! vamos ver os desenhos animados. Os nossos desenhos animados preferidos são Rita Catita, Johny Bravo, Tom e Jerry e Songoku», «A minha família é divertida e gosto muito de estar com eles a passear e a ir à praia do mar») 26 (41,9%); e Não Sabe, («não sei»), 1 (1,6%).

Tabela 4.2.6

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido Inventa/Conta uma história sobre uma família

Subcategorias	Histórias N= 62	
	F.A.	%
Histórias Inventadas	35	56,5
Histórias Vividas pela Família	26	41,9
Não Sabe	1	1,6
Total	62	100

As escolhas de 56 alunos perante o pedido "Conta, inventa uma história sobre um(a) menino(a) e a sua mãe" distribuem-se (Tabela 4.2.7) pelas categorias: o Comportamento /Disciplina/Castigo e Processo Interactivo Aluno/Família, («A mãe mandou a Ana comprar ovos e no caminho os ovos partiram, a mãe perguntou: Ana onde está os ovos, ela disse: partiu. A mãe mandou-lhe para o quarto de castigo. Ele disse-lhe que foi sem querer e a mãe disse: da próxima tem mais cuidado», «Era uma vez uma menina, que mentia à sua mãe, que ia à escola mas não ia, ficava na rua a brincar. Um dia a sua mãe foi à escola perguntou ao professor se a sua filha estuda bem, o professor disse que a sua filha não foi para casa, logo que chegou a casa a sua filha também chegou, a mãe dela zangou com ela e lhe deu castigo»), 21 (37,5%); os Sentimentos de Perca/Solidão/Saudades, («Era uma vez a mãe e a sua filha um dia ela foram passear para o mato e estava tão escuro que elas não viam o caminho para casa, ela perderam-se no mato, elas sentaram no chão, elas adormeceram e de manhã elas foram para casa felizes», « era uma vez a mãe e o filho a mãe chamava Maria e o filho chamava-se Diogo, foi passear a mãe disse que espera aqui filho quando a voltou foi buscar o filho não encontrou chorou e de depois»), 16 (28,6%), os Aspectos Lúdicos e Processo Interactivo Aluno/Família, («Era uma vez um menino e a sua mãe foram passear e depois foram ao jardim e aos baloiços, e depois foram

lanchar, comeram uma merendinha cada um e um leite e depois voltaram para casa felizes e contentes», «Era uma vez uma menina e uma mãe que foram ao Jardim Zoológico e encontraram lá muitos animais. Depois foram ao parque de Lisboa para a menina brincar, e a mãe acabou de ter um irmão. Depois foram todos a Espanha e gostaram muito das férias. Fim»), 10 (17,9%); o Apoio nas Actividades Domésticas, («a mãe da menina andava pela casa a lavar loiça, depois a Carina ajudou-lhe vitória, vitória, acabou-se a história», «era uma menina que gostava muito da sua mãe, então um dia ela disse, mãe vamos ao super-mercado e compraram muitas coisas e essa menina e a sua mãe eram irmãs só que ela, a Sandra não disse à Carla que eram irmãs e ficaram a viver como mães e filhas. Assim viveram felizes para sempre»), 4 (7,1%); a Doença («Era uma vez uma menina que era esperta. Um dia a mãe da menina ficou doente. A menina disse o que tens mãe, eu não tenho nada. A mãe ficou recuperada e ficaram felizes para sempre»), 3 (5,4%); e as Histórias do Capuchinho Vermelho, («Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho. A mãe mandou-a levar bolos à avó. A avó vivia numa casa na floresta. O lobo viu a menina e foi depressa para casa da avó, o lobo fingiu que era a avó para fazer mal ao Capuchinho Vermelho. Veio o caçador matar o lobo e salvar a avó e o Capuchinho Vermelho »), 2 (3,6%).

Tabela 4.2.7

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido Conta, inventa uma história sobre uma (um) menina(o) e a sua mãe (N= 56)

Subcategorias	F.A.	%
Comportamento /Disciplina/Castigo e Processo Interactivo Aluno/Família	21	37,5
Sentimento de Perca/Solidão/Saudades	16	28,5
Aspectos Lúdico e Processo Interactivo Aluno/Família	10	17,9
Apoio nas Actividades Domésticas	4	7,1
Doença	3	5,4
História do Capuchinho Vermelho	2	3,6
Total	56	100

Em relação à análise dos dados "Uma história da minha terra" as opiniões de 61 alunos distribuem-se pelas seguintes categorias de respostas, Tabela 6.2.18: a Descrição sobre a Terra, («A minha terra já foi muito bonita e sossegada mas agora já

é um perigo porque só há ladrões e a gente não brinca descansados na rua porque a gente tem medo dos assaltos», « a minha terra é muito bonita, tem muita gente a viver, tem muitas escolas para aprender, muitas praias e muitas árvores», « Cabo Verde linda. Gostava de viver com os avós. Pessoas boas e carinhosas. Árvores. Não tem barulho», «A minha terra é muito bonita e alegre», «A minha terra é muito bom, tem muitas coisas»), 25 (41%); os Acontecimentos Vivenciados, («Na viagem, de São Tomé para Portugal, eu pai de Micael e o resto da minha família que lá se encontrava, durante sete anos de vida nessa terra bonita e calorenta, acabámos por fazer uma viagem muito longa de barco de São Tomé para Lisboa.», «A parte mais triste desta viagem foi deixar uma estimada cadela no porto de embarcação vendo-nos a partir para nunca mais voltarmos. Para nós os familiares, essa história verdadeira é inesquecível, está a ser contada de geração em geração», «Andava apanhar salsa e apareceu um boi e tive medo. Depois aparece uma cobra e tive medo, nunca mais quis ir apanhar salsa, andava na escola 4ª classe, a professora mandou fazer uma redacção e foi sobre isto, foi a melhor», «Casa dos pais. Trovoada. A casa partiu»), 15 (24,6%); as Histórias Moralistas, («um trabalhador, outro preguiçoso e come muito, separam-se, raposa esperta não precisa de trabalhar, o lobo tentou mas não conseguiu – guloso! ser guloso, esperto tenta enganar moral – não se ganha nada em ser guloso, pelo contrário, só perde», «Era uma vez um menino que vivia na aldeia, era muito mentiroso. Andava sempre a gritar, olha o lobo, olha o lobo! Os vizinhos corriam para ver se estava lá algum lobo, quando chegavam não viam nenhum lobo (...) Até que um dia o menino gritou olha o lobo, olha o lobo, e os vizinhos não ligaram e era mesmo o lobo, como os vizinhos não acudiram, o lobo comeu o menino»), 11 (18%); as Histórias de Cabo Verde, («Relata a história de um cão que era trabalhador e de um macaco que era muito preguiçoso .O cão pedia várias vezes ao macaco para o ajudar a semear e ele dizia que estava doente que não podia ajudar. Quando o milho amadureceu e chegou o tempo da colheita, o macaco foi ver se o compadre lhe oferecia qualquer coisa. O cão disse-lhe: - Todo o tempo da sementeira estiveste doente, em casa. Só saíste para ir à missa. Pois, agora, se não queres ficar doente de fome, vai à Igreja. E, reza a Deus que te dê comida»), 5 (8,2%); as Histórias de Angola, («Era uma vez um caçador chamado Nhambalo e seu filho Chipandeca. Viviam ambos numa pequena aldeia chamada Chicambi, junto de um rio chamado Mussengo (...), o caçador foi à caça....encontrou pelo caminho um pequeno elefante branco abandonado pela mãe...levou....ofereceu-o ao seu filho...a quem deu o nome de Sama...Chimpadeca ia todos dias para a escola e levava com ele o pequeno

Sama...Sama foi crescendo, crescendo, crescendo e começou a sentir a necessidade de ir para a selva conviver com os outros elefantes...Sama tinha desaparecido...Sama que o vinha visitar...desapareceu depois pela selva dentro e nunca mais o viram»), 2 (3,3%); as Outras Histórias, («Quer ver a foca ficar feliz? É pôr uma bola no seu nariz. Quer ver a foca bater palminha? É dar a ela uma sardinha. Quer ver a foca fazer uma briga? É espetar ela bem na barriga »), 2 (3,3%); e a História da Polónia, («começaram a dançar dois Migueles. Um grande outro pequeno. Quando o grande começou a rodar, o pequenino não conseguia apanhar. Quando o pequeno não conseguia apanhar, o grande começava a parar. E quando o grande começava a parar, então o pequeno podia lhe apanhar»), 1 (1,6%)

Tabela 4.2.8

Frequências Absolutas (F.A) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido Uma história da minha terra (N= 61)

Subcategorias	F.A.	%
Descrição Falar Sobre a Terra	25	41,0
Acontecimentos Vivenciados	15	24,6
Histórias Moralistas	11	18,0
Histórias de Cabo Verde	5	8,2
Histórias de Angola	2	3,3
Outras	2	3,3
História da Polónia	1	1,6
Total	61	100

As respostas sobre o tema "Ensine ao seu filho uma canção que aprendeu quando era pequeno – Escreva a canção que ensinou ao seu filho", distribuem-se pelas seguintes categorias N= 82 (Tabela 4.2.9): as Canções de Animais, («Atirei o pau ao gato», «Todos os patinhos sabem bem nadar», «O porco foi à horta», «Doidas, doidas andam as galinhas», «Era uma vez um cavalo/carrossel»), 37 (45,1%); as Canções Tradicionais Portuguesas, («Fui no trolaró», « Malhão, malhão», « Há! Há! Há! Minha machadinha»), 21 (25,6%); as Canções de Natal («Canção de Natal», «Pinheirinho»), 10 (12,2%); as Canções de Embalar/Dormir, («Patinhos, dormir», « Dorme menino»), 5 (6,1%); as Canções com Bonecos, («Os três palhacinhos», « Tenho uma bonecas assim, assim»), 4 (4,9%); e as Canções de Amor, («Dá-me o teu

amor», « Eu preciso deste amor»), 4 (4,9%); e 7 – "Canções Africanas" («Música africana»), 1 (1,2%).

Tabela 4.2.9

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido Escreva a canção que ensinou ao seu filho (N= 82)

Subcategorias	F.A.	%
Canções de Animais	37	45,1
Canções Tradicionais Portuguesas	21	25,6
Canções de Natal	10	12,2
Canções de Embalar/Dormir	5	6,1
Canções com Bonecos	4	4,9
Canções da Amor	4	4,9
Canções Africanas	1	1,2
Total	82	100

O pedido "Inventa uma história sobre um(a) professor(a) e um(uma) menino (a)", suscitou de 46 alunos as seguintes categorias de respostas (Tabela 4.2.10): o Processo Interactivo Professor/Aluno e Comportamento/Castigos, («Era uma vez um menino que chamava-se Nuno, ele não gostava da professora porque ela era má», «Era uma vez a professora gritou com o aluno. Porque estava a portar muito mal e a professora levou para o concelho executivo e o professor Borges.», «Era uma vez a professora foi às escolas e os meninos atrasaram e os meninos ficaram de castigo»), 23 (50%); as Mudanças Comportamentais, («Era uma vez uma professora que tinha uma aluna que se portava mal, no carto dia esta aluna decidiu-se portar-se bem, fez tudo o que a professora lhe mandou, a professora ficou espantada com a sua nova aluna. Depois deste dia, a aluna nunca mais se portou mal porque gostou muito que todos passassem a olhar diferente para ela»), 12 (26,1%); as Competências Académicas, («Era uma vez uma professora do terceiro ano, tinha um aluno que chamava Pedro, o Pedro um dia foi à escola e viu a professora, e ela perguntou quanto era 1x1. O Pedro disse que era 1. A professora disse que ele era bom aluno»), 6 (13%); e a Amizade e Processo Interactivo Professor Aluno, («A professora e o menino estavam na escola. Ele estudava na escola, era o único amigo da professora, deu uma boneca de porcelana à professora e ela deu-lhe uma caixa de carros») 5 (10,8%).

Tabela 4.2.10

Frequências Absolutas e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido Inventa uma história sobre uma (um) professora (professor) e uma (um) menina (menino) (N= 46)

Subcategorias	F.A.	%
Processo Interactivo Professor Aluno e Comportamento /Castigos	23	50,0
Mudanças Comportamentais	12	26,1
Competências Académicas	6	13,0

4.2.1.3. Tema 12 - Férias

O tema Férias "Conta o que fizeste nas tuas Férias", deu origem às seguintes categorias de respostas (Tabela 4.2.11) de 79 alunos: os Aspectos Lúdicos e Processo Interactivo Aluno/Família, («Nas férias de Natal, vou brincar muito, vou ajudar a minha mãe a comprar as prendas de Natal para a minha família. Vou comprar roupa nova e fazer muitos doces.», «Nas férias do Carnaval fui para casa do meu tio em Palmela e andei a apanhar laranjas e a comer e andei também a apanhar vides das videiras que o meu pai andou a podar e mais o meu padrinho e eu gostei muito», «Cabo-Verde – brincar com os amigos meus irmãos e jogar à bola e ver a paisagem»), 34 (43%); os Aspectos Lúdicos e Competências Académicas, («Nas férias fiz trabalhos de escola, brinquei aos cowboys, brinquei com balões. E mais nada», «Vou brincar e escrever»), 15 (19%); os Aspectos Lúdicos, (« Passei a maioria das vezes a brincar», « Brinquei muito»), 12 (15,2%); os Aspectos Lúdicos, Processo Interactivo Aluno/Família e Competências Académicas, («Brinquei, com brinquedos, fui à avó, fiz trabalhos da escola e fui às compras com a mãe e o pai.», «Fui ao ATL depois vim para casa. Brinquei, estudei, e na véspera de Natal fui passar a casa da minha tia com a minha Família e com os meus primos, e à Meia Noite abri as prendas, e fiquei muito contente, foi uma noite muito linda, adorei »), 10 (12,7%); os Aspectos Lúdicos, Competências Académicas e Competências Domésticas, («Mascarei de oceano, brinquei na rua, eu estudei com a minha mãe. Eu ajudei a minha mãe na tarefa da casa», «Primeiro fiz trabalho de escola e brincar estudar e ajudar minha mãe limpar»), 4 (5,1%); e os Aspectos Lúdicos e Competências Domésticas, («estudo, faço os trabalhos e ajudo a minha mãe em casa»), 4 (5,1%).

Tabela 4.2.11

Frequências Absolutas e Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido Conta o que fizeste nas tuas Férias (N= 79)

Subcategorias	F.A.	%
Aspectos Lúdicos/ Processo Interactivo Aluno/Família	34	43,0
Aspectos Lúdicos/Competências Académicas	15	19,0
Aspectos Lúdicos	12	15,2
Aspectos Lúdicos/Processo Interactivo Aluno/Família e Competências Académicas	10	12,7
Processo Interactivo Aluno/Família	6	7,6
Aspectos Lúdicos/ Competências Académicas e Competências Domésticas	4	5,1
Aspectos Lúdicos/Competências Domésticas	4	5,1

4.2.1.4. Tema 13 - Valorização do Eu

A análise da Valorização do Eu foi feita através da pergunta dirigida ao pai (mãe): "Pergunte ao seu filho "como és tu?" escreva exactamente o que ele disse". As opiniões dos 102 alunos distribuem-se por (Tabela 4.2.11): o Aspecto Físico, 84 (81,9%), («Sou castanha, tenho 6 anos, sou bonita, tenho tranças», «Eu sou clarinho (café com leite), eu sou baixinho, sou magrinho, tenho uma bochecha gordinha, sou muito bonito e tenho olhos grandes e castanhos», «Um menino médio. Cabelos castanhos. Olhos castanhos. Cara bolachuda. Cabelo comprido. Sem um dente da frente», «Eu sou bonita», «Eu sou bom rapaz, sou bonito. Já estou a ficar crescido. Tenho 6 anos); as Características/Personalidade/Preferências, 61 (59,4%), («Sou esperto. Sou brincalhão», «Traquina, preguiçosa e muito faladora», «Sou pequenino, tenho 6 anos, gosto de desenhar, gosto de jogar à bola», «muito vaidosa», «bem educado»); o Processo Interactivo Aluno/Outros, (32,1%), («gosto de toda a gente, eu tenho muitos amigos», « É uma menina muito alegre, brincalhona e irrequieta, mas muito meiguinha», «Gosto de brincar com os meus brinquedos e com os meus amigos»); as Competências Académicas, 24 (23,1%), («Ando na escola, faço trabalhos», «Eu sou pequena, bonita, gosto de ir à escola que a minha professora ensina a letra, gosto de pintar as unhas e andar bonita», «estudioso», «sou burra, não sei escrever mãe nem nada (Novembro)»), e os Aspectos Comportamento/Disciplina,

23 (22,1%), («Porto-me bem», «Eu sou um menino muito teimoso e muito mau para a minha mãe e avó»).

4.2.1.5. Tema 15 - Valorização da Família

A Valorização da Família foi feita através do pedido "Pergunte ao seu filho "como é a tua mãe? Descreve como ela é", e deu origem a opiniões por parte de 82 alunos (Tabela 4.2.11): os Aspectos Físicos, 64 (78,1%), («A mãe tem cabelo mais ou menos comprido, é bonita e um bocadinho gorda», «Mãe, é bonita tem cabelo pretos, é clara e bonita. A mãe é grande, um bocadinho gorda, mais nada», «Ela usa óculos, tem olhos castanhos lindos, é gordinha), o Processo Interactivo, 40 (48,8%), («A minha mãe é bonita, nariz grande, boca pequena, olhos verde, cabelos curtos e castanhos e baixa é magrinha , cara redonda está sempre com um frio pescoço, pequeno orelhas pequenas», « É bonita gosto dela, mais nada», « A mãe é bonita, nova, gorda e gosta de mim e está a estudar»), «Gosto muito da minha mãe», «A minha mãe também gosta muito de mim», « A minha mãe é má»); a Doença, 1 (1,2%), («Doente»), o Não Conheço/Faleceu, 1 (1,2%), («Não conheço faleceu tinha 2 anos») e o Não Sabe, 1 (1,2%) («não sei»).

O mesmo foi feito em relação ao pai: Pergunte ao seu filho "como é o teu pai?" – descreve como ele é", e os resultados constam do Tabela 4.2.11: os Aspectos Físicos, 63 (76,9%), («É bom e bonito», «Pai alto, barrigudo, bochechas, cabelo curto», «O pai tem 1,60 de altura e é bocadinho gordo», «O meu pai é alto, muito forte, fisicamente bonito»); o Processo Interactivo, 45 (55%), (« O meu pai é muito divertido, mas por vezes também me chateia », « Simpático, bonito, cabelo pequeno», «São muito bons para mim», « O meu pai é bom e eu gosto muito dele», «O meu pai é um senhor muito engraçado e tem muita paciência connosco», «O pai é bom e brincalhão comigo») , o Não Conheci/Faleceu, 1 (1,2%), («Não conheço faleceu tinha 2 anos»), e a Profissão, 1 (1,2%), («ele é mecânico»).

Fez-se o mesmo pedido em relação aos irmãos: "Como são os teus irmãos – escreve como eles são", e as respostas de 71 alunos estão descritas no Tabela 4.2.11: os Aspectos Físicos, 60 (84,5%), («Tenho uma irmã, tem cabelo um bocadinho grande, é boa e bonita» , « Os meus irmão são bonitos...» ,«O mano Frederico é bonito, alto», «Jesus, usa óculos, tem cabelo curto, é gorda. Fátima, é alta, magra e tem cabelo comprido. Mónica usa óculos, é pequena e magra, tem cabelo curto»; «Guilherme, 10 anos, é magrinho, é mulato, tem o cabelo preto, tem os olhos

castanhos e grandes. João Miguel, 16 anos, é alto, tem os olhos castanhos, tem o cabelo castanho, é mulato. Ana Isabel, 24 anos, é castanhinha clarinha, tem cabelo preto, tem os olhos castanhos, é magra»), o Processo Interactivo, 37 (55%), («Tenho uma irmã.... às vezes é minha amiga. E então os meus irmãos também gostam muito de mim, a gente brinca, rimos, cantamos, dançamos e, graças a Deus, gosto muito da minha querida família que Deus me deu», «Os meus irmãos...às vezes chatos, mas são meus amigos», «muito amigo», «A minha mana é um bocadinho má, mas também é simpática. Eu também às vezes sou mau para ela, diz a minha mãe»), o Não tem Irmãos, 3 (4,2%), («Eu ainda não tenho irmãos, mas vou ter um bebé aqui em casa para brincar comigo»), e a Quantidade de Irmãos, 2 (2,8%), («Família somos 5 irmãos»).

A caracterização das famílias através das opiniões dos alunos como resposta ao pedido "Descreve "como é a tua família" – escreve como eles são", deu origem a respostas por parte de 47 alunos (Tabela 4.2.11): o Processo Interactivo, 37 (78,6%), («A minha família gosta muito de mim, é uma família engraçada. O meu pai é um senhor muito engraçado e tem muita paciência connosco. A minha mãe também gosta muito de mim. E então os meus irmão também gostam muito de mim, a gente brinca, rimos cantamos, dançamos e, graças a Deus, gosto muito da minha querida família que Deus me deu», «de quem eu gosto mais é da minha mãe e dos meus avós são todos muito bons comigo gosta muito de mim e eu gosto muito da minha família», « É divertida e triste também. Eu gosto da minha família» , «A minha família é bonita e boas pessoas e eu gosto da minha família e a minha família gosta de mim e eu gosto da minha família», «A minha família é bonita e engraçada, em todos os trabalhos eu desenho a minha família. Eu nunca quero mudar de família porque eles ajudam a fazer o que eu não sei»); o Número de Pessoas/Grau de Parentesco, 28 (59,3%), («A minha família é muito grande tenho muitos tios, muitos primos» , «É o meu pai. A minha mãe. A minha avó. O meu avô. O primo Jordan. A tia Paula»); os Aspectos Físicos, 17 (36,5%), («A minha irmã é magra. O meu pai é alto. O meu primo Francisco é gordo. A minha prima Mariana é magra. A minha tia Ana é magra. O meu tio Domingues é baixo e gordo»); e a Profissão/Actividade, 2 (4,3%), («A mãe boa, trabalha muito em casa, veste-me e lava-me e dá-me de comer. Pai trabalha com camião e dá dinheiro para a casa. Os irmãos brincam vêm televisão, estudam e fazem alguns trabalhos»).

Os 40 alunos responderam ao pedido "Como são os teus tios e tias? Escreve como eles são" deram os seguintes grupos de respostas, (Tabela 4.2.11): o Aspecto Físico, 36 (90%), («O meu tio tem bigode o meu outro tio não tem bigode», «Uns são

castanhos e outros que são brancos», «O Jorge é bonito, gordinho, ele é meu amigo. O Ângelo é bonito, gordinho», «são bonitos», «quase todos gordos»); o Processo Interactivo, 24 (24%), («Estes são alguns dos meus tios e são todos bons e eu gosto deles», «São meus amigos e deixam brincar e jogar com os meus primos» , «O Ângelo, ele é meu amigo», «São bons, muito meus amigos e a minhas tias minhas amigas», «ele é meu amigo», «São muito alegres e bem dispostos»); e ser Doente, 1 (2,5%), («Doente»).

4.2.1.6. Tema 16 – A Escola

Procurámos colher a opinião dos alunos sobre a escola. Primeiro sobre os amigos, "Como são os teus amigos na escola? Escreve como eles são", com as seguintes respostas, (77 alunos), (Tabela 4.2.11); o Processo Interactivo, 68 (88,3%), («Alguns são bons, outros são maus, as meninas são muito queridas e meiguinhas e namoro com uma, a Carina, somos bons colegas», «Eles são bons mas por vezes são maus», «São bons mas depois batem-se e roubam-me coisas, fazemos uma roda e brincamos à macaca e ao chinês.», «São muito maus comigo», «A Débora é brincalhona e diz muitas asneiras, mas é muito minha amiga. O Diogo também gosta muito de brincar», «São fantásticos», «brincalhões, alguns são maus», «gostam muito de mim e brincam comigo. Gostam de dar doces»); o Aspecto Físico, 28 (36,4%), («Uns são castanhos, outros são brancos», «Ana Maria, castanha, tem tranças, sempre com totó, um pouco gorda. Vera, castanha, cabelo com totó», «são todos pequenos mas alguns são mais», «Fábio é baixinho e clarinho, de cabelos e olhos escuros. «Bonitos, magros, gordos, altos, baixos», «São bonitos», «fortes e musculados», «O Hugo é gordo», «A maioria dos meus colegas são negros, outros são brancos»); o Comportamento/Disciplina, 44 (57,1%), («Às vezes portam-se bem quando a professora manda calar», «Eles portam-se bem, brincamos muito, somos muito amigos e somos felizes»); as Competências Académicas, 4 (5,2%), («O Rui tem uma voz grossa, não faz os trabalhos, rasga as folhas que a professora lhe dá para fazer os trabalhos») e Não Sabe, 1 (1,3%), («Sei lá, são muitos»).

Depois sobre a professora "Como é a minha professora?" (17 alunos), Tabela 4.2.11): os Aspectos Fiscos, 14 (82,3%), («A professora tem cabelos ouro e preto. É um pouco forte e altura normal», «Bonita, loira, usa óculos, um bocado gorda tem pé pequeno», «Alta bonita tem cabelos curtos», «A minha professora é um bocadito gordinha» , «A minha professora é loura, alta», «A minha professora tem olhos claros,

é bonita e loira», «.....magra, veste-se bem» , «A minha professora é boa tem óculos é forte tem cabelos castanhos escuros»), o Processo Interactivo, 13 (76,4%), («A minha professora....é muito amiga para mim e só ralha quando faço maldades.....eu gosto muito dela», « eu gosto dela», «A minha professora e boa ela não me bate. As vezes, zanga por eu portar mal», «Às vezes ela é boa connosco mas a vezes também se enerva connosco e então fica má no princípio eu não gostava muito dela mas agora já gosto. Que já não berra tanto connosco agora», «A minha professora ....é boa» , «eu gosto dela mas às vezes grita connosco quando nos portamos mal.») e as Competências Académicas, 3 (17,6%), (« ensina bem», « e ajuda-me a fazer os trabalhos»).

Tabela 4.2.12

Frequências Absolutas e Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas Como são... Aluno, Mãe, Pai, Irmãos, Família, Tios, Amigos e a Professora?

Subcategorias	tu?"	mãe?	pai?	Irmãos?	Família?	Tios?	Amigos?	Professora?
	N=	N=	N=	N=	N=	N=	N=	N=
	102	82	82	71	47	40	77	17
Aspectos Físicos	84	64	63	60	17	36	28	14
	(81,9)	(78,1)	(76,9)	(84,5)	(36,5)	(90,0)	(36,4)	(82,3)
Processo	24	40	45	39	37	24	68	13
Interactivo	(23,1)	(48,8)	(55,0)	(55,0)	(78,6)	(60,0)	(88,3)	(76,4)
Competências	24						4	3
Académicas	(23,1)						(5,2)	(17,6)
Características/	61							
Personalidade	(59,4)							
Comportamento/	23						44	
Disciplina	(22,1)						(57,1)	
Doente		1				1		
		(1,2)				(2,5)		
Não conheço		1(1,2)	1(1,2)					
Faleceu								
Não Sabe		1(1,2)	2(2,4)				1(1,3)	
Não tem irmãos				3				
				(4,2)				
Nº de Pessoas da				2	28			
Família/Grau de				(2,8)	(59,3)			
Parentesco								
Profissão					2			
/Actividade					(4,3)			

O mesmo tema (Valorização do Eu) também foi abordado com o pedido: "Diz o que queres ser quando fores grande. Escreve". As opiniões de 74 alunos distribuem-se por quinze categorias (Tabela 4.2.12): ser Médica /Veterinário, 28 (33,6%), ser Professora, 15 (18,1%), ser Policia/Militar, 15 (18,1%), ser Futebolista/Treinador, 5 (6%); ser Patrão de Obra/ Pedreiro, 3 (3,5%); ser Director de Empresa/ Empresária, 2 (2,4%); ser Cabeleireira, 2 (2,4%); ser Pintora, 2 (2,4%); ser Bombeira, 2 (2,4%); ser Vendedora, 2 (2,4%); ser Motorista, 2 (2,4%); ser Piloto/Hospedeira, 2 (2,4%); ser Cozinheira, 1 (1,2%); ser Top Modelo, 1 (1,2%); e o querer ser Escritora, 1 (1,2%).

Tabela 4.2.13

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta Diz o que queres ser quando fores grande (N= 74)

Subcategorias	F.A.	%
Médica/ Veterinário	28	37,8
Professora	15	20,3
Policia/Militar	15	20,3
Futebolista/Treinador	5	6,8
Patrão de Obra/Pedreiro	3	4,1
Empresária/ Director de Empresa	2	2,7
Cabeleireira	2	2,7
Pintora	2	2,7
Bombeira	2	2,7
Vendedora	2	2,7
Motorista	2	2,7
Piloto /Hospedeira	2	2,7
Cozinheira	1	1,4
Top Model	1	1,4
Escritora	1	1,4

4.2.1.6. Tema 17 – Expectativas

Depois sobre a Escola em si: "Pergunte ao seu filho o que é para ele a escola", 87 alunos (Tabela 4.2.13): as Competências Académicas, 28 (68,4%), («Estudam», «Aprender», «Trabalho», «os alunos escrevemos fazemos números » ,«Trabalhar, ... aprender», «Fazem fichas, lêem» , «É o lugar onde eu vou aprender a ler e a

escrever», « A escola é para estudar», «É para aprender a estudar»), as Competências Lúdicas, 17 (40,7%), (« cantamos contamos historias»); o Processo Interactivo, 3 (19,5%), («brincamos», «Os alunos brincam», « A escola é boa. É fixe. É bonita», «É uma coisa boa pois gosto de ir todos os dias para a escola», «Eu gosto da escola», «É muito bom, tenho muitos amigos para brincar, tem coisas que eu posso brincar», «Eu acho a escola muito bonita porque tem lá muitas crianças para brincar»); a Disciplina/Comportamento, 3 (7,3%), («portar bem», «É para meninos bens e maus não. Podem aleijar os outros»); o Futuro, 2 (4,9%), («A escola para mim é uma coisa muito importante porque nela toda a gente aprende alguém no futuro»); a Alimentação, 1 (2,45%), («almoçam»), e a Higiene, 1 (2,45%), (« lavam as mãos...»).

E ainda "O que fazem as pessoas na tua escola: os alunos?" (23 alunos, Tabela 4.2.13): as Competências Académicas, 23 (100%), («Trabalhar .... aprender», «Os alunos escrevemos fazemos números», «estudam», «aprender», «Trabalho», «Fazem fichas, lêem»); as Competências Lúdicas, 16 (65%), («brincar», «cantamos contamos historias e brincamos», «Os alunos brincam»); a Alimentação, 1 (4,3%), («almoçam) e a Higiene , 1 (4,3%), (« lavam as mãos...»).

Ou "O que fazem as pessoas na tua escola: os professores?", (17 alunos, Tabela 4.2.13): as Competências Académicas, 17 (100%), («Escreve no Tabela para os meninos aprenderem ensinam escrever e a fazer contas», «Ensinam a escrever e faz coisas para os nossos trabalhos», «Passam trabalhos e ensinam», «ensinam, dão fichas»); e o Processo Interactivo Aluno/Professor, 1 (5,9%), («Ficam a tomar de nós»).

Ou "O que fazem as pessoas na tua escola: os empregados?" , (11 alunos, Tabela 4.2.11): a Limpeza, 9 (72,9%), («Limpam», «Limpam a escola», «Limpam as casas de banho, as salas, aspiram», «limpam a escola», «limpar as salas»); a Alimentação, 5 (45,5%), («entregam o pão» , «dão nos o pão e o leite», «A comida», às vezes fazem o pão para nós»); o Processo Interactivo Aluno/Auxiliares, 4 (36,4%), («Abrem as portas para os meninos entrarem vigiemos meninos para não andarem à guerra e gostam de nós», «Tomam conta de nós», «às vezes na hora do recreio ralham»); e Apoiam os Professores 1 (9,1%), («Dar auxílio e os professores »).

Ou ainda "O que mais gostas?" (92 alunos, Tabela 4.2.13): as Competências Académicas, 66 (71,7%), («Gosto de ler e escrever», « Gosto de fazer o que está no Tabela»,«Estudar», «Fazer fichas», «Gosto de ler e escrever» , « Gosto de fazer o que está no quadro», «Estudar», «Fazer fichas», «escrever histórias», «escrever», «Na escola gosto de ler, escrever e fazer contas», «Estudar matemática »,

«números», «Fazer letras», «...também gosto de aprender»), as Competências Lúdicas, 56 (60,9%), («De brincar nos intervalos» , «O que eu gosto mais na escola é de brincar», «Desenhar», «Pintar, desenhar», « De ir à biblioteca» , «fazer ginástica», «Ver livros, brincar», « Do recreio» , «brincar às escondidas e apanhada, brincar à cabra cega», «gosto muito da ginástica e da música»), o Processo Interactivo Aluno /Aluno, 12 (13%), («Gosto dos meninos e das meninas» ,« ajudar os meninos que fazem as coisas atrasadas»); Processo Interactivo Aluno/Professora, 12 (13%), («Gosto da professora», «A professora deixar desenhar um bocado e deixar brincar no recreio»); e a Alimentação, 2 (2,2%), («de almoçar» , «de comer»).

Finalmente "O que gostas menos?", (74 alunos Tabela 4.2.13) são: as Competências Académicas, 19 (21,8%), («Não gosto de ler», «Não gosto de fazer contas», «De fazer letras»); a Violência dos Alunos/Alunos, 19 (21,8%), («Dos meninos que portam mal nas aulas», «Não gosto de brincar na sala de aulas, de rir, de fazer barulhos, de escrever nas mesas e nas cadeiras»); o Comportamento/Disciplina, 9 (10,4%), («Dos meninos que portam mal nas aulas», «Não gosto de brincar na sala de aulas, de rir, de fazer barulhos, de escrever nas mesas e nas cadeiras», «Meninos mal educados»); os Aspectos Lúdicos, 9 (10,4%), («Não gosto de fazer desenhos», «Gosto menos de desenhar», «Não gosto de brincar no recreio», «É de jogar porque eu fico cansado», « Não gosto de brincar na areia»); a Alimentação, 6 (6,9%), («Não gosto do chouriço que tem no pão», «do pequeno almoço porque não gosto do leite"), o Processo Interactivo Aluno/Aluno, 5 (5,7%), («Não gosto de ajudar os meninos preguiçosos», «Não gosto da Tatiana, da Carla e do Cláudio»); e Nada, (5,7%), («Gosto de tudo»); a Violência dos Professores/Alunos, 5 (5,7%), (Castigos», «Quando a professora grita»); e a Duração/Tempo na Escola, 3 (3,4%), («ser pouco tempo», «a hora de vir para casa»).

Tentámos caracterizar as expectativas dos alunos através do pedido "Pergunte ao seu filho porque é que é importante aprender a ler e a escrever" (57 alunos, Tabela 4.2.14) as respostas foram o Futuro, («é quando eu for grande ter um bom trabalho, porque eu não quero ir para as obras como o meu pai, aleija muito as mãos», « É importante porque sem saber ler nem escrever não se pode ser polícia nem mecânico nem ler contos nem filmes nem ter carro»,« Porque assim pode-se arranjar empregos melhores do que limpezas»), 33 (57,9%); a Funcionalidade, («Para quando ficar grande saber ler os papeis que vou assinar», « Para não sermos burros quando quiser ler a carta não saber ler nem escrever. Os documento , a conta do telefone, a água, luz, postais de parabéns a pessoas especial os meus grandes amigos. Não sei ler o

que diz na televisão. Saber ler os ditongos para não inventarmos coisas que estão escritas nos papeis das finanças.», « É importante escrever para depois poder escrever recados à mãe, à mana, ao pai e escrever aos meus amigos. É bom saber escrever», « Importante aprender a ler e a escrever para não ficarmos burros e para ler as cartas aos nossos pais»), 13 (22,8%); e para Melhorar Competências Académicas, («Porque sem saber ler não se pode falar correcto», «É importante saber aprender. Serve para estudar» «Ler e escrever é para "saber". Aprenda melhor»), 11 (19,3%).

Em relação à análise dos dados do Tema 17 – Expectativas "Pergunte ao seu marido (mulher) o que pensa destas reuniões": as opiniões dos 48 alunos distribuem-se por quatro categorias de respostas, Tabela 6.2.38: a Melhoria nas Competências Educativas das Famílias, («É saudável esta reunião pois podemos falar sobre determinados assuntos relacionados com os nossos filhos. Falamos de assuntos que não nos passava pela cabeça que fossem importantes para o desenvolvimento da criança. Nós pais ajudamos naquilo que achamos melhor para a criança mas à certas perguntas que vem neste programa que não nos não nos lembraríamos de perguntar ao nosso filho e que também é muito importante para ele», «Penso que é uma ajuda para certos pais compreenderem melhor os filhos e saberem lidar melhor com eles»), 23 (47,9%); a Melhoria das Competências Académicas dos Alunos, («Eu penso que é necessário para a capacidade do meu filho.. Gostei muito desse trabalho que a educação parental tem desenvolvido porque o meu filho Edmilson se mostrou muito interessado em fazer vários trabalhos.», «Acham que ajuda as crianças a se desenvolverem bem nas escolas.», «Eu acho que é bom para as crianças aprenderem melhor», «Acha bem das reuniões para minha filha aprender mais.»), 19 (39,6%); a Melhoria da Informação das Famílias dos Assuntos da Escola, («O meu marido acha bom porque assim sabe como os alunos vão na escola», «Estas reuniões servem para que os pais tenham informações escolares conhecer a nossa professora e saber qual o trabalho de casa»), 5 (10,4%), e a Melhoria das Processo Interactivo Família /Aluno, («Para ser amiga eu gosto muito dela e bonita do mundo»), 1 (2,1%).

Tabela 4.2.14

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas: O que é para ele a Escola/O que fazem os Alunos, Professores, Auxiliares/ O que mais gosta e menos gosta na Escola/Porque é que é Importante Aprender a Ler e a Escrever

Subcategorias	O que é para ele a Escola? N= 41	O que Fazem os Alunos N= 23	O que Fazem os Professores N= 17	O que Fazem os Auxiliares N= 11	O que Mais Gosta N=92	O que Menos Gosta N=74	Porque é que é Importante Aprender A Ler e a Escrever?" N= 57
Competências Académicas	28 (68,4%)	23 (100%)	17(100%)		66 (71,7%)	18 (20,6%)	11 (19,3%)
Competências Lúdicas	17 (40,7%)	16 (65,5%)			56 (60,9%)	9 (10,4%)	
Comportamento /Disciplina	3 (7,3%)					9 (10,4%)	
Processo Interactivo Aluno/Escola	5 (12,2%)						
Processo Interactivo Aluno/Aluno	3 (7,3%)				12 (13%)	5 (5,7%)	
Violência Alunos/Alunos						19 21,8%)	
Violência Professores/ Alunos						5 (5,7%)	
Processo Interactivo Aluno/Professor			1 (5,9%)		12 (13%)		
Processo Interactivo Aluno/Auxiliar				4 (36,4%)			
Futuro	2 (4,9%)						33 (57,9%)
Alimentação	1 (2,4%)	1 (4,3%)		5 (45,4%)		6 (6,9%)	
Higiene	1 (2,4%)	1 (4,3%)			2 (2,2%)		
Limpeza				9 (72,9%)			
Apoiam os Professores							
Não Responde						2 (2,3%)	
Nada					1 (1,1%)	5 (5,7%)	
Duração/Tempo na Escola						3 (3,4%)	
Funcionalidade							13 (19,3%)
Apoiam os Professores				1 (9,1%)			

Fizemos mesmo em relação aos pai "Pergunte ao seu marido (mulher) o que pensa destas reuniões", (48 pessoas, Tabela 4.2.14): a Melhoria nas Competências Educativas das Famílias, 23 (47,9%), («É saudável esta reunião pois podemos falar

sobre determinados assuntos relacionados com os nossos filhos. Falamos de assuntos que não nos passava pela cabeça que fossem importantes para o desenvolvimento da criança. Nós pais ajudamos naquilo que achamos melhor para a criança mas à certas perguntas que vem neste programa que não nos não nos lembraríamos de perguntar ao nosso filho e que também é muito importante para ele», « Penso que é uma ajuda para certos pais compreenderem melhor os filhos e saberem lidar melhor com eles»); a Melhoria das Competências Académicas dos Alunos, 19 (39,6%), («Eu penso que é necessário para a capacidade do meu filho.. Gostei muito desse trabalho que a educação parental tem desenvolvido porque o meu filho Edmilson se mostrou muito interessado em fazer vários trabalhos.», «Acham que ajuda as crianças a se desenvolverem bem nas escolas», «Eu acho que é bom para as crianças aprenderem melhor», «Acha bem das reuniões para minha filha aprender mais.»); a Melhoria da Informação das Famílias dos Assuntos da Escola, 5 (10,4%), («O meu marido acha bom porque assim sabe como os alunos vão na escola», «Estas reuniões servem para que os pais tenham informações escolares conhecer a nossa professora e saber qual o trabalho de casa»), a Melhoria das Processo Interactivo Família /Aluno, 1 (2,1%), («Para ser amiga eu gosto muito dela e bonita do mundo»).

Tabela 4.2.15

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta: Pergunte ao seu marido (mulher) o que pensa destas reuniões (N= 48)

Subcategorias	F.A.	%
Melhoria nas Competências Educativas das Famílias	23	47,9
Melhoria das Competências Académicas dos Alunos	19	39,6
Melhoria da Informação das Famílias dos Assuntos da Escola	5	10,4
Melhoria das Processo Interactivo Família /Aluno	1	2,1
Total	48	100

Tabela 4.2.16

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta: Expectativas -Pergunte ao seu filho porque é que é importante aprender a ler e a escrever

Subcategorias	F.A.	%
Futuro	33	57,9
Funcionalidade	13	22,8
Melhorar Competências Académicas	11	19,3
Total	57	100

4.2.2 - Descrição Sinóptica dos Conteúdos das Fichas

Procedeu-se à análise dos testemunhos das famílias contidos nas 90 pastas produzidas durante o Programa de Educação Parental. Os dados mais relevantes são expostos a seguir.

Em relação ao tema Sentimentos, (Tabela 4. 2. 17), na opinião dos alunos, os assuntos mais referidos (em relação ao próprio, aos outros, aos pais), foram os processos lúdicos (para a professora não foi referido este assunto); os aspectos de comportamento e disciplina foram referidos por todos os intervenientes excepto pelos alunos. São igualmente destacadas, pelos pais e pela professora, as competências académicas e as competências domésticas foram apenas referidas pela mãe.

Tabela 4.2.17

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas: Sobre o que faz as Pessoas (mãe, pai, professora, outros) e o aluno ficar Alegre/Contente

Subcategorias	Aluno	Outros	Mãe	Pai	Professora
Aspectos Lúdicos	79,5%	55,0%		6%	
Processo Interactivo na Família	12%	30%	27,1%	30,3%	
Aspectos Comportamentais/Disciplina		15%	37,1%	43,9%	63,6%
Competências Académicas			38,6%	25,8%	45,5%
Competências Domésticas			18,6%		

Em relação ao tema Sentimentos, Tabela 6. 2. 18, os assuntos mais referidos em todos os casos foram a morte e a violência, em relação aos alunos, outros e à

mãe, o comportamento e a disciplina (excepto pelo aluno); as competências académicas foram referidas como causadoras de tristeza para a mãe, pai e para a professora, e por fim, a saúde referida em relação aos outros e à mãe.

Tabela 4.2.18

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas: Sobre o que faz as Pessoas (mãe, pai, professora, outros) e o aluno ficar Triste

Subcategorias	Aluno	Outros	Mãe	Pai	Professora
Morte	54,5%	43,5%	6,9%		
Violência	45,5%	36,2%	6,9%		
Saúde/Doença		4,3%	6,9%		
Comportamento/Disciplina		20,3%	69%	78,6%	77,8%
Competências Académicas			10,3%	21.4%	44,4%
Tarefas Domésticas			6,9%	3,6%	

As respostas de 60 das crianças revelaram que sentiam medo do escuro e dos pesadelos, dos animais, das trovoadas, da solidão, da perda e da violência, Tabela 4.2.17.

Tabela 4.2.19

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta: Conta um acontecimento que tenhas tido medo

Subcategorias	Eu
Escuro/Pesadelos	30,0
Animais	16,7
Sustos/Trovoadas	13,3
Solidão/Perder-se	13,3
Violência	11,7

As opiniões das 39 crianças sobre a razão de ficarem zangadas (Tabela 4.2.20) estão relacionadas com processos interactivos e com comportamentos e disciplina. Em relação à professora, as 9 opiniões, todos referem os aspectos de comportamento e disciplina, e alguns, as competências académicas.

Tabela 4.2.20

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido: Conta um acontecimento em que tenhas ficado zangado

Subcategorias	Eu	Outros	Professora
Processo Interactivo na Família	53,8	27,3	
Comportamento/Disciplina	12,8	34,5	100
Competências Académicas		10,9	33,3

Foram recolhidas 95 histórias sobre a valorização do oral, suscitadas pelo pedido dirigido às mães de escrever uma história para o filho. (Tabela 4.2.21). Referem-se, essencialmente, a Histórias Tradicionais e a Histórias Vividas ou Inventadas

Tabela 4.2.21

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido: Escreva a História que ensinou ao seu filho

Subcategorias	%
Histórias Tradicionais	44,2
Historias Vividas ou Inventadas	21,1

Perante o pedido de inventar uma história sobre uma família, as respostas de 62 alunos distribuem-se por quatro categorias (Tabela 4.2.22): são principalmente as histórias Inventadas e as histórias vividas pela família.

Tabela 4.2.22

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido: Inventa uma história sobre uma família

Subcategorias	%
Histórias Inventadas	56,5
Histórias Vividas pela Família	41,9

As escolhas de 56 alunos perante o pedido "Conta, inventa uma história sobre um(a) menino(a) e a sua mãe" (Tabela 4.2.23) são principalmente referentes a: comportamento, disciplina e a processos Interactivos entre o aluno e a família. São referidos, igualmente, sentimento de perca de solidão e de saudade.

Tabela 4.2.23

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido: Conta, inventa uma história sobre um (uma) menino(a) e a sua mãe

Subcategorias	%
Comportamento /Disciplina/Castigo e Processo Interactivo Aluno/Família	37,5
Sentimento de Perca/Solidão/Saudades	28,6
Aspectos Lúdico e Processo Interactivo Aluno/Família	17,9

Em relação ao pedido para contar uma história da "minha terra", 61 alunos (Tabela 4.2.24) lembraram histórias a falar da "terra", acontecimentos vivenciados pela família e histórias moralistas.

Tabela 4.2.24

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido: Uma história da minha terra

Subcategorias	%
Descrição Falar sobre a Terra	41,0
Acontecimentos Vivenciados	24,6
Histórias Moralistas	18,0

As respostas sobre o tema "Ensinar ao filho uma canção que aprendeu quando era pequeno", 82 alunos Tabela 4.2.25, incidiram principalmente sobre canções de animais, canções tradicionais portuguesas e canções de Natal.

Tabela 4.2.25

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido: Escreva a canção que ensinou ao seu filho

Subcategorias	%
Canções de Animais	45,1
Canções Tradicionais Portuguesas	25,6
Canções de Natal	12,2

Quanto ao pedido para inventar uma história sobre uma professora e um aluno, 46 alunos, Tabela 4.2.26, falam, sobretudo, de assuntos sobre o processo Interactivo

entre professor e aluno, sobre comportamento e castigos. Falam igualmente de mudanças comportamentais e de competências académicas. A professora referiu o processo Interactivo entre professor e aluno.

Tabela 4.2.26

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido: Inventa uma história sobre um (uma) professor (professora) e um (uma) menino (menina)

Subcategorias	%
Processo Interactivo Professor Aluno e Comportamento/Castigos	50,0
Mudanças Comportamentais	26,1
Competências Académicas	13,0

No tema das férias, as respostas (Tabela 4.2.27) de 79 alunos referem, principalmente, os aspectos lúdicos, as competências académicas e o processo Interactivo entre aluno e família.

Tabela 4.2.27

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas ao pedido: Conta o que fizeste nas tuas férias

Subcategorias	%
Aspectos Lúdicos	92,9
Competências Académicas	23,5
Processo Interactivo Aluno/Família	22,4

A análise da Valorização do Eu foi feita através do pedido dirigido ao pai (mãe) para o filho se auto-descrever. As opiniões dos 102 alunos distribuem-se (Tabela 4.2.28): pelo aspecto físico, pelas características de personalidade e pelas preferências pessoais. Também foi referido o processo Interactivo entre aluno e os outros. pelas competências académicas e pelos aspectos de comportamento e disciplina.

A valorização da família foi feita através do pedido ao aluno para descrever os pais, irmãos e outros familiares, (Tabela 4.2.28). Os assuntos abordados são principalmente referentes aos aspectos físicos e ao processo Interactivo. A caracterização das famílias através das opiniões dos alunos, como resposta ao pedido de descrever a família, deu origem aos mesmos assuntos, acrescendo o número de

pessoas e o grau de parentesco da família. A descrição de si próprio e dos amigos deu origem a uma nova categoria, a do comportamento e da disciplina. Depois, sobre a descrição da professora, (17 alunos), o único assunto que acrescentaram foi o das competências académicas.

Tabela 4.2.28

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas: "Como são...o aluno, mãe, pai, irmãos, família, tios, amigos e a professora"

Subcategorias	Como és/ Como é a/ Como é o/ Como são os teus							
	tu?"	mãe?	pai?	Irmãos?	Família?	Tios?	Amigos?	Professora?
	%	%	%	%	%	%	%	%
Aspectos físicos	81,9	78,1	76,9	84,5	36,5	90	36,4	82,3
Processo Interactivo	3,1	48,8	55	55	78,6	60	88,3	76,4
Competências Académicas	23,1						5,2	17,6
Comportamento/ Disciplina	22,1						57,1	
Nº de Pessoas da Família				2,8	59,3			

O tema da valorização de si próprio também foi abordado com o pedido de os alunos dizerem qual a profissão que queriam ter quando fossem grandes. Na opinião de 74 alunos (Tabela 4.2.29): as profissões mais escolhidas foram Médico, Veterinário, Professor, Policia, Militar, Futebolista, Treinador, Patrão de Obra e Pedreiro.

Tabela 4.2.29

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta: Diz o que queres ser quando fores grande

Subcategorias	%
Médica/ Veterinário	33.7
Professora	18,1
Policia/Militar	18,1
Futebolista/Treinador	6,0
Patrão de Obra/Pedreiro	3,6

Sobre o significado da Escola em si e sobre a natureza das tarefas na escola, Tabela 4.2.30, os assuntos referidos por todos foram as competências académicas e as competências lúdicas.

Em relação às actividades dos professores na escola, em 17 alunos, todos referiram as competências académicas e apenas um aluno referiu o processo interactivo entre o aluno e o professor.

Quanto às actividades dos empregados na escola, os alunos (11), referiram-se à limpeza, à alimentação, ao processo Interactivo entre alunos e auxiliares. Também manifestam apoio aos Professores.

No que diz respeito ao que mais gostam na escola, as escolhas (92 alunos), foram as competências académicas, as competências lúdicas, o processo Interactivo entre alunos, e o processo Interactivo entre o aluno e os professores. Quanto ao que menos gostam, referem (74 alunos) a violência dos alunos entre si, as competências académicas, os problemas de disciplina e os aspectos lúdicos da escola.

Tabela 4.2.30

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas às perguntas: O que é para ele a Escola/O que fazem .... Alunos, Professores, Auxiliares/O que mais gosta e menos gosta na Escola e Porque é que é Importante Aprender a Ler e a Escrever

Subcategorias	O que para ele a Escola %	O que Fazem os			O que		Importante Aprender Ler/Escrever %
		Alunos %	Professores %	Auxiliares %	Mais Gosta %	Menos Gosta %	
Competências Académicas	68,4	100	100		71,7	20,6	19,3
Competências Lúdicas	40,7	65,5			60,9	10,4	
Comportamento/ Disciplina	7,3					10,4	
Interactivo Aluno/Escola	12,2						
Interactivo Aluno/Aluno	7,3				13	5,7	
Interactivo Aluno/Professor			5,9		13		
Interactivo Aluno/Auxiliar				36,4			
Violência Alunos/Alunos						21,8	
Violência Professor/Aluno						5,7	
Futuro	4,9						57,9
Alimentação	2,45	4,3		45,5		6,9	
Limpeza				72,9			
Funcionalidade							19,3%

Em relação á pergunta da opinião dos pais sobre as reuniões do Projecto, (48 pessoas), (Tabela 4.2.31), os assuntos mais referidos foram a melhoria das competências educativas das famílias e a melhoria das competências académicas dos alunos.

Tabela 4.2.31

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta: Pergunte ao seu marido (mulher) o que pensa destas reuniões

Subcategorias	%
Melhoria nas Competências Educativas das Famílias	47,9
Melhoria das Competências Académicas dos Alunos	39,6

A caracterização das expectativas dos alunos através do pedido de resposta sobre a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, (57 alunos), Tabela 4.2.32, resultou de expectativa sobre o Futuro, e de esperança de melhoria dos resultados escolares.

Tabela 4.2.32

Sinopse das Percentagens Observadas (%) relativas à pergunta: Pergunte ao seu filho porque é que é importante aprender a ler e a escrever

Subcategorias	%
Futuro	57,9
Funcionalidade	22,8
Melhorar Competências Académicas	19,3

Considerando apenas os aspectos ligados à escola, é interessante constatar que para os alunos:

- Os aspectos mais valorizados pelos professores são as competências académicas e a disciplina, não havendo qualquer referência a processos interactivos, excepto quando descrevem a professora
- Os aspectos mais importantes da escola são as actividades ligadas à aprendizagem de competências académicas e lúdicas
- O aspecto que menos gostam na escola é a violência entre alunos
- As aprendizagens mais importantes dizem respeito às competências académicas por as associarem a perspectivas futuras
- As expectativas futuras são elevadas (médicos, veterinários, etc.)
- Os aspectos dos filhos mais importantes para os pais são a disciplina, as competências académicas e os processos interactivos.

4.3

ENTREVISTAS ÀS FAMÍLIAS

4.3 – Entrevistas às Famílias

Nos quadros que se seguem nem sempre há uma correspondência exacta entre o número de entrevistados e o número de respostas porque alguns indivíduos deram mais do que uma resposta (ex:"Melhorou no processo interactivo aluno/família", "Melhorou no processo interactivo aluno/escola", etc.). Comparar Quadros 4.3.1 e 4.3.2.

4.3.1. Tema 1 – As Aprendizagens Adquiridas pelos Educandos

A análise das respostas à primeira pergunta incluída no Tema 1 "Acha que o (a) seu (sua) filho(a) se comporta de maneira diferente desde que começou a participar neste programa?" relativas às 111 famílias, permite a distribuição pelas quatro categorias do quadro 4.3.1: distribuem-se por quatro grupos (Tabela 4.3.1): «Sim», correspondente a 81 respostas (73,0%); «Não», 22 (19,8%); «Não Respondeu», 3 (4,5%); e «Não Sabe», 3 (2,7%).

Tabela 4.3.1
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: Mudanças nos Comportamentos dos Filhos

Categorias	F.A.	%
Sim	81	73,0
Não	22	19,8
Não respondeu	5	4,5
Não sabe	3	2,7
Total	111	100

Na opinião dos pais entrevistados que responderam «Sim», as mudanças comportamentais distribuem-se por cinco subcategorias (Tabela 4.3.2): a Melhoria nas Competências Académicas, («ela não gostava de fazer trabalhos de casa...mas com as fichas ela entusiasmou-se», «foi muito bom nas fichas, ela contar aquelas histórias, ela agora consegue contar uma história até ao fim», «com essas fichas que fizemos, ela desenvolveu-se muito», «foi por causa da psicóloga», «ao princípio era muito preguiçoso, ele melhorou muito», «faz as coisa mais rápido, despacha-se»), 50

(45,0%); a Melhoria na Disciplina, («mais bem comportado», «agora está mais calminha», «porta-se melhor»,« está melhor, menos teimosa»), com um valor percentual de 44,1% (49 respostas); a Melhoria no Processo Interactivo Aluno/Família, («mais conversador», «mais comunicativo», «agora está sempre a pedir-me ajuda»), 32,4% (36 respostas); a Melhoria no Processo Interactivo Aluno/Escola, («perdeu o medo de vir à escola»), 8,1% (9); e a Melhoria Processo Interactivo Aluno/Aluno, («começou a participar mais com os amigos»), 1,8% (2 respostas).

As opiniões dos 22 (19,8%) pais que responderam «Não», sobre as mudanças comportamentais, distribuem-se por duas categorias de respostas: Não Houve Melhoria na Disciplina/Comportamento, («não é igual», «eu não notei», «continua na mesma», «acho que não houve mudança», «continua tudo na mesma, a queixinha dela é sempre a mesma, todos os dias faz queixa de todos, ele não houve é mexilhão, muito conversador», «não, é a mesma coisa, reguila na mesma, já não há remédio»), 20 respostas (18,0%); e Não Houve Melhoria na Motivação para a Aprendizagem, («nenhuma, só quer é brincadeira...a pessoa fala com ela não ouve, a professora diz que é muito distraída», «não presta atenção»), 2 (1,8%).

Tabela 4.3.2

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Domínios dos Comportamentos dos Filhos que foram alterados

Subcategorias	F.A.	%
	Sim	
Nas Competências Académicas	50	45,0
Na Disciplina	49	44,1
No Processo Interactivo Aluno/Família	36	32,4
No Processo Interactivo Aluno/Escola	9	8,1
No Processo Interactivo Aluno/Aluno	2	1,8
	Não	
Ausência de Melhorias:		
No Comportamento/Disciplina	20	18,0
Na Motivação para a Aprendizagem	2	1,8
	Não Respondeu	
Não Respondeu	5	4,5
	Não Sei	
«Não Sei»	3	2,7

As respostas à terceira pergunta do Tema 1 (O(a) seu (sua) filho(a) aprendeu a fazer mais coisas desde que começou a participar neste programa?) distribuem-se por três grupos (Tabela 4.3.3): «Sim», correspondente a 87 respostas (78,4%); «Não Respondeu», 14 (12,6%); e «Não», 10 (9%).

Tabela 4.3.3

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas repostas à pergunta sobre: Aquisição de Novas Competências

Categorias	F.A.	%
Sim	87	78,4
Não	10	9,0
Não respondeu	14	12,6
Total	111	100

Para os 87 (78,40%) pais que responderam «Sim» (Tabela 4.3.4), as respostas à quarta pergunta "Descreva exemplos do que o(a) seu (sua) filho(a) aprendeu?", distribuem-se por cinco categorias de respostas: a Melhoria nas Competências Académicas dos Filhos, («ficou mais desenvolvida por causa disso», »foi melhorando sempre», «está mais desenvolvida, entra mais nos assuntos da escola», «é um bocadinho mais esperta», « a professora disse que ele melhorou muito», «a criança desenvolveu mais», «aprende melhor», «dantes ele não conseguia fixar as coisas», «melhorou muito em relação às dificuldades que tinha», «ele gosta mais de estudar»,«trabalha mais», «está mais interessado pela escola», «tem vontade de aprender», «em demonstrar mais interesse pelo estudo», «gosta mais da escola», «Ele trabalha melhor na escola», «começou com mais vontade de estudar e escrever»; a Melhoria na Comunicação Escrita, «ele já gosta de escrever», «melhorou a letra», «aprendeu a escrever o nome todo e muito rápido, dantes só escrevia o 1º nome», «aprendeu a escrever»); a Melhoria na Leitura, «começou a compreender bem o que lê», «aprendeu a ler com as fichas...dantes ela não lia», «já sabe ler», «explica as coisas melhor, a contar histórias», «consegue contar histórias», «melhorou na leitura», «lê tudo»; - a Melhoria na Comunicação Oral/Linguagem, «dantes não falava Português agora já fala», «fala melhor», «mais facilidade para conversar», «foi ela falar mais»; a Melhoria na Matemática, «já sabe contar», «gosta de fazer contas», «escrever os números», «gosta muito de matemática», 78,4% (87 respostas); a

Melhoria da Motivação e da Aprendizagem na Realização dos Trabalhos de Casa, («aprendeu com os deveres», «Gosta de fazer os trabalhos de casa», «Está mais interessado em fazer os trabalhos»), 59,5% (66); a Melhoria na Realização da Fichas, com um valor percentual de 53,1% (59 respostas). Os exemplos dados podem referir-se aos temas tratados nas fichas - "Dados Pessoais" (« nome dele», «nome do pai»), 21 respostas; à "Realização das Fichas" («aprendeu com as fichas», «foi com as fichas que ele melhorou»), 13 respostas; a competências específicas como "Desenho" («agora já pega na caneta e no papel para desenhar»), 6 respostas; à aquisição de conceitos como a "Noção Espaço-Tempo", («aprendeu os dias da semana»), 5 respostas, a Valorização da "Família" («com perguntas sobre os pais») 5 respostas; Noções de Nutrição, («o que achei mais importante foi a parte das refeições»); a Verbalização dos "Sentimentos", («passou a falar sobre o que sente»), 3 respostas; Tema os "Frutos" («aprendeu o nome dos frutos, como é que eles nascem»), 2 respostas e, por último, o Tema das "Cores", («aprendeu as cores»), 1 resposta, fazendo um total de 14,4% (59 respostas); a Melhoria no Processo Interactivo Aluno/Escola, («as mudanças é que ele não queria ficar na escola», «ele fala mais sobre as coisas da escola», «pareceu-me melhor, está com mais vontade de ir para a escola», «a ter mais confiança na escola, estava sempre a falar na escola»), 30,6% (34); e a última categoria a Melhoria nas Competências Lúdicas, 6,3% (7 respostas).

Os 10 (9%) pais que responderam «Não» distribuem-se por quatro categorias de respostas, Tabela 4.3.4: a Não Alterou a Nível da Competências Académicas, («não», «não, mudou para pior»), 6 respostas (5,4%); a Falta de Motivação para a Aprendizagem («desinteressou-se da escola, difícil de fazer os trabalhos de casa, faz tudo a despachar», «é muito preguiçoso»; « aprende mas esquece»), 2 (1,8%); as Dificuldades no Processo Interactivo Aluno/Escola, («ele não gosta da escola»), 1 (0,9%); a Escola é que Sabe, («não sei, é o que dizem na escola, em casa não tem ninguém para ensinar. Eu não sei, o pai não sabe . É o que dizem na escola, chega»), 1 (0,9%).

Tabela 4.3.4

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Quais as Competências Adquiridas mais Importantes

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Nas Competências Académicas dos Filhos	87	78,4
Na Motivação para Aprendizagem e na realização dos TPC	66	59,5
Na Realização das Fichas	59	53,1
No Processo Interactivo Aluno/Escola	34	30,6
Nas Competências Lúdicas	7	6,3
Não Respondeu		
Não Respondeu	14	12,6
Não		
Não alterou ao Nível da Competências Académicas	6	5,4
Falta de Motivação para a Aprendizagem	2	1,8
Dificuldades no Processo Interactivo Aluno/Escola	1	0,9
A Escola é que sabe	1	0,9

4.3.2. Tema 2 – Auto-avaliação das Famílias

As respostas à 1ª questão do Tema 2 – Autoavaliação das Famílias ("Conversa de maneira diferente com o (a) seu (sua) filho(a) desde que começou a participar neste programa?", Tabela 4.3.5, resultaram na constituição de três categorias de respostas: «Sim», reúne o consenso de 78 (70,3%) das famílias; «Não», 32 (28,8%); e «Não Respondeu», 1 (0,9%)

Tabela 4.3.5

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta: Quais as Mudanças nas Conversas que os Pais têm com os Filhos

Categorias	F.A.	%
Sim	78	70,3
Não	32	28,8
Não respondeu	1	0,9
Total	111	100,0

Na opinião dos 78 (70,3%) pais entrevistados que responderam «SIM», as respostas à segunda questão do Tema 2 "Quais as conversas que começou a ter com o(a) seu(sua) filho(a) desde que começou a participar neste programa?", Tabela 4.3.6, resultaram na constituição de quatro categorias de respostas: o Programa de Educação Parental – Assuntos das Fichas, («as fichas, normalmente, são aquilo que a gente fala em casa», «falo sobre aquilo que vinha naquelas fichas, coisas que a gente nem se lembrava» , «quase todas as vezes que venho cá à reunião, há sempre coisas novas para dizer», «conversamos sobre as reuniões», «às vezes converso com ele sobre as reuniões», «falo sobre o que é que a psicóloga diz»), 41 respostas (36,9%); a Escola - Competências Académicas, («falo sobre o que se passa na escola», «não falava sobre as coisas da escola e agora falo, como é que correu, se tem trabalhos da escola e se precisa de ajuda», «falar como se faz contas...porque a escola de hoje em dia é diferente», «explico-lhe as coisas mais claras», «falo para ele fazer os trabalhos de casa», «falo se ele tem trabalhos para fazer»), 31 respostas (27,9%); o Processo Interactivo Aluno/Família, («a gente conversa muito», «agora conseguimos falar abertamente», «Há perguntas que eu nunca tinha falado com ele», «Ele pergunta-me...donde vêm os frutos», «coisas sobre ele», «ela fica entusiasmada com as nossas conversas», « sobre os colegas», «o que come na escola»), 27 respostas (24,3%); o Comportamento/Disciplina, ("que ele não deve ser malcriado», «conversas sobre o comportamento»), 18 respostas (16,2%).

As opiniões dos pais entrevistados que responderam «Não», 32 (28,8%), resultaram na constituição de quatro categorias de respostas: Não Houve Mudanças nas Conversas com os Filhos, («não, porque são as mesmas conversas», «as conversas que tinha com ela já tinha», «porque sempre que chego, pergunto-lhe como é que foi lá na escola», «é a mesma coisa, falo para ela portar-se bem e comer, fazer os trabalhos de casa, lavar-se, tomar banho», «não, já falava», «não, eu ando sempre a falar com eles», «falamos sempre o que falávamos», «não, tudo é igual»), 29 respostas (26,1%); a Escola e os Colegas é que Explicam, («não, isso não, a gente tem a tradição que muita coisa não podemos explicar aos nossos filhos, um respeito, somos diferentes de vocês, vocês chegando a uma certa idade têm de explicar o que é o sexo, o que é isso, o que são essas coisas, a gente não pode explicar isso a eles, têm de aprender com os colegas ou com as professoras, é um respeito nosso»), 1 (0,9%); a Falta de Tempo («é a mesma coisa, tenho falta de tempo para falar»), 1 (0,9%); e a Dificuldade no Processo Interactivo Pais/Filhos, («Não adianta falar com

ela, falar para aquela parede e falar com ela é a mesma coisa, não presta atenção ao que a gente diz, só quer televisão»), 1 (0,9%).

Tabela 4.3.6

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Quais as Mudanças nos temas das Conversas que os Pais têm com os Filhos

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Programa de Educação Parental – Assuntos das Fichas	41	36,9
Escola – Competências Académicas	31	27,9
Processo Interactivo Aluno/Família	27	24,3
Comportamento/Disciplina	18	16,2
Não		
Não Houve Mudanças nas Conversas com os Filhos	29	26,1
A Escola e os Colegas é que explicam	1	0,9
Falta de Tempo	1	0,9
Dificuldade no Processo Interactivo Pais/Filhos	1	0,9

As respostas à terceira pergunta do Tema 2 – "Acompanha de maneira diferente os assuntos da escola desde que começou a participar neste programa" resultaram na constituição de apenas duas categorias, Tabela 4.3.7. A primeira categoria e mais representativa foi «Sim», reúne o consenso de 89 (80,2%) das famílias e a segunda foi o «Não», 22 (19,8%).

Tabela 4.3.7

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas sobre o: Acompanhamento que os Pais fazem sobre os Assuntos da Escola

Categoria	F.A.	%
Sim	89	80,2
Não	22	19,8
Total	111	100

Como podemos observar no Tabela 4.3.8, na opinião dos pais entrevistados que responderam «Sim», 89 (80,20%), respostas à quarta questão do Tema 2 "Dê exemplos da mudança na maneira como acompanha os assuntos da escola desde que começou a participar neste programa", resultaram na constituição de três categorias: as Mudanças nas Competências Educativas dos Pais, ("ensino-lhe às vezes coisas em casa...achava que era obrigação da professora, não, mas também é da mãe, ele não sabe ler e eu ensino-o...eu primeiro pensava que era a professora que tinha obrigação de o ensinar, a gente tem que mais ou menos acompanhar o que a professora diz», «estas reuniões ensinaram-me imensas coisas», «porque eu agora vejo sempre os cadernos dela, o que ela faz na escola...estou com mais atenção a essas coisas», «eu acho que estou mais interessada com as coisas da escola, com o que acontece na escola, com as coisas que ele aprende», «à tarde ia sempre rever o trabalho, o trabalhinho da escola, sempre, punham-no sempre ali», «ajudo a fazer os trabalhos de casa», «a levar mais a Carla à escola», «como nós não temos tempo para falar...passei a levá-la à escola e pelo caminho íamos a conversar», «estou mais tempo com ele»), 89 respostas (80,2%); a Melhoria no Processo Interactivo Pais/Filhos, («mais conversas», «agora pergunto-lhe coisas que não perguntava», «brinco mais com ele»), 15 respostas (13,5%); a Melhoria no Processo Interactivo Pais/Professores, («Falo mais com os professores sobre o comportamento dele...também pergunto como é que ele anda», «quando levava a Carla à escola...eu chegava lá e pedia informações da Carla e nós falávamos»), 8 respostas (7,2%).

Da opinião dos 22 (19,8%) pais entrevistados que responderam «NÃO», resultou a constituição de apenas uma categoria de resposta: Não Houve Mudanças ao Nível do Acompanhamento dos Assuntos da Escola, («não, já fazia», «continua na mesma», «ajudo-a a fazer os trabalhos de casa, mas eu sempre ajudei», «eu sempre vim à escola e em casa dou-lhe todo o acompanhamento que precisa», «sempre o apoiei da mesma forma», «já normalmente a gente fazia»).

Tabela 4.3.8

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Diferenças ao Nível do Acompanhamento que os Pais fazem dos Assuntos da Escola

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Mudanças nas Competências Educativas dos Pais	89	80,2
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Filhos	15	13,5
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Professores	8	7,2
Não		
Não Houve Mudanças no Acompanhamento nos Assuntos da Escola	22	19,8

As respostas à quinta questão do Tema 2 – "Acha que mudou alguma coisa na sua maneira de pensar e de se comportar desde que começou a participar neste programa?", foram de três categorias, Tabela 4.3.9: «Sim», 86 respostas (77,5%); «Não», 24 respostas (21,6%); e «Não Respondeu», 1 resposta.

Tabela 4.3.9

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Mudanças na Maneira de Pensar e de se Comportar dos Pais

Categorias	F.A.	%
Sim	86	77,5
Não	24	21,6
Não respondeu	1	0,9
Total	111	100

Na opinião dos 86 (77,5%) pais entrevistados que responderam «SIM», as respostas à sexta questão do Tema 2 - "Dê exemplos dessas mudanças na sua maneira de pensar e de se comportar", Tabela 4.3.10, resultaram na constituição de cinco categorias de respostas: as Mudanças nas Competências Educativas dos Pais/Melhoria da Auto-Confiança, («aprendi mais coisas para ensinar ao meu filho», «se não fosse as reuniões, eu não sabia ensinar isso, porque eu não sabia o que fazer», «foi bom incentivar os pais a preocupação de acompanhar os filhos», «estou mais interessada no acompanhamento dele», «com as reuniões passei a dar-lhe mais atenção», «a gente presta mais atenção», comecei a arranjar mais tempo para eles»,

«a estar mais tempo com o meu filho», «com as reuniões passei a dar-lhe mais atenção», «fiquei mais atenta», «a gente presta mais atenção», «pensar que tenho de dar mais atenção a certas coisas que me ensinaram», «ajudou-me», «evolui bastante», «sentir mais aberta»), 86 respostas (72,5%); a Melhoria no Processo Interactivo Pais/Filhos, («aproximei-me mais dele», « é uma maneira da gente conviver, tenho mais convivência com o meu filho», «a conversar com ele»), 36 respostas (32,4%); o Aumento do Conhecimento sobre o Desenvolvimento da Criança, («ajudou a compreender os nossos filhos melhor», «a maneira de lidar com a minha filha, passei a compreendê-la melhor, passei a conhecer melhor a minha menina», «ajudou-me bastante a compreender algumas coisas, principalmente uma conversa que eu tive com a psicóloga, que ajudou bastante a perceber alguns problemas da Telma e agora ela já está bastante melhor»), 11 respostas (9,9%); a Melhoria do Nível de Informação dos Pais, (« Mais informada», «estar a par das coisas da escola», «nunca tinha estado tão informada com os outros filhos»), 8 (7,2%); a Melhoria no Processo Interactivo Pais/Escola, («ajudou-me a participar mais na escola»), 2 respostas (1,8%).

Da opinião dos pais entrevistados que responderam «Não», 24 (21,6%), resultou a constituição de uma categoria de respostas: Não Houve Mudanças nas Competências Educativas dos Pais, («não», «eu sou a mesma», «não, sempre tentei dar tudo ao meu filho para que ele não sinta a falta dos pais como eu senti», «eu sempre ensinei os meus filhos da mesma maneira», «tudo aquilo que disseram aqui eu já sabia, tenho vários sobrinhos que criei por isso já sabia»).

Tabela 4.3.10

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Exemplos das Mudanças na maneira de Pensar e no Comportamento dos Pais

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Mudanças Competências Educativas dos Pais e na Auto-Confiança	86	77,5
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Filhos	36	32,4
Aumento do Conhecimento sobre o Desenvolvimento da Criança	11	9,9
Melhoria no Nível de Informação dos Pais	8	7,2
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Escola	2	1,8
Não		
Não Houve Mudanças nas Competências Educativas dos Pais	24	21,6

Houve quatro tipos de respostas à sétima questão do Tema 2 – "Acha que o seu marido/mulher dá alguma importância à sua participação à sua participação no programa?". As quatro categorias são, Tabela 4.3.11: A primeira categoria e mais representativa foi «Sim», reúne o consenso de 92 (82,9%) das famílias, a segunda foi o «Não», 8 (7,2%), a terceira «Não Respondeu», com 7 (6,3%) e por último a quarta categoria «Não Sei», com 4 (3,6%).

Tabela 4.3.11

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre a: Importância que o Marido (Mulher) dá à sua Participação no Programa

Categorias	F.A.	%
Sim	92	82,9
Não	8	7,2
Não respondeu	7	6,3
Não sabe	4	3,6
Total	111	100

Na opinião dos 92 (82,90%) pais entrevistados que responderam «Sim», as respostas à oitava questão do Tema 2 – "Em que é que o seu (sua) marido (mulher) dá importância à sua participação no programa?", Tabela 4.3.12, resultaram na constituição de cinco categorias: Dá Importância/Interessa-se/ Faz Perguntas sobre as Reuniões, («dá importância, acha que a nossa filha aprende mais», «ele interessa-se muito», «pergunta como foi a reunião», «pergunta o que é que eles dizem», «falamos sobre o que se passou na reunião»), 49 (44,1%%); Faz as Fichas, («a maior parte dos trabalhos das fichas ele é que faz, eu trago, ele faz com o filho», «ele participa com as fichas em casa»), 19 (17,1%); Dizia-me para eu não Faltar/Lembra-me as Reuniões, («ele é que me lembrava», «dizia que eu não podia faltar», « uma vez eu estava adoentada, ele telefonou-me a dizer se eu não pudesse ir ele vinha mais cedo para casa para ir à reunião»), 13 (11,7%); Gosta que eu vá às Reuniões, («ele gosta que eu fale com as senhoras», «o meu marido gosta que eu venha»), 6 (5,4%); e Vai às Reuniões, («às vezes ele vai às reuniões») , 5 (4,5%).

Das respostas dos 8 (7,2%) pais entrevistados que responderam «Não», resultou a constituição de três categorias: Não/Não Liga, («não», «não liga», «ele não

liga muito», «está um bocado por fora», «não liga muito a isso, sou eu que vai»), 4 respostas (3,6%); a Falta de Interacção entre os Pais, («Falamos muito pouco», «Nunca pergunta nada, eu sou a encarregada de educação»), 2 (1,8%); e a Falta de Disponibilidade/Tempo, («Não tem tempo para essas coisas, trabalha 12 horas por dia», «não está cá»), 2 (1,8%).

As respostas dos 4 (3,6%) pais entrevistados que responderam «Não Sei», resultaram na constituição de duas categorias: Não Sei, («não sei ele nunca vai às reuniões», «não sei»), 3 (2,7%); e Não se Interessa, («Não sei, ele nem sabe que às vezes eu vou, distraído»), 1 (0,9%).

Tabela 4.3.12

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Em que é que o seu (sua) Marido (Mulher) dá Importância à sua Participação no Programa

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Dá Importância/Interessa-se/Faz Perguntas	49	44,1
Faz as Fichas	19	17,1
Dizia para eu não Faltar/ Lembra-me das reuniões	13	11,7
Gosta que eu vá às Reuniões	6	5,4
Vai às reuniões	5	4,5
Não		
Não/Não Liga	4	3,6
Falta de Interacção entre os Pais	2	1,8
Falta de Disponibilidade/Tempo	2	1,8
Não sei		
Não sei	3	2,7
Não se interessa	1	0,9

Em relação à nona questão do Tema 2 – "Acha que o seu filho dá alguma importância à sua participação no programa?", houve três categorias de respostas, como podemos observar no Tabela 4.3.13. A primeira categoria e mais representativa foi «Sim», reúne o consenso de 101 (91%) das famílias, a segunda foi o «Não Sei» 6 (5,4%), e a terceira categoria «Não» com 4 (3,6%).

Tabela 4.3.13

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Importância que o(a) seu (sua) filho (filha) dá à sua Participação no Programa

Categorias	F.A.	%
Sim	101	91
Não/Não sei	10	9
Total	111	100

As respostas dos 101 (91%) pais entrevistados que responderam «Sim», à décima questão do Tema 2 - "Em que é que o seu(sua) filho(a) dá importância à sua participação nas reuniões?"), Tabela 4.3.14, distribuem-se por cinco categorias: Gosta que eu vá/Preocupa-se/Acha Importante, («ele gostava», «o Rafael gosta que eu venha» ,«diz, mãe, não podes faltar», «não deixava que eu me esquecesse das reuniões», «ele acha importante», «anda sempre a dizer que tem de fazer os trabalhos da psicóloga», «cada vez que chegava a casa ela perguntava se trazia fichas para ela fazer»), 70 respostas (63%); Pergunta sobre as Reuniões, («pergunta-me sempre quando vou às reuniões. O que é que eles disseram, o que é que não disseram», «pergunta sempre o que é que a gente falou na reunião», «ele gostava tanto que eu dizia que não podia vir, ele começava a chorar», «não ir à reunião é a pior coisa que eu posso fazer, chora»), 18 (16,2%); Quer ir às Reuniões, («ele até queria vir comigo», «ele diz-me que quer ir às reuniões»), 8 (7,2%); Pergunta pelos Livros da Reuniões, («pergunta sempre dos livros, se lhe levo livros para ler», «estava interessado nas histórias»), 4 (3,6%); e Sente mais Apoio/Sente que Participo na Vida Dele, («ele sente que também participo nas coisas que dizem respeito a ele», « porque ele deve sentir-se mais apoiado»), 4 (3,6%).

As respostas dos 10 (9%) pais entrevistados que responderam «Não/Não Sei», cabem numa categoria: Não Liga/Não dá Importância, («acho que não pensa nisso»;«eu dizia que vinha á reunião mas ela nem liga», «porque ele às vezes nem sabe que eu venho às reuniões», «talvez ainda não se apercebesse bem quais eram os assuntos», «ele não diz nada»).

Tabela 4.3.14

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta: Em que é que o seu (sua) filho (a) dá importância à sua participação nas reuniões

Categorias	F.A.	%
Sim		
Gosta que eu vá/Preocupa-se/Acha Importante	70	63,0
Pergunta sobre as reuniões	18	16,2
Quer ir às Reuniões	8	7,2
Pergunta pelos Livros das Reuniões	4	3,6
Sente mais Apoio/ Sente que Participo na Vida dele	4	3,6
Não		
Não liga/não dá importância	10	9

4.3.3. Tema 3 – Auto-avaliação do Projecto

A primeira questão do Tema 3 – Auto-avaliação do Projecto, "O facto de ter tido reuniões com outros pais de meninos (meninas) da mesma escola e do mesmo ano ajudou-a (o) nalguma coisa?", resultou na constituição de quatro categorias de respostas, Tabela 4.3.15. A primeira categoria e mais representativa foi «Sim», reúne o consenso de 88 (79,3%) das famílias, a segunda foi o «Não», 17 (15,3%), a terceira categoria «Não Sei», com 4 (3,6%) e a última «Não Respondeu», com 1,8% (2 respostas).

Tabela 4.3.15

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: O facto de ter tido reuniões com outros pais de meninos (meninas) da mesma escola e do mesmo ano ajudou-a (o) nalguma coisa

Categorias	F.A.	%
Sim	88	79,3
Não	17	15,3
Não sei	4	3,6
Não respondeu	2	1,8
Total	111	100

As respostas dos 88 (79,3%) pais entrevistados que responderam «Sim», à segunda questão do Tema 3 – "Em que é que o ter tido reuniões com outros pais de meninos da mesma escola e do mesmo ano ajudou-a (o) "), Tabela 4.3.16, distribuem-se por duas categorias de respostas: a Melhoria das Competências Educativas Parentais, («sempre vamos aprendendo com essas coisas», «E fez muito aprendi muitas coisas», «mudei muito», «ajudou-me muito», «ajuda muito os outros pais a saberem lidar com as personalidades das crianças», «certas coisas que os pais não sabem, começam a saber, o que há a falar com os filhos em casa, o que há-de fazer deles, em relação aos trabalhos, maneira de comportar, ajudou-me muito»), 88 (79,3%); e a Melhoria no Processo Interactivo Pais/Pais, («Eles podiam observar o meu comportamento em relação aos meus filhos e também ver a reacção dos outros pais em relação aos seus educandos, ver as diferenças e comparar», «porque as pessoas podiam falar todas juntas, têm mais ideias e assim nós podíamos ter mais ideias para as coisas dos nossos filhos. Eu acho muito bom.», «estamos num grupo, eu podia ouvir os outros pais...podíamos trocar opiniões», «conheci alguns pais dos outros miúdos da sala do Flávio, eu acho que isso é importante», «eu também não conhecia os outros pais e fiquei a conhecer, eles falam o que os filhos fazem e a gente fala o que os nossos e depois juntamos entre todos e às vezes descascamos a rir e brincamos», «ajudou a ter mais contacto com os outros pais», «nós íamos juntas para as reuniões», «eles vão e eu também vou, eles incentivam»), 63 (56,7%).

As respostas dos 17 (15,3%) pais entrevistados que responderam «Não» distribuem-se por duas categorias de respostas: é Melhor em Casa, («acho que é melhor na nossa casa, a gente conversa mais», «falávamos mais sobre outras coisas», «elas iam a minha casa»), 12 (10,8%); a Falta de Qualidade nas Interacções entre Encarregados de Educação, («Não tive tempo para falar com os outros pais», «Eles falavam era nos filhos deles, não falavam do meu», «Falta de diálogo», «Eu não estou interessada em saber os problemas dos outros»), 5 (4,3%).

Tabela 4.3.16

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta:Em que é que o ter tido reuniões com outros pais de meninos (meninas) da mesma escola e do mesmo ano ajudou-a (o)

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Melhoria das Competências Educativas Parentais	88	79,3
Melhoria no Processo Interactivo Pais/pais	63	56,7
Não		
Melhor em Casa	12	10,8
Falta de qualidade das Interacções entre Encarregados de Educação	5	4,3
Não	17	15,3
Não Sei		
Não Sei	4	3,6
Não Respondeu		
Não Respondeu	2	1,8

A terceira questão do Tema 3 "Se as reuniões tivessem sido feitas individualmente acha que seriam mais úteis? ", Tabela 4.3.17, deu origem a quatro categorias de respostas. A primeira categoria e mais representativa foi «Não», reúne o consenso de 92 (82,9%) das famílias, a segunda foi o «Sim» e o «Não Sei», ambas as categorias com 8 respostas (7,2%), e a quarta categoria «Não Respondeu» com 3 (2,7%).

Tabela 4.3.17

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Se as reuniões tivessem sido feitas individualmente acha que seriam mais úteis

Categorias	F.A.	%
Não	92	82,9
Sim	8	7,2
Não sei	8	7,2
Não resposta	3	2,7
Total	111	100

As respostas dos 92 (82,9%) pais entrevistados que responderam «Não» à quarta questão do Tema 3 (Explique porque razão as reuniões em grupo são mais úteis?), Tabela 4.3.18, distribuem-se por três categorias: a Melhoria no Processo Interactivo Pais/Pais, («ouvir o que outros têm para dizer», «porque as pessoas todas juntas têm mais ideias», «troca de ideias», «cada um põe a sua opinião, a sua experiência», «era monótono», «não havia diálogo se fosse individualmente», «até mesmo para as conhecer»), 70 (63,1%); a Melhoria das Competências Educativas dos Pais, («aprendemos mais», «acho que se aprende muito com os outros»), 12 (10,8%), e o Aumento da Motivação, («acho que incentiva mais as pessoa a ir»), 10 (9%).

As respostas dos 8 (7,20%) pais entrevistados que responderam «Sim», deu origem a duas categorias: a Maior Sigilo/Assuntos Pessoais/Vergonha, («porque às vezes há assuntos que uma pessoa pode querer pôr, como estão os outros pais, sente-se assim um pouco envergonhada, de pôr o assunto do próprio filho, à frente dos outros pais», «Há certas coisas que a gente quer dizer e não é preciso segundos ouvirem», «é preferível, porque eu às vezes estou a ouvir coisas que a mim não me dizem respeito», «Mais à vontade»), 7 respostas (6,3%); e a Escolhe-se a Hora da Reunião, («porque a pessoa vem aquela hora que pode»), 1 (0,9%).

Tabela 4.3.18

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Explique porque razão as reuniões em grupo são mais úteis

Subcategorias	F.A.	%
Não		
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Pais	70	63,1
Melhoria da Competências Educativas dos Pais	12	10,8
Aumento da Motivação	10	9
Sim		
Maior Sigilo/Assuntos Pessoais/Vergonha /Mais à Vontade	7	6,3
Escolhe-se a hora da Reunião	1	0,9
Não Sei	8	7,2
Não Respondeu	3	2,7

As respostas à quinta questão do Tema 3 "Haveria outras maneiras de explicar estas fichas?" foram de três tipos, Tabela 4.3.19 A primeira categoria e mais representativa foi «Não», reúne o consenso de 101 (91,0%) das famílias, a segunda foi o «Não Sei», e «Não Respondeu», ambas as categorias com 5 (4,5%).

Tabela 4.3.19

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Haveria outras maneiras de explicar estas fichas

Categorias	F.A.	%
Não	101	91,0
Não sei	5	4,5
Não respondeu	5	4,5
Total	111	100

As respostas dos 101 (91,0%) pais entrevistados que responderam «Não» à quinta questão do Tema 3 - "Haveria outras maneiras de explicar estas fichas?", Tabela 4.3.20, originaram duas categorias: as Fichas eram Explicitas/Bem Explicadas/Bem Feitas, («Porque as fichas tanto tinham desenhos, como tinham palavras, como tinham histórias e eu acho que estava tudo bem explícito. Porque era para nós conhecermos melhor as crianças, e o principal era as crianças neste programa, era conhecer a maneira deles escreverem, era eles falarem, a maneira deles sentirem ou desenharem, tudo, têm tudo», «acho que está muito bem feito»,«na minha opinião, acho que estavam bem feitas»), 58 (57,4%); e as Fichas eram Simples/Fáceis, («porque isto está o mais simples possível», «era a maneira mais simples, e era bom o mais simples possível», «mais fácil que aquilo acho que não, só mesmo uma pessoa que não soubesse ler, mas, de qualquer modo, quando a Dr.ª Eva entregava as fichas explicava o que estava naquela folha», «as fichas eram fáceis, ninguém ia deixar de perceber»), 43 (42,6%).

Tabela 4.3.20

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Haveria outras maneiras de explicar estas fichas. Como?

Categoria	F.A.	%
As Fichas eram Explicitas/Bem explicadas/Bem Feitas	58	57,4
Fichas eram Simples/Fáceis	43	42,6

Em relação à sexta questão do Tema 3 – "Houve coisas que não percebeu?" constituíram-se três categorias de respostas, Tabela 4.3.21. A primeira categoria, mais representativa foi «Não», reuniu o consenso de 95 (85,6%) das famílias, a segunda foi o «Não Respondeu», 12 (10,8%), e a última foi «Sim», com 3,6%.

Tabela 4.3.21

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Houve coisas que não percebeu

Categorias	F.A.	%
Sim	4	3,6
Não	95	85,6
Não respondeu	12	10,8
Total	111	100

As respostas dos 95 (85,6%) pais entrevistados que responderam «Não», à oitava questão do Tema 3 "Explique a sua resposta.", Tabela 4.3.22, correspondem a duas categorias: o Percebi Tudo /Bem Explicado, («eu percebi tudo», «percebia tudo», «aquilo vinha tudo muito bem explicado»), 90 (94,7%); e Quando não Percebia Perguntava, («e quando não percebo pergunto», «há coisas que se tem dúvidas, eu perguntava como era», «quando não percebia bem a gente perguntávamos outra vez e tentavam explicar melhor e a gente percebia»), 5 (5,3%%).

Tabela 4.3.22

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas ao pedido: Explique a sua resposta

Subcategorias	F.A.	%
Percebi tudo/Bem Explicado	90	94,7
Quando não Percebia Perguntava	5	5,3

A análise das respostas à nona questão do Tema 3 (Porque é que acha que há outras mães que não vão às reuniões?) resultou na constituição em cinco categorias, Tabela 4.3.23. A primeira categoria mais representativa, foi a Falta de Interesse/Não acham Importante/Não Apoiam os Filhos /Não sabem das Dificuldades dos Filhos, («isso é preguiça», «porque não lhes interessa a educação dos filhos, os filhos vão para a escola mas não querem saber nada, depois chega ao final e o filho não passa», «porque não dão tanta importância aos filhos como deviam, não é, deixam as crianças andar assim, vão para a escola, deixa ir», «acho que não há uma grande ajuda aos filhos», «não dão apoio aos filhos»; «aquelas que não acham importante, então deixam de vir», «há pessoas que foram lá uma, duas vezes e aquilo desmotivou-as

logo, porque acham que não aprendiam nada lá», «acho que não se importam, há pessoas que dizem o que é que eu vou lá fazer, há mães que não se interessam mesmo, isso é mesmo da cabeça delas»), 72 (64,8%); a Falta de Tempo/ Devido ao Trabalho, («talvez por falta de tempo...porque as mães trabalham e os pais também e eles vão para a escola e depois para o ATL, e só vão para casa à noite...é o jantar, é os banhos, eu acho que é mais a falta de tempo», « sabe algumas pessoas trabalham de manhã até à noite e não têm tempo para fazerem isto», «Se calhar estão a trabalhar, não podem ir, há pessoas que têm uma vida muito difícil, estão nos empregos», «e há muitas que trabalham e gostavam de acompanhar os filhos e não conseguem, fazem os possíveis e os impossíveis para ter um bocadinho»); 72 (64,8%); os Problemas Vários, («cada um com o seu problema», «cada um com a sua vida»), 25 (22,5%); o Analfabetismo/Falta de Escolaridade/ Dificuldade de Compreender o Português, («alguns são analfabetos, não percebem nada do que se vai passar lá», «são pessoas que têm pouca escola, têm pouco estudo e talvez não entendam o que é que é, qual o significado das reuniões», «há pais que têm dificuldades em compreender as palavras em entender o Português»), 10 (9%); Não souberam da Existência das Reuniões/Falta de Informação/ Pensam que os Professores é que Ensinam os Filhos, («se calhar não devem saber bem no que é que consiste», «acho que elas pensam que só os professores é que ensinam os filhos, que vocês não vão ensinar nada e depois as professoras chumbam os alunos e elas parecem que não se importam nada», «porque os filhos podem ter dificuldades e eles não sabem», «às vezes as pessoas é que não sabem»), 8 (7,2%).

Tabela 4.3.23

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Porque é que acha que há outras mães que não vão às reuniões

Categoria	F.A.	%
Falta de Interesse / Não acham Importante/ não Apoiam os Filhos /Não sabem das dificuldades dos filhos	72	64,8
Falta de Tempo/ Devido ao Trabalho	72	64,8
Problemas Vários	25	22,5
Analfabetismo/Falta de Escolaridade/ Dificuldade de compreender o Português	10	9
Não souberam da existência das reuniões/Falta de Informação/ Pensam que é os professores é que ensinam os filhos	8	7,2

As respostas à décima questão do Tema 3 "O que podíamos ter feito para os pais terem participado no programa?", Tabela 4.3.24, distribuem-se por oito categorias. A primeira categoria, mais representativa foi: Não Sei/Nada, («ai, não sei...porque se elas são descuidadas não vão ligar a nada do que vocês fizerem», «não sei, porque vocês vêm a minha casa também vão às outras casas e se as pessoas não participam é porque não querem», «o que eu acho que estava feito deve continuar. Agora também é das pessoas...agora melhorar, não vejo nada», «mais nada! Então se vocês têm reuniões na escola, vão à casa das pessoas, mais não sei! Fazem festas quando podem, não é, fazem aquelas coisinhas muito bonitas, eu acho que mais é impossível! Só se forem ao trabalho das mães, ao emprego, não é, mas isso é um bocado mais complicado», «não podem fazer nada, eu acho que não, que não podem fazer nada! Quanto a mim, já têm muito boa vontade em fazer isto, se não fazem mais é porque não podem, né, já fazem muito em virem à casa dos pais, não temos que nos deslocar à escola, eu acho que já não têm que fazer nada», «se vocês telefonam na véspera e eles, no dia, não vêm e vão às portas e tudo, não sei»), 44 (39,6%); a Informar/Explicar/Falar com os Pais - Importância das Reuniões, («lhe explicassem bem, porque é que faz falta, porque há muitas pessoas, no início, não sabem o bem que é....as pessoas têm de estar informadas primeiro..para depois participarem bem», «eu acho que deviam divulgar mais, porque se não viessem a minha casa, eu não ia saber de nada», «talvez mostrar a elas que as reuniões são importantes para os filhos», «tentar fazer-lhes ver aquilo que você me fez ver», «é falar com eles, dizer que é para ajudar as crianças», «eu penso que deveriam conversar com elas e verem qual é a disponibilidade delas e também o interesse delas» reúne o consenso de 40 (36%) das famílias; a Mandar Recados/Cartas/Contactar/Convidar os Pais, («mandar recados para casa, mandar mesmo, ter atenção, não faltar», «fazer umas cartas para onde eles trabalham a comunicar-lhes que irão ter uma reunião e pedir se os podiam dispensar umas horas», « perguntar aos professores se mandaram os recados»), 9 (8,1%); a Mudar o Horário, («se tentassem meter um horário das 6h, para testar, e ver se iriam mais mães», «experimentar um horário ou ao sábado estão mais em casa», «passar a reunião para o fim de semana»), 7 (6,3%); a Ir a Casa das Pessoas/Reunir ao pé de Casa, («irem lá a casa e dizerem que era muito importante elas irem às reuniões», «ir a casa deles e explicar o que se faz nas reuniões, e porque é que é importante elas irem», « ter o contacto deles e falar com eles», «o que se tem de fazer é convidar se elas tiverem tempo vão», «fazer uma reunião ao pé de onde elas moram para ver se elas frequentam mais»), 6 (5,5%); a Falar com os Professores, («os professores falarem

sobre isto»), 2 (1,8%); a Chamar a Atenção dos Pais/Informar dos Direitos, («chamá-las à atenção, pronto», «se é por motivo do trabalho isso não é só uma coisa com o patrão e a pessoas, hoje em dia há direito da pessoa, nos temos os nossos direitos»), 2 (1,8%); os Pais Exporem o que Fazem a outros Pais, («nós falarmos das coisas dos nossos filhos, dos trabalhos, que era bom para eles que viessem, que seria bom para eles, como é para nós»), 1 (0,9%);

Tabela 4.3.24

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: O que podíamos fazer para os pais passarem a vir às reuniões?

Categoria	F.A.	%
Não sei/Nada	44	39,6
Informar/explicar /Falar com os pais – Importância das reuniões	40	36,0
Mandar recados/cartas/ Contactar/Convidar os Pais	9	8,1
Mudar o horário	7	6,3
Ir a casa das pessoas/ Reunir ao pé de casa	6	5,5
Falar com os Professores	2	1,8
Chamar à atenção/ Informar dos Direitos	2	1,8
Os pais exporem o que fazem a outros pais	1	0,9
Total	111	100

A décima primeira questão do Tema 3 – "O que acha das reuniões terem sido feitas de 15 em 15 dias durante o ano inteiro?") deu origem a sete categorias de respostas, Tabela 4.3.25. A primeira categoria foi o: Acho Bem, («está bem, dá tempo para uma pessoa pensar nas coisas», «dá tempo para fazer os trabalhos», «de 15 em 15 dias é bom, porque a gente está mais em contacto com a escola e obrigatoriamente com filho», «antigamente não havia, agora de 15 em 15 dias já é muito bom»), 99 respostas (89,2%); que Devia ser Semanalmente («acho que devia ser mais vezes...semana a semana, o ano inteiro», «eu gostava que fosse de semana a semana...a ajuda era muito importante»), 3 (2,7%); uma Vez por Mês, («ser uma vez por mês já é bom, porque de 15 em 15 dias, há pessoas que às vezes não podem ir), 3 (2,7%) Não Sei, («isso eu não sei responder) 3 (2,7%); de Três em Três Semanas, («uma reunião de três em três semanas...pois então é fazer mais aquilo que vem da escola»), 1 (0,9%); no 1º Período de 15 em 15 Dias e no 2º Periodo de Mês a Mês, («para não ser tão apertado, devia-se fazer isso no 1º período, de 15 em 15 dias, no 2º

período, podiam alterar, uma reunião por mês»), 1 (0,9%); e Não Concorda, («é muito perto uma da outra (reuniões)») 1 (0,9%).

Tabela 4.3.25

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) Nas respostas à pergunta: O que acha das reuniões terem sido feitas de 15 em 15 dias durante o ano inteiro?

Categorias	F.A.	%
Acho Bem	99	89,2
Devia ser Semanalmente	3	2,7
Devia ser uma vez por mês	3	2,7
Não sei	3	2,7
Três em três semanas	1	0,9
1º Período de 15 em 15 dias e 2º Período de mês a mês	1	0,9
Não	1	0,9
Total	111	100

A décima segunda questão do Tema 3 (Achou importante levar livros para casa?) resultou na constituição de três categorias de respostas (Tabela 4.3.26). A primeira categoria e mais representativa foi «Sim», reúne o consenso de 90 (81,1%) das famílias, a segunda foi o «Não Levou Livros para Casa», 20 (18%), e a última foi «Não Sei», com 1 (0,9%).

Tabela 4.3.26

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Achou importante levar livros para casa

Categorias	F.A.	%
Sim	90	81,1
Não levou livros	20	18,0
Não sei	1	0,9
Total	111	100

A opinião dos pais entrevistados que responderam «Sim», 90 (81,10%), Tabela 4.3.27, à décima terceira questão do Tema 3 "Diga porque é que achou importante levar livros para casa?", reparte-se por oito categorias: a Melhoria nas Competências

Académicas dos Filhos (Leitura), («eu acho muito bom porque com esses livros...a partir da altura que ela os trouxe, ela deu um grande salto na leitura», «ajudou o meu filho a ler , ele começou a interessar-se pela leitura, porque queria ler o livro e assim foi aprendendo», « as histórias ajudavam-no a aprender»;«é um incentivo», «foi quando ela começou com aquela preocupação de começar a ir buscar os livros dela, para a mãe ler, para o pai ler , e assim começou a dar mais importância as livros», «ele não puxava muito assim para ler...quando comecei a trazer livros , então gostava imenso que eu lê-se....até chegou ao ponto de me pedir para levar livros, da biblioteca, da escola, pareceu ler e depois começou a conhecer melhor as letras, então começava a juntar as letras e a querer também ler histórias, eu achei importante esse ponto de ele querer ler»,«porque os miúdos já queriam ler...porque enquanto nós temos aqui muitos livros para eles aqueles eram um novidade que vinha da escola, acho que eles interessaram-se mais pelos livros da escola»), 38 respostas (34,2%); os Filhos Gostam das Histórias/ Utilização da Leitura como Prazer e Divertimento, («isso foi muito importante porque ele adora ouvir aquelas histórias .às vezes ele pede para eu contar antes que de eu acabar de jantar e tenho de ler muitas vezes. Ele gosta das histórias dos livros», « Os nossos filhos gostam que a gente lhe conte histórias»;«porque os livros se lêem porque distraem», «porque o irmão mais velho gostava muito de ler as histórias ao Flávio, era uma maneira de estarem entretidos»), 30 (27%); o Desenvolvimento as Competência ao Nível da Comunicação Oral, («foi importante porque eu lia à Carla as histórias e ela contava coisas que ela tinha escutado»; «eu como não tenho grande tempo para ir, aproveito o tempo para descansar, conto-lhe eu as histórias, invento, estamos a conversar e tal e faço-lhe umas histórias ele por acaso até aprecia as minhas histórias quando nos vamos deitar, está sempre a dizer, mãe conta lá uma história então estou para ali sempre a inventar...não li (livros) mas de qualquer maneira não deixo de lhe contar histórias»;«os filhos aprenderam a recontar histórias»;«achei importante porque nas fichas vinha para depois a Yara recontar a história e ela recontava a história e...digamos que ela tinha boa memória», «gostava de as contar também e facilmente tinha a ideia de como é que era a história, como é que começava uma história, numa história quais são os elementos que podem entrar, ela ficou com essa ideia»), 26 (23,4%); a Melhoria das Competências Educativas dos Pais, («se calhar esses livros a gente não tinha em casa, nem havia possibilidade de tê-los, assim levá-los a conhecer umas coisas, histórias e essas coisas assim, eu não sou amiga de ler, mas passei a

ler ao meu filho», «é interessante porque é uma coisa a que eu não estava habituada a fazer, ele gosta muito», «dantes não contava, mas desde que fui a essas reuniões comecei a levar livros e a passar histórias e depois pergunto, às vezes diz coisa engraçada, que dá graça»;«eu começava-me a dedicar a partir daí, que a pessoa é mesmo obrigada a dar-lhe mais atenção»), 18 (16,2%); a Melhoria no Processo Interactivo Pais /Filhos, («a família passou a estar mais tempo junta») («era o meu pai que contava a história a eles e aos manos e era mais um tempinho que passava com eles»; «vê-se que é para obrigar os pais a estarem com os filhos», «quer fazer mais coisas comigo», «estava a ler no outro dia com o pai»), 10 (9%).; a Oportunidade de Conhecer/Acesso a outras Histórias e a Livros Novos, («para conhecer outras histórias, talvez para lhe dar mais entusiasmo, de ser livros diferentes, daqueles que tem cá em casa»,«assim ela tinha livros novos para eu ler...era mais um livro novo que ela nunca tinha ouvido»,«para ela ter histórias novas»), 10 (9%); os Pais Gostam das Histórias/Livros, («eu gostei, histórias bonitas. Eu também quando era pequenina, também andava na primeira classe eu ouvia estas histórias»,«e às vezes de vez em quando eu também pegava no livro e eu gostava»,«eu gosto, acho fantástica aquela ideia...eles tem um X de livros em que nós escolhemos um deles portanto nós vemos aquele que gostamos, depois trazemos para casa e depois até á próxima reunião temos de entregar , então trazemos o livro e trazemos uma fichazinha para saber o que é que nos achamos do livro, onde pomos o nome do livro e o que é a criança achou do livro, acho fantástico essa parte (sorrisos)»), 4 (3,6%); e a Melhoria da Expressão Corporal das Crianças, («porque eles começam a ter mais expressão corporal, começam logo a saber o que é que tem de saber, e esses livros contam-se e eles olham sempre»), 1 resposta (0,9%).

A opinião dos pais entrevistados que responderam «Não», 20 (18%), cabe numa categoria: Nunca Levou Livros para Casa, («nunca trouxeram livros», «eu nunca trouxe livros, as histórias que eu contava era livros que eu tinha cá em casa», «eles nunca deixaram livros cá em casa», «eu nunca cheguei a trazer, porque a Flávia graças a Deus, tem livros»).

Tabela 4.3.27

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas:Diga porque é que achou Importante levar Livros para Casa

Subcategorias	FA	%
Sim		
Melhoria nas Competência Académicas dos Filhos (Leitura)	38	34,2
Filhos Gostam das Histórias/ Utilização da leitura prazer	30	27,0
Desenvolver a Competências ao nível Comunicação Oral	26	23,4
Melhoria das Competências Educativas dos Pais	18	16,2
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Filhos	10	9,0
Oportunidade de Conhecer/Acesso outras histórias/livros	10	9,0
Os Pais Gostam das Histórias/Livros	4	3,6
Melhoria da Expressão Corporal das Crianças"	1	0,9
Não		
Nunca Levou Livros para Casa	20	18

As respostas à décima quarta questão Tema 3 – "Que assuntos achou mais importantes nas fichas?", resultaram na constituição de doze categorias, (Tabela 4.3.28).: o Tema a "Família", 38 respostas (34,2%); de seguida "Todos, 34 (30,6%); o Tema "Desenho", 18 (16,1%); o Tema "Escola", 17 (15,3%); o Tema " Valorização da Escrita", 15 (13,5%); o Tema "Matemática", 13 (11,7); o Tema "Férias" e o Tema "Frutos", com 5 respostas (4,5%): o Tema "Autonomia", 4 (3,6%); o Tema "Refeições" e o Tema "Noção de Espaço e Tempo", com 3 respostas (2,7%) e por fim o Tema "Cores" , 2 (1,8%).

Tabela 4.3.28

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os: Assuntos Mais Importantes das Fichas

Subcategorias	F.A.	%
Família	38	34,2
Todos	34	30,6
Desenho	18	16,1
Escola	17	15,3
Valorização da Escrita	15	13,5
Matemática	13	11,7
Férias	5	4,5
Frutos	5	4,5
Autonomia	4	3,6
Refeições	3	2,7
Noção de Espaço e Tempo	3	2,7
Cores	2	1,8

As respostas à décima quinta questão Tema 3 (Que assuntos achou menos importantes nas fichas?) resultaram na constituição de doze categorias, (Tabela 4.3.29). A primeira categoria é a mais representativa, foi Nada – Tudo foi Importante, («eu acho tudo importante», «acho que eram todos importantes, eram todos ao mesmo nível», «eu também não vi nada que não fosse menos importante porque eles estão numa fase de aprendizagem»), 78 respostas (70,3%); Não Sei, («não sei»), 10 (9%); o Tema - Matemática/Contar, («foi o contar», «todas as crianças, hoje em dia, sabem escrever 1,2,3,4,5 até 10», «saber contar até 5»), 9 (8,1%); 4 - "Tema - Desenhos" («mandarem fazer desenhos», «os desenhos é que não eram», «desenha o pai»), 5 (4,5%); o Tema – As Cores, («para os miúdos, pelo menos os que já tinham andado na pré-primária as cores», «talvez as cores que ele já sabia»), 3 (2,7%); o Tema - Dados Pessoais, («a idade foi o menos importante, porque ele sabe perfeitamente a idade dele», «o nome dela»), 2 (1,8%); o Tema - Noção Corporal, («onde tem os olhos, as pestanas, isso ele já sabia»), 2 (1,8%); o Tema – Histórias, («não é menos importante, aquilo que para mim...eram as histórias...essa foi a parte mais difícil»), 1 (0,9%); o Tema –Sentimentos, («aquelas folhas dos sentimentos»); o Tema – Animais, (« sabes o que é um animal»), 1 (0,9%); o Tema – Família, («o do materno, acho que é muito difícil, acho que ele devia aprender isso mais à frente,

porque do meu miolo, dos meus avós, há muita coisa que não sei»), 1 (0,9%); e o Tema – Alimentação, («foi terem de saber o que em casa se faz de comer»), 1 (0,9%).

Tabela 4.3.29

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os: Assuntos Menos Importantes das Fichas

Subcategorias	F.A.	%
Nada – Tudo foi Importante	78	70,3
Não Sei	10	9,0
Temas		
Matemática	9	8,1
Desenhos	5	4,5
Cores	3	2,7
Dados Pessoais	2	1,8
Eu	2	1,8
Valorização do Oral	1	0,9
Sentimentos	1	0,9
Animais	1	0,9
Família	1	0,9
Refeições	1	0,9

A décima-sexta questão do Tema 3 – "Que outros assuntos se deviam incluir nas fichas?", resultou na constituição de treze categorias de respostas (Tabela 4.3.30). A primeira categoria foi: o Nada, («eu acho que está bem assim, eles também ainda são pequenos», «já foi desde o nascimento, eu acho que já foi tudo, já pôs as coisas todas, eu aprendi aqui, não sabia que era preciso, mas agora já posso explicar que são os tios verdadeiros, o outro não é primo verdadeiro...isso nunca havia explicado», «eu acho que nada escapou, desde os cozinhados, o dia a dia em casa, o que ele faz, o que os pais fazem, o que é que os pais ajudam»), 71 respostas (63,9%); Não Sei, («isso eu não sei»), 29 (26,1%); o Falar Sobre o Dia a Dia da Escola das Crianças, («talvez o que se passa com eles no dia a dia, o que eles fazem, como é o dia a dia deles», «as coisas que vão acontecendo na escola, por exemplo, do dia a dia na escola», 5 (4,5%); o Tema – Comportamento, («eu acho do comportamento, como a Otelinda porta-se muito mal, eu para mim era isso, como é que ela se deva portar», 3

(2,7%); as restantes categorias obtiveram um valor percentual de 0,85% com 1 resposta o dar mais Competências Educativas aos Pais, («só se fosse explicar e ensinar um pouco mais aos pais, porque isto cada vezes mais difícil»); o Tema – Droga, («a droga, sim, ele pergunta, uma vez perguntou-me o que é a cocaína, bem, eu disse ai como é que vou responder»); o Tema – Sexualidade, («sobre a sexualidade»); o Tema – Mentira, («os filhos não mentirem aos pais, é um assunto muito importante, visto que ele já me mentiu e eu fiquei um pouco atrapalhada»); a Opinião das Crianças sobre os Colegas, («o que é que ele achava dos colegas, o que é que ele achava da brincadeira dos colegas, se gostava menos de um ou mais de outro»); o Tema – Alimentação, («o que é que eles comem, há muitas crianças que se alimentam muito mal»); o Desenvolvimento da Língua Escrita, («as letras do abecedário»); a Opinião dos Pais sobre os Filhos, («se acham que os pais se preocupam com eles»); e o Perguntar aos Pais se têm Apoio em Casa, («se têm apoio em casa»).

Tabela 4.3.30

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas ao pedido: Que outros assuntos se deviam incluir nas fichas

Categorias	FA.	%
Nada	71	63,9
Não Sei	29	26,1
O Dia a Dia da Escola das Crianças"	5	4,5
Comportamento	3	2,7
Dar mais Competências Educativas aos Pais	1	0,9
Droga	1	0,9
Sexualidade	1	0,9
Mentira	1	0,9
Opinião das Crianças sobre os Colegas	1	0,9
Alimentação	1	0,9
Desenvolvimento da Língua Escrita	1	0,9
Opinião dos Pais sobre os Filhos	1	0,9
Perguntar aos Pais se têm Apoio em casa	1	0,9

4.3.2. Descrição Sinóptica dos Resultados:

A análise dos resultados relativos ao Tema 1 Aprendizagens Adquiridas pelos Educandos, Tabela 4.3.31, mostra que as melhorias apontadas nas três perguntas variam entre 73% e 81% (com uma média de 77,5%).

As melhorias nos alunos, como consequência da participação no Programa, são principalmente nas Competências Académicas (78,4%) em várias áreas: nas Competências Académicas em Geral, devido a uma melhoria nas competências académicas dos alunos (31,4%), as mudanças comportamentais (28,4%) e por ter levado livros para casa (24,2%); na Disciplina (27,8%); na Motivação para a Aprendizagem e na realização dos trabalhos de casa (23,8%); na Realização das Fichas (21,3%);) na Comunicação Oral, os alunos melhoram segundo os pais, por terem levado livros para casa (16,7%); no Processo Interactivo entre Pais e Filhos, devido a uma mudança nos comportamentos (20,5%) e por ter participado no projecto de leitura (6,4%); nas Competências Lúdicas, por ter levado livros para casa (19,1%) e com a Melhoria nas Competências Académicas, (2,5%); e nas Mudanças Comportamentais, (73%); no Processo Interactivo Aluno/Escola, devido a uma melhoria nas competências académicas dos alunos (12,3%) e à mudança nos comportamentos dos alunos (5,1%); no Processo Interactivo Aluno/Aluno, devido a uma melhoria nos comportamentos dos alunos (1,2%); na Expressão Corporal dos Alunos, devido a ter levado livros para casa (0,6%).

Tabela 4.3.31

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 1 Aprendizagens Adquiridas pelos Educandos

	Mudanças Comportamentais	Melhoria Competências Académicas	Importante levar Livros para Casa
SIM			
Melhorias	73%	78,4%	81,1%
Competências Académicas em Geral	28,4%	31,4%	24,2%
Disciplina	27,8%		
Motivação Aprendizagem e TPC		23,8%	
Realização das Fichas		21,3%	
Comunicação Oral			16,7%
Processo Interactivo Pais/Filhos	20,5%		6,4%
Competências Lúdicas		2,5%	19,1%
Processo Interactivo Aluno/Escola	5,1%	12,3%	
Processo Interactivo Aluno/Aluno	1,2%		
Expressão Corporal das Criança			0,6%

Quanto à Auto-avaliação do Projecto (Tema 2), Mudanças nas Famílias, Tabela 4.3.32, as mudanças positivas sentidas pelas famílias nas quatro perguntas variam entre 70% a 91% (com uma média de 81%).

As maiores mudanças sentidas pelas famílias como consequência da sua participação no Programa foram: a Melhoria das suas Competência Educativas (66,4%); a Valorização da sua participação nas reuniões do programa por parte do marido (mulher), («Dá importância/Interessa-se», (44,1%); a valorização da sua participação por parte do filhos e do marido (mulher), («gosta que eu vá às reuniões»), (29,7%); a melhoria nas conversas com os filhos devido aos assuntos relacionados com as fichas, (22,3%); o facto de a mudança das famílias ter influenciado a "Melhoria das competências Académicas dos filhos", (20,8%); a melhoria no Processo Interactivo aluno/família, (14,3%); o facto de o filho perguntar pelas Reuniões, (13,8%); a melhoria no Comportamento/Disciplina dos filhos, (12,1%); a preocupação do marido (mulher) do outro participar nas reuniões, («Diz para eu não faltar/Lembra-me das reuniões», (11,7%); as outras cinco categorias têm valores inferiores a 10%.

Tabela 4.3.32

Sinopse das Percentagens Observadas (%)dos resultados do: Tema 2 Auto Avaliação do Tutor – Mudanças nas Famílias

	Mudanças nas conversas com o filho	Mudanças Acompanhamento Assuntos da Escola	Importância Marido ou Mulher Dá à Participação Reuniões	Importância que o Filho dá à sua Participação Reuniões
SIM	70,0%	80,2%	82,9%	91,0%
Assuntos das Fichas	27,5%		17,1%	
Melhorias nas Competências Educativas dos Pais		66,4%		
Melhoria Competências Académicas Filhos	20,8%			
Comportamento/Disciplina	12,1%			
Melhoria no Processo Interactivo Aluno/ Família	18,1%	10,4%		
Melhoria no Processo Interactivo Família /Escola		6,0%		
Dá Importância/I nteressa-se			44,1%	
Diz para não faltar/Lembra-me das reuniões			11,7%	
Gosta que eu vá às Reuniões			5,4%	53,9%
Vai às Reuniões			4,5%	
Pergunta sobre as Reuniões				13,8
Quer ir às reuniões				6,1%
Pergunta pelos Livros das Reuniões				3,1%
Sente-se mais Apoiado				3,1%
Sente que participo na vida dele				

Quanto ao Tema 3 Auto-avaliação do Projecto, quanto à Importância das Reuniões do Programa de Educação Parental, Tabela 4.3.32, a maioria dos pais achou importante reunir com os outros pais (média 81,1%), pois melhora as Competências Educativas dos Pais, com as reuniões com outros pais (50,6%) e por não serem individuais (10,8%); dá uma Maior motivação para ir às reuniões (9%); e uma Melhoria no Processo Interactivo Pais/Pais, (33,9%).

Tabela 4.3.33

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 2 Auto Avaliação do Projecto – Importância das Reuniões do Programa de Educação Parental

	Importância Reuniões Com Outros Pais	Mais úteis Reuniões Individuais
	Sim	Não
	79,3%	82,9%
Melhorias nas Competências Educativas dos Pais	50,6%	10,8%
Maior Motivação dos Pais/Ir às reuniões		9%
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Pais	33,9%	63,1

Quanto ao Tema 3 Auto-avaliação do Projecto, na Avaliação das Fichas do Programa de Educação Parental, Tabela 4.3.34, a maioria dos pais: acha que não havia outra maneira de explicar as fichas, (91%) e que perceberam tudo (85,6%); também acham que as fichas eram bem explicadas/explicitas (52,3%) e que eram Simples/Fáceis (28,7%).

Tabela 4.3.34

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 3 Avaliação das Fichas

	Haveria outra maneira de explicar as Fichas	Houve alguma coisa que não Percebeu
NÃO	91,0%	85,6%
Fichas eram bem explicadas	52,3%	81,1%
Fichas Simples/Fáceis	28,7%	
Quando não Percebia perguntava		4,5%

Quanto ao Tema 3 Auto-avaliação do Projecto, na Avaliação dos Conteúdos/Assuntos das Fichas do Programa de Educação Parental, Tabela 4.3.34, a maioria dos pais achou que todos os assuntos foram importantes (50,2%, média da três perguntas), apenas 16,8% diz que não sabe. Os assuntos mais referidos foram o Tema a Família como sendo o mais importante (24,2%); o Desenho (11,4%); a Escola (10,8%); a Escrita (9,5%) e a Matemática (8,3%). Os assuntos menos importantes foram: o Desenho (4,4%). Quanto aos assuntos que se deviam incluir nas fichas, os mais referidos foram: o falar sobre o dia a dia das Crianças na escola (4,3%) e sobre o Comportamento/Disciplina (2,6%)

Tabela 4.3.35
Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 3 Avaliação dos Conteúdos/Assuntos das Fichas

SubCategorias	Assuntos Importantes		Assuntos se deviam incluir	Total
	Mais	Menos		
Nada/Tudo Importante	21,4%	8,4%	60,7%	50,2%
Não Sei		8,8%	24,8%	16,8%
TEMAS				
Família	24,2%	0,9%		
Desenho	11,4%	4,4%		
Escola	10,8%			
Escrita	9,5%			
Matemática	8,3%	7,9%		8,1%
Férias	3,2%			
Cores	1,3%	2,6%		
Refeições	1,9%	0,9%	0,9%	
Autonomia	2,5%			
Noção Espaço-Tempo	1,3%			
Falar sobre o Dia-a-Dia na Escola			4,3%	
Comportamento			32,6%	
Dados Pessoais		1,8%		
Eu		1,8%		
Valorização do Oral		0,9%		
Sentimentos		0,9%		
Animais		0,9%		
Dar mais Competências Educativas Pais			0,9%	
Droga			0,9%	
Sexualidade			0,9%	
Mentira			0,9%	
Opinião das Crianças sobre os Colegas			0,9%	
Desenvolvimento da Língua Escrita			0,9%	
Opinião dos Pais sobre os Filhos			0,9%	
Perguntar aos Pais se tem Apoio em casa			0,9%	

Quando questionámos as famílias sobre quais teriam sido as causas da ausência das famílias no Programa, Tema 3 Auto-avaliação do Projecto, Tabela 4.3.36, as duas categorias que têm mais consenso é que as famílias não participaram no Programa por "Falta de Interesse/Não acham importante" "Não apoiam os filhos/Não sabem as dificuldades dos filhos", e por "Falta de Tempo/Devido ao Trabalho". ambas as categorias têm um valor percentual de 38,5% e por "Problemas Vários", (13,4%).

Quando pedimos aos pais sugestões, estratégias que poderíamos ter realizado para termos tido uma maior participação, Tabela 4.3.33, a resposta que a maioria das famílias deu foi "Não sei/Nada", (39,6%), sendo as outras respostas no sentido de uma maior divulgação/aposta nos contactos por escrito "Mandar Recados/Cartas//Contactar/Convidar os Pais"), (8,1%); ou "Mudar o horário" (6,3%); ou através de um contacto mais directo com as famílias "Ir a casa das pessoas/Reunir ao pé da casa", (5,8%), as outras três categorias têm valores inferiores 2%.

Tabela 4.3.36

Sinopse das Percentagens Observadas (%)dos resultados do : Tema 3 Pais Ausentes/ Estratégias para Aderirem

Categoria	Porque é que acha que há outras mães que não vão às reuniões.	O que podíamos fazer para os pais passarem a vir às reuniões
Falta de Interesse / Não acham Importante/ não Apoiam os Filhos /Não sabem das dificuldades dos filhos	38,5%	
Falta de Tempo/ Devido ao Trabalho	38,5%	
Problemas Vários	13,4	
Analfabetismo/Falta de Escolaridade/ Dificuldade de compreender o Português	5,3%	
Não souberam da existência das reuniões/Falta de Informação/ Pensam que é os professores é que ensinam os filhos	4,3%	
Não sei/Nada		39,6%
Mandar recados/cartas/ Contactar/Convidar os Pais		8,1%
Mudar o horário		6,3%
Ir a casa das pessoas/ Reunir ao pé de casa		5,4%
Falar com os Professores		1,8%
Chamar à atenção/ Informar dos Direitos		1,8%
Os pais exporem o que fazem a outros pais		0,9%

Quanto ao Tema 3 Auto-avaliação do Projecto, na Avaliação da Periodicidade das Reuniões do Programa de Educação Parental, Tabela 4.3.37, a maioria dos pais, acha que, quinzenalmente, estava bem (89,2%).

Tabela 4.3.37

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 3 – Avaliação da Periodicidade das Reuniões

Categorias	O que acha das reuniões terem sido feitas de 15 em 15 dias durante o ano inteiro?
Acho Bem	89,2%
Devia ser Semanalmente	2,7%
Devia se uma vez por mês	2,7%
Não sei	2,7%
Três em três semanas	0,9%
1º Período de 15 em 15 dias e 2º Período de mês a mês	0,9%
Não	0,9%

Quanto ao Tema 3 Auto-avaliação do Projecto, na Avaliação do Projecto de Leitura/Livros, Tabela 4.3.38, a maioria dos pais achou importante levar livros para casa (81,1%), pois melhorou as Competências Académicas dos Filhos (Leitura), (24,2%); a Utilização da Leitura como Prazer («Filhos Gostam dos Livros»), (19,1%); nas Competências na Comunicação Oral, (16,7%); na Competências Educativas dos Pais (11,5%); no Processo Interactivo Pais/Filhos (6,4%);na Oportunidade de conhecer/Acesso a outras histórias/livros novos (6,4%), duas categorias têm valores inferiores a 3,0%.

Tabela 4.3.38

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 3 Avaliação do Projecto de Leitura/Livros

Subcategorias	Importante levar Livros para Casa
SIM	81,1%
Melhoria nas Competência Académicas dos Filhos (Leitura)	24,2%
Os Filhos Gostam das Histórias/ Utilização da leitura como prazer e divertimento	19,1%
Desenvolver a Competências ao nível da Comunicação Oral	16,7%
Melhoria das Competências Educativas dos Pais	11,5%
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Filhos	6,4%
Oportunidade de Conhecer/Acesso outras histórias/livros novos	6,4%
Os Pais Gostam das Histórias/Livros	2,5%
Melhoria da Expressão Corporal das Crianças	0,6%

4.4

ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

4.4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

Nestas entrevistas procurámos colher as opiniões dos Professores sobre três aspectos do Programa designados por Temas no capítulo de procedimentos:

- Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos
- Avaliação da Participação dos Pais
- Relação Escola/Família

4.4.1. Tema 1 – As Aprendizagens adquiridas pelos Alunos

A análise das respostas dos treze professores, à primeira pergunta do Tema 1 – "Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões - desde o início do ano até agora, final do ano - acha que houve mudanças nos comportamentos dos alunos?" , as respostas distribuem-se pelas três categorias do quadro 4.4.1.

Tabela 4.4.1
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Mudanças nos Comportamentos dos Alunos

Categorias	F.A.	%
Sim	10	76,9
Não	2	15,4
Não sabe	1	7,7
Total	13	100

A opinião dos 10 (76,9%) professores entrevistados que responderam «Sim», concentram-se numa categoria: a Melhoria na Disciplina, («eu senti a diferença no comportamento dos alunos», «eu acho que deve ter ajudado»), (Tabela 4.4.2).

Os professores que responderam «não» ter havido mudanças comportamentais nos alunos, distribuíram-se entre: o Não, 2 (15,4%), («não, porque eu tinha miúdos muito pequeninos», «Não, a nível comportamental não sei, não senti nada») e o Não Sabe, 1 (7,7%), («não sei, quer dizer que eu notei que o comportamento deles na escola nem melhorou, piorou porque as crianças tornaram-se mais insubordinadas e pouco obedientes»).

Tabela 4.4.2

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Mudanças mais Importantes nos Comportamentos dos Alunos

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Melhoria na Disciplina dos Alunos	10	76,9
Não		
Comportamento Manteve-se/Não houve mudanças	2	15,4
Não Sei		
Não sei	1	7,7
Total	13	100

As respostas à terceira pergunta do Tema 1 – "Relativamente às aprendizagens, acha que houve mudanças nos alunos, desde que os pais começaram a participar neste programa", distribuem-se por duas categorias (Tabela 4.4.3): o «Sim», 10 (76,9%) e o «Não», 3 (23,1%).

Tabela 4.4.3

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre a: Aquisição de Novas Competências nos Alunos

Categorias	F.A.	%
Sim	10	76,9
Não	3	23,1
Total	13	100

Para os 10 (76,9%) professores que responderam «Sim», (Tabela 4.4.4), as respostas distribuem-se por sete tipos de respostas: a Melhoria e Motivação para a Leitura e para a Escrita, («eles traziam os livros de histórias que as "senhoras" contavam lá», «mais ao nível da leitura...notei uma grande evolução»), 53,8% (7 respostas); a Melhoria nas Competência Académicas dos Filhos, («foram aprendendo muito mais», « os pais às vezes diziam-me: eu já dei isto ao meu filho, ele já sabe isto, ou já fez isto...»), com um valor percentual de 69,2% (9 respostas); a Melhoria da Motivação e da Aprendizagem na Escola e na Realização dos Trabalhos de Casa, («o que eu mandava fazer ou o que eu mandava estudar», «Ouviam melhor tudo aquilo que eu dizia»), 53,8% (7 respostas); a Melhoria na Matemática (lateralidade, desenho,

cores), («os números», «têm outros saberes como o da lateralidade mais bem definida... no desenho... maior conhecimento das cores»), 53,8% (7 respostas).

Os professores que responderam não ter havido mudanças nas aprendizagens dos seus alunos, «Não» 3 (23,1%) concentram-se na categoria de resposta: a Alteração ao Nível das Competências Académicas não foi devida às Reuniões, («as aprendizagens melhoram por minha conta...as mudanças que houve ao nível das aprendizagens foi certamente pela dinâmica do trabalho de sala de aula, não pelas reuniões»).

Tabela 4.4.4

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Quais as Competências Adquiridas mais Importantes

Subcategorias	F. A.	%
Sim		
Melhoria e Motivação para a Leitura e Escrita	7	53,8
Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos	9	69,2
Melhoria da Motivação para a Aprendizagem e para a Realização dos Trabalhos de Casa	7	53,8
Melhoria na Matemática (Lateralidade/Desenho/Cores)	4	30,8
Não		
NÃO/Alteração ao nível das Competências Académicas Não foi devido às reuniões	3	23,1

As respostas à terceira pergunta do Tema 1 – "Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, acha que houve mudanças ao nível da autonomia dos alunos?", as respostas distribuem-se por duas categorias, (Tabela 4.4.5).

Tabela 4.4.5

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Mudanças na Autonomia dos Alunos

Categorias	F. A.	%
Sim	11	84,6
Pouca	2	15,4
Total	13	100

Para os 11 (84,6%) professores que responderam «Sim», as respostas constam do Tabela 4.4.6: a Melhoria Autonomia dos Alunos na Escola, («a partir de Novembro, Dezembro houve evolução», «maior autonomia...mesmo o estarem dentro da sala de aula, terem uma certa autonomia para cumprirem as tarefas que lhe dessem para fazer...»), com 9 respostas (69,2%); a Melhoria na Autonomia dos Alunos em Geral, («autonomia em termos de eles próprios se implicarem, por exemplo, na sua própria higiene, no facto de apertar os sapatos», «os meus miúdos são muito autónomos»), 4 respostas (30,8%).

Apenas dois professores (15,4%), responderam «Pouca», incidindo numa categoria do: a Pouca Autonomia, («muito pouco eles dependem muito pelo menos os do 1º ano eles ainda dependem muito de nós estão sempre a pedir ajuda: «quer isto quero aquilo», «alguns são muito infantis têm muita falta de afectividade e agarram-se à professora»).

Tabela 4.4.6

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Quais as Mudanças na Autonomia dos Alunos

Subcategorias	F.A	%
Sim		
Maior Autonomia dos Alunos na Escola	9	69,2
Maior Autonomia dos Alunos de Forma Geral	6	46,2
Pouca	2	15,4

4.4.2. Tema 2 – Avaliação da Participação dos Pais

As respostas à primeira questão do Tema 2 – "Acha que houve mudanças nos comportamentos dos pais desde que começaram a participar neste programa" resultaram na constituição de duas categoria (Tabela 4.4.7).

Tabela 4.4.7

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Mudanças nos Comportamentos dos Pais

Categoria	F.A.	%
Sim	12	92,3
Não	1	7,7
Total	13	100

Para os 12 (92,3%) professores que responderam «Sim», Tabela 4.4.8, as respostas foram: a Mudança na Melhoria do Interesse dos Pais Acompanharem os Filhos nos Assuntos da Escola, («alguns pais e até irmãos mais velhos iam ajudando, daqueles trabalhinhos que eles iam fazendo (fichas)», «Há casos em que os pais, ou as mães ou mesmo os irmãos apoiavam muito...», «os pais estão mais interessados... achei que os pais estavam muito envolvidos), 9 respostas (69,2%); a Melhoria no Processo Interactivo entre Pais e os Professores, («fiz um projecto em que os pais vinham à escola falar da sua profissão», «principalmente ...os pais não serem tão agressivos comigo, pronto ela percebeu o meu papel»), 6 respostas (46,2%); a Mudança no Comportamento/Disciplina dos Pais em relação aos Filhos, («a modificar o seu comportamento», «eu senti diferença no comportamento dos pais»), 5 (38,5%); a Maior Adesão às Reuniões dos Professores, («outro aspecto é eles não se reunirem pontualmente mais regularmente», «Os pais que iam à educação parental eram os que vinham aqui à reuniões, os outros não vinham, faltavam imenso») 4 respostas (30,8%); a Melhoria no Processo Interactivo e Partilha de Experiências entre Pais, («fazer com que eles se encontrem, sejam alguns pais a convencer os outros e partilhar experiências que têm tido com os filhos... », «os pais não se conheciam e de repente passam a ser amigos...e depois já não queriam estar só uma hora e já estavam três, porque eles nunca se conhecem e de repente passam a ser amigos e às vezes há conversas giras»), 3 respostas (23,1%); a Motivação dos Pais para Contarem Histórias, («a única coisa que eu sei que eles contam histórias em casa...uma delas já contava mas começou a contar mais porque eu disse que sim senhora e até porque a filha começou a pedir....a mãe não teve grandes hipótese senão contar histórias e depois já conta histórias ao mais pequenino que tem 1 ano e toda gente houve histórias lá em casa»), 1 resposta (7,7%).

Apenas um professor respondeu não ter havido mudanças nos comportamentos dos pais, «Não», 1 (7,7%) com a seguinte resposta: os Pais que Apoiam os Filhos, («Pais que não têm capacidade, que não sabem ler e escrever não podem ajudar....acho que alguns pais não apoiam muito os filhos....há pais que têm falta de preparação para os ajudarem»).

Tabela 4.4.8

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta: Quais as Mudanças dos Comportamentos dos Pais

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Melhoria/Interesse dos Pais Acompanharem Filhos Assuntos Escola	9	31,0
Melhoria no Processo Interactivo entre a Pais e os Professores	6	20,7
Mudança no Comportamento/Disciplina Pais em relação aos Filhos	5	17,2
Maior Adesão às Reuniões dos Professores	4	14
Melhoria no Processo Interactivo e Partilha de Expriências Pais/Pais	3	10,3
Motivação dos Pais para Contarem Histórias	1	7,7
Não		
Pais que não apoiam os filhos	1	7,7

4.4.3. Tema 3 – Relação Escola-Família

A primeira questão do Tema 3 – "Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, acha que houve mudanças dos pais no contacto com a escola?", resultou na constituição de duas categorias (Tabela 4.4.9):

Tabela 4.4.9

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Mudanças no Contacto dos Pais com Escola

Categoria	F.A.	%
Sim	10	76,9
Não	3	23,1
Total	13	100

Para os 10 (76,9%) professores que responderam «Sim», (Tabela 4.4.10) as respostas distribuem-se por três categorias: a Melhoria no Processo Interactivo Professores/Pais, («é uma estratégia...se a criança vir que há amizade entre o pai e o professor, a ralação do professor não pode ser só de agente educativo mas também de amizade», «o relacionamento com os pais foi mais facilitado por haver aquelas reuniões com a Dr.ª Eva e com as estagiárias, por exemplo, que eu acho que foi marcante», «a educação parental ajuda com que a escola não seja um ambiente

estranho para os pais, porque ela é também deles...para os alunos e os pais»), 9 respostas (69,2%); a Maior Frequência dos Contactos dos Pais com a Escola, («os pais vieram mais à escola e interessaram-se mais"; "os pais começaram a vir mais vezes»), 8 (61,5%); e a Maior Frequência à Escola mas Não às Reuniões dos Professores, («Gostaria que alguns destes pais destes miúdos...viessem mais às minhas reuniões para as quais eu os convido», «por acaso marcava as reuniões e tinha pais que nunca apareciam, apareciam assim poucos pais»), 2 respostas (15,4%).

Para os professores que responderam não ter havido mudanças nos contactos dos pais com a escola, «Não», 3 (23,1%) as respostas distribuem-se por duas categorias de respostas: os que Não vêem à Escola /Nem Vêem às Reuniões dos Professores, («eu tive poucos pais. Quando mandei os papelinhos para casa para eles virem à exposição que está na Biblioteca, eu não tive pais, portanto os pais continuam bastante distantes da escola»), 1 resposta (7,7%); a Má Relação entre os Professores e os Pais/Conflitos entre as Famílias e a Escola, («a senhora veio ai quase me...porque eu faço a descriminação entre uns e outros...e eu disse-lhe, por amor de deus...e até lhe expliquei que no inicio do ano, quando ela me disse que não tinha possibilidade de comprar livros, até fui eu que comprei e pronto...se fizesse descriminação era desde o inicio do ano»), 1 resposta (7,7%).

Tabela 4.4.10

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Quais as Mudanças no Contacto dos Pais com a Escola

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Melhoria no Processo Interactivo Professores/Pais	9	69,2
Maior Frequência dos Contactos dos Pais com a Escola	8	61,5
Maior frequência à escola mas não às Reuniões de professores	2	15,4
Não		
Não vêm à Escola /Nem Vêm às Reuniões dos Professores	2	15,4
Má relação entre os Professores e os pais/Conflitos entre as Famílias e a Escola	1	7,7

A terceira questão do Tema 3 – "Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, acha que houve mudanças no tipo de assuntos de que costuma falar com os pais?", deu origem a duas categorias (Tabela 4.4.11):

Tabela 4.4.11

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Costuma falar com os pais

Categoria	F.A.	%
Sim	12	92,3
Não	1	7,7
Total	13	100

Os 12 (92,3%) professores que responderam «Sim», (Tabela 4.4.12), distribuem-se por quatro categorias: o Falar sobre as Competências Académicas, («relativas à escola, á aprendizagem, se aprende ou não parende, se passa ou não passa», «os pais querem saber se estão a aprender bem ou se estão a aprender mal, se estão a acompanhar a matéria ou não»), 6 respostas (46,2%); a Maior Abertura dos Pais, («maior abertura dos pais, devido aos assuntos que foram introduzindo...eu também vou estando mais á vontade com eles, também vou falando») , 4 respostas (30,8%); o Falar sobre Assuntos Pessoais, («As mães muitas vezes procuram estas reuniões para falar da sua vida particular, das suas mágoas...mas, quanto à educação parental até não era das reuniões, era em conversa particular que elas demonstravam o seu descontentamento»), 3 respostas (23,1%); o Falar sobre o Comportamento, («Os pais querem saber o comportamento dos filhos, se estão bem ou se estão mal»), 1 resposta (7,7%).

Apenas um professor respondeu «Não», 1 (7,7%), («Não, os assuntos eram os mesmos, os assuntos da escola. Nunca falei com os pais sobre a educação parental. Se queriam falar sobre isso, falavam, mas nunca lhes pergunte...Não, sinceramente não senti grandes mudanças»).

Tabela 4.4.12

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Quais as Mudanças no tipo de assuntos que costuma falar com pais

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Falar sobre as Competências Académicas	6	46,2
Maior abertura dos pais	4	30,4
Falar sobre Assuntos Pessoais	4	30,4
Falar sobre os Comportamentos	1	7,7
Não	1	7,7

4.4.4. Tema 4 – Vantagens do Programa de Educação Parental

A primeira questão do Tema 4 – "Vantagens do Programa de Educação Parental?", Tabela 4.4.13, deu origem a oito categorias: o Programa Promove uma Melhoria nas Mudanças nas Competências Educativas dos Pais, («eu acho que deve ter ajudado, deve ter servido como base de apoio por trás...»; «Os pais ajudavam, aqueles trabalhinhos (fichas) que eles iam fazendo. Eu tinha esse feed-back da Ana (técnica do programa), que muitos faziam, que outros eram mais lentos e que não entregavam e que eram mais descuidados,...iam tentando por cumprir aquilo que elas lhe mandavam»), 13 (100%); o Programa Promove o Apoio aos Professores nas Práticas Pedagógicas, («mas ainda bem que estavam cá para nos ajudar e durante as práticas», «há uma coisa que eu não posso deixar de dizer, a colaboração, tivemos muita colaboração por parte dos técnicos em convencer os pais de que isto era bom para os filhos, disso eu não me posso queixar, não podem deixar esse costume porque foi difícil no inicio foi difícil convence-los, mas ainda bem que estavam cá para nos ajudar e durante as práticas»), 4 (30,8%); o Programa Promove apoio na obtenção de mais Informações sobre as Famílias aos Professores, («Quando eu sentia alguma dificuldade com alunos que faltavam , eu pedia apoio à Joana (técnica do Programa»), «Os técnicos como iam a casa, viam o que se passava e realmente havia um feed-back através da educação parental»), reúne o consenso de 4 (30,8%) dos professores; o Programa Promove uma Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos, («além de ser bom para a criança facilitamos-lhe a vida porque a criança assim aprende mais depressa e torna-se diferente.... », «do ponto de vista da educação parental venha donde vier é bem-vindo. Agora a escola tem de estar neste processo, para poder entender que vai beneficiar e contribuir para o sucesso escolar dos alunos e acho que vale a pena, vale sempre a pena no processo educativo e no desenvolvimento da criança e do ser»), 4 (30,8%); o Programa Promove a Melhoria do Processo Interactivo entre os Pais, («eles (pais») nunca se conheceram e de repente começam a ser amigos e, às vezes, há conversas giras», «nós achamos muito interessante que os pais nos contam, ...Essas trocas de informação são muito importantes (encontros informais/sugestões»), 3 (23,1%); o Programa Promove uma Melhoria no Processo Interactivo entre os Pais e a Escola, («que a escola não seja um ambiente estranho para eles porque ela também é deles...para os alunos e os pais, acho que a educação parental teve aqui um grande papel»), 3 (23,1%); o Programa Promove uma Melhoria no Processo Interactivo entre os Pais e os Professores,

(«Fazer com que eles (pais) sintam que nós somos amigos e que não se sintam inibidos de vir à escola e que não sabem falar, a professora tem de perceber isso tudo, e aceitá-los como são»), 3 (23,1%); o Programa tinha Bons Técnicos, («acho que está muito bem, mas muito profundamente não conhecia, dentro daquilo que pude apreciar e do que vi nas reuniões que tivemos ao longo do ano, eu penso que está bem...acho que as pessoas que aqui estão, trabalharam muito bem, fizeram todos os possíveis de facto para desenvolver bem o projecto, valorizando tudo....»), 1 (7,7%).

Tabela 4.4.13

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Vantagens do Programa de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Promove uma Melhoria nas Mudanças Competências Educativas Pais	13	100
Promove o Apoio aos Professores nas Práticas Pedagógicas	4	30,8
Promove Apoio na Obtenção de mais Informações sobre as Famílias aos Professores	4	30,8
Promove uma Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos	4	30,8
Promove a Melhoria do Processo Interactivo entre os Pais	3	23,1
Promove uma Melhoria no Processo Interactivo Pais/Escola	3	23,1
Promove uma Melhoria no Processo Interactivo Pais/ professores	3	23,1
Programa tinha bons Técnicos	1	7,7

As "Sugestões dos Professores em Relação ao Programa de Educação Parental?" (Tabela 4.4.14) distribuem-se por cinco categorias: o Programa devia Envolver Toda a Escola, («eu acho que a escola deve estar envolvida, os professores envolvidos a participar, e também os outros agentes devem colaborar», «Toda a escola tem de estar envolvida e dar importância à educação parental e às práticas parentais, dar prioridade»); 13 respostas (100%); o Programa devia Responsabilizar mais as Famílias, («acho que elas também têm responsabilidades para isso, elas têm casa, têm emprego, a maioria dos meus aluno acho que até mora tudo em casa daqui, têm uma vida como têm as outras pessoas», «acho que eles têm de ter responsabilidades...só têm devoções, que é dar-hes aqui almoço, dar-lhes lanche e dar-lhes tudo e mais alguma coisa .... mais às minhas reuniões para as quais eu os convido»), 6 respostas (46,2%); o Programa devia Divulgar/Informar sobre as suas Vantagens, («tem de ser publicitado e as pessoas devem saber o que se está a

passar», «explicar às pessoas para que serve, nós (professores) estarmos cientes do que serve, do beneficio que nos vai trazer»), 5 respostas (38,5%); o Programa devia ter Continuidade, («devia ter continuidade...porque agora podem desinteressar-se porque já não tem ninguém que olhe para eles, ninguém a quem mostrar o que fizeram, já não tem reuniões nem nada... devia ser mais prolongado 1º e 2º ano...têm um projecto giro e acho que é um projecto necessário mas lá está devia haver continuidade»), 3 respostas (23,1%); o Programa não Devia Intervir nas Aprendizagens, («eu acho que deveria de haver, da parte da educação parental, o acompanhamento dos pais em determinados assuntos», «...tenho uma família que não manda a criança à escola e quando vem toda suja, mandam a miúda toda suja e sem comer...»), 2 respostas (15,4%).

Tabela 4.4.14

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Sugestões dos Professores em relação ao Programa de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Programa devia Envolver Toda a Escola	13	100
Programa devia Responsabilizar mais as Famílias	6	46,2
Programa devia Divulgar/Informar sobre as suas Vantagens	5	38,5
Programa devia ter Coninuidade	3	23,1
Programa não devia Intervir nas Aprendizagens	2	15,4

4.4.5. Descrição Sinóptica dos Resultados:

Em relação ao Tema 1 sobre opinião dos professores as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante o Projecto, estes, na sua maioria acharam que houve mudanças na autonomia dos alunos. Foram igualmente de opinião ter havido melhoria na disciplina dos alunos, Tabela 4.4.15.

Os professores apresentaram mais do que uma razão para estas mudanças: acham que as maiores mudanças/melhorias nos alunos, devido ao Programa foram: na autonomia dos alunos na escola e nas competências académicas dos alunos em geral. Também reconheceram melhoria da motivação para a aprendizagem e para a realização dos trabalhos de casa. Também melhoria na Matemática, e na Motivação para a Leitura e Escrita.

Tabela 4.4.15

Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 1 – Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos

Subcategorias	Melhorias/Mudanças nos Alunos			
	Comportamento	Competências Académicas	Autonomia	Total %
Sim/Melhorias	76,9	76,9	84,6	Média
Autonomia na Escola			69,2	69,2
Autonomia de Forma Geral			46,2	46,2
Competências Académicas em Geral		69,2		69,2
Motivação Aprendizagem/TPC		53,8		53,8
Matemática		30,8		30,8
Leitura e Escrita		53,8		53,8

Em relação à avaliação da participação dos pais e à relação da escola com a família e às mudanças nos comportamentos dos pais, todos os professores concordaram que os pais se modificaram muito por influência do Programa de Educação Parental: nos comportamentos; no contacto com a Escola; e nos assuntos/conversas com os professores, Tabela 4.4.16.

As mudanças dos pais foram reconhecidas, segundo os professores, em nove áreas, Tabela 4.4.16: na melhoria do processo interactivo dos pais com os professores, tanto através de um maior contacto dos pais com a escola como por uma mudança no comportamento dos pais; na melhoria nas competências educativas dos pais; nas conversas com os professores sobre as competências académicas dos filhos, como sobre assuntos pessoais. Os professores afirmam que os pais têm uma maior abertura nas conversas e que mudaram na forma de disciplinar os filhos, que houve uma mudança no comportamento dos pais em relação à disciplina; maior adesão dos pais às reuniões dos professores (30,6%); também uma melhoria no processo interactivo entre os pais e uma maior motivação para contarem histórias aos filhos.

Tabela 4.4.16

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 2 – Auto Avaliação do Tutor – Mudanças nas Famílias

Subcategorias	Mudanças/Melhorias nos Pais		
	Comportamentos %	Contacto com a Escola %	Conversas Assuntos %
Sim	92,3	76,9	92,3
Processo Interactivo Pais/Professores	46,2	69,2	
Competências Educativas dos Pais	69,2		
Conversar sobre Competências Académicas			46,2
Conversar sobre Assuntos Pessoais			30,8
Maior Abertura dos Pais nas conversas			30,8
Comportamento/Disciplina em relação filhos	38,5		
Adesão dos Pais às Reuniões Professores	30,8		
Processo Interactivo Pais/Pais	23,1		
Conversar sobre os Comportamentos			7,7
Motivação Pais para Contarem Histórias	7,7		

Em relação à avaliação do Projecto, quanto às vantagens do Programa de Educação Parental, Tabela 4.4.17. surgiram oito tipos de respostas: todos os professores referiram que o Programa promove uma melhoria nas competências educativas dos pais, e grande parte dos professores referiram que o Programa promove o apoio aos professores nas práticas pedagógicas, o apoio na obtenção de mais Informações sobre as famílias aos professores e, ainda que promove uma melhoria nas competências académicas dos alunos. Em relação ao processo Interactivo, os professores disseram que o Programa promove a melhoria do processo Interactivo entre pais, entre os pais e a escola e entre os pais e professores.

Tabela 4.4.17

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados das: Vantagens do Programa de Educação Parental

Subcategorias	Vantagens do Programa (%)
Melhorias nas Competências Educativas dos Pais	100
Apoio dos professores nas Preticas Pedagógicas	30,8
Apoio/informações aos professores sobre Famílias	30,8
Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos	30,8
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Professores	23,1
Melhoria no Processo Interactivo Pais/Pais	23,1
Melhoria no Processo Interactivo Pais /Escola	23,1
Programa tinha Bons Técnicos	7,7

Quanto ao pedido de sugestões por parte dos Professores em relação ao Programa de Educação Parental, todos os professores referiram que o Programa devia envolver toda a escola, que o Programa devia responsabilizar mais as famílias, e devia ser mais divulgado, haver mais informação sobre as suas vantagens, Referiram, igualmente, a necessidade de continuidade do Programa, e por fim, que o Programa não devia Intervir nas aprendizagens, Tabela 4.4.18.

Tabela 4.4.18

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 4 – Sugestões dos Professores em relação ao Programa de Educação Parental

Subcategorias	Sugestões dos Professores %
Envolver a escola toda	100
Responsabilizar mais as familias	46,2
Divulgar/Informar sobre as suas vantagens	38,5
O Programa devia ter Continuidade	23,1
O programa não devia intervir nas aprendizagens	15,4

4.5

ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS

4.5.DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS

Nestas entrevistas procurámos colher as opiniões dos Directores sobre quatro aspectos do Programa designados por Temas no capítulo de métodos:

- Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos
- Avaliação da Participação dos Pais
- Relação Escola/Família

Como se verá a participação dos directores é, de todas, a mais relutante. Isso é particularmente visível quando os entrevistados evocam a falta de contacto directo com os outros participantes (pais, alunos, etc.).

4.5.1. Tema 1 As Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos

Na primeira questão do Tema 1 – "Acha que houve mudanças nos comportamentos dos alunos, desde que os pais começaram a vir a estas reuniões?", (desde o início do ano até agora final do ano), as respostas distribuem-se pelas três categorias do quadro 4.5.1:

Tabela 4.5.1
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Mudanças nos Comportamentos dos Alunos

Categorias	F.A.	%
Sim	4	66,6
Não	1	16,7
Não Sei	1	16,7
Total	6	100

Na segunda questão, do Tema 1, os 6 (66,6%), os directores que responderam «Sim», ao pedido "Descreva exemplos dessas mudanças de comportamentos nos alunos" (Tabela 4.5.2), agrupam-se nas seguintes categorias: a Melhoria na Disciplina, («sim, as crianças que foram abrangidas por este projecto, notava-se uma diferença na sala de aula, talvez devido ao acompanhamento que as famílias tinham», «sim, de alguma maneira, notou-se diferença nos comportamentos»), 3 respostas (50%); a

Melhoria no Processo Interactivo Escola/Família, («estavam mais alerta para os problemas da escola, para a ligação que deve haver, escola/família»), 1 (16,7%).

Quanto aos directores das escolas que responderam «Não», 1 (16,7%): Não houve Mudanças na Melhoria na Disciplina, («não») e um director respondeu Não sei se Houve Mudanças na Melhoria na Disciplina, 1 (16,7%), («nós aqui no conselho executivo não temos feedback em relação a isso»).

Tabela 4.5.2

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Mudanças mais Importantes nos Comportamentos dos Alunos

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Houve Melhoria na Disciplina	3	50
Melhoria no Processo Interactivo Escola/Família	1	16,7
Não		
Não Houve Melhoria na Disciplina	1	16,7
Não Sei		
Não Sei	1	16,7

No Tema 1, na terceira questão, "Relativamente às aprendizagens, acha que houve mudanças nos alunos, desde que os pais começaram a participar neste programa?", as respostas distribuem-se pelas duas categorias do Tabela 4.5.3:

Tabela 4.5.3

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre Aquisição de Novas Competências

Categorias	F.A.	%
Sim	4	66,7
Não Sei	2	33,3
Total	6	100

Na quarta questão do Tema 1, os 4 (66,7%) directores que responderam «Sim» ao pedido "Descreva exemplos das mudanças nas aprendizagens dos seus alunos, devido ao programa de educação parental?", (Tabela 4.5.4), («sim, senhora

estavam a decorrer ligeiramente melhor ou melhor», «houve algumas indicações positivas, houve indicações positivas»).

Os dois directores (33,3%) responderam «Não Sei», («não sei, a gestão da escola não tem a ver directamente com as aprendizagens das crianças»).

Tabela 4.5.4

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre os: Exemplos das Competências Adquiridas mais Importantes

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos	4	66,7
Não Sei		
Não Sei	2	33,3
Total	6	100

No Tema 1, na sexta questão, "Acha que houve mudanças ao nível da autonomia dos alunos desde que os pais começaram a vir a estas reuniões?", as respostas distribuem-se pelas duas categorias do Tabela 4.5.5.

Tabela 4.5.5

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Mudanças na Autonomia dos Alunos

Categorias	F.A.	%
Sim	2	33,3
Não Sei	4	66,7
Total	6	100

No Tema 1, sétima questão, "Descreva exemplos dessas mudanças da autonomia dos alunos", 2 directores (33,3%) que responderam «Sim», Tabela 4.5.6, justificaram a resposta («são mais assíduos e pontuais», «nota-se diferenças na sala de aula»).

Tabela 4.5.6

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Exemplos das Mudanças na Autonomia dos Alunos

Subcategorias	F.A	%
Sim		
Mudança/Maior Autonomia dos Alunos na Escola	2	33,3
Não sei	4	66,7
Total	6	100

4.5.2. Tema 2 Avaliação da Participação dos Pais

No Tema 2, na primeira questão "Acha que houve mudanças nos comportamentos dos pais desde que começaram a participar neste programa?" as respostas distribuem-se pelas três categorias do Tabela 4.5.7:

Tabela 4.5. 7

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Mudanças nos comportamentos dos Pais

Categoria	F.A.	%
Sim	4	66,6
Não	1	16,7
Não sei	1	16,7
Total	6	100

Na segunda questão, os 4 (66,6%) directores das escolas que responderam «sim», "Descreva exemplos das mudanças nos comportamentos dos pais desde que começaram a participar neste programa?", (Tabela 4.5.8), justificaram-se referindo: as Mudança na Melhoria do Interesse dos Pais Acompanharem os Filhos nos Assuntos da Escola, («os pais estão interessados nos seus filhos...tanto que chegaram a participar na assembleia da escola», «os pais que foram abrangidos pelo projecto, notou-se diferenças. Acompanham mais a escolaridade dos filhos, vêem mais reuniões...vinham mais às reuniões»), 4 (66,6%).

Um director de uma escola respondeu não ter havido mudanças nos comportamentos dos pais: Não Houve Mudança na Melhoria do Interesse dos Pais

Acompanharem os Filhos nos Assuntos da Escola, («eu perguntei aos professores se eles tinham notado alguma coisa numa reunião que fizemos antes da reunião com vocês e eles disseram que não tinham notado nada de especial»), 1 (16,7%).

E um director diz não saber se houve mudanças nos comportamentos dos pais «Não Sei», («não sei. Não tenho Informação»), 1 (16,7%).

Tabela 4.5.8

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre os: Exemplos das mudanças nos comportamentos dos Pais

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Mudança/Melhoria do Interesse dos Pais Acompanharem os Filhos nos Assuntos da Escola	4	66,6
Não		
Não Houve Mudança na Melhoria do Interesse dos Pais Acompanharem os Filhos nos Assuntos da Escola	1	16.7
Não Sei	1	16.7
Total	6	100

4.5.3. Tema 3 Relação Escola-Família

Na primeira questão, do Tema 3, "Acha que houve mudanças dos pais no contacto com a escola desde que os pais começaram a vir a estas reuniões?", as respostas distribuem-se pelas duas categorias do Tabela 4.5.9:

Tabela 4.5.9

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Mudanças no Contacto dos Pais com a Escola

Categoria	F.A.	%
Não	4	66,7
Sim	2	33,3
Total	6	100

Na segunda questão, do tema 3, "Descreva exemplos dessas mudanças nos pais no contacto com a escola?", os 4 (66,7%) directores responderam «Não» (Tabela 4.5.10), referindo que: são Pais Ausentes/Negligentes, («porque muitas vezes esses

pais deixam as crianças aqui, esquecem-se de as vir buscar, estão doentes e trazem-nas e a gente não os deixa vir, eles sabem que não podem vir. Depois a gente chama-os e eles não vêm», «são famílias muito desorganizadas, nem sequer são famílias, do ponto de vista cultural»), 2 respostas (33,3%); Não Existe Interacção entre a Direcção das Escolas e os Pais, («a grande importância que nós damos sempre é a vinda dos pais à escola...se conseguíssemos que os pais viessem á escola, muitos dos problemas que nós temos, se calhar, não existiam», «os pais são constantemente chamados à escola», «eu aqui não tenho contacto com os pais.... os pais o que querem é o subsídio, não vão além do subsidio...dos apoios, mas isso é com o SASE»), 2 respostas (33,3%).

Quanto às respostas «Sim», 2 (33,3%), distribuem-se por duas categorias do Tabela 4.5.10: a Melhoria no Processo Interactivo entre a Pais e a Escola", («e tinham outra maneira de ver a escola, um horizonte mais largo...grande diferença devido ao acompanhamento que as famílias tinham»), 1 resposta (16,7%); e a Melhoria na Interacção entre os Pais e Professores, («articulação muito grande com o professor que esteja a fazer a educação parental...os pais de qualquer forma estão mais atentos ao professor do que estarão a outras pessoas»), 1 resposta (16,7%).

Tabela 4.5.10

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre os: Exemplos das Mudanças no Contacto dos Pais com a Escola

Subcategorias	F.A.	%
Não		
Não existe Interacção entre a Direcção das Escolas e os Pais	2	33,3
Pais ausentes/negligentes	2	33,3
Sim		
Melhoria no Processo Interactivo entre a Pais e a Escola	1	16,7
Melhoria na Interacção entre os Pais e Professores	1	16,7
Total	6	100

Na terceira questão, (Tabela 4.5.11) "Acha que houve mudanças no tipo de assuntos de que costuma falar com os pais, desde que os pais começaram a vir a estas reuniões?". A resposta dos seis directores foi: Não ter Havido Mudanças.

Na quarta questão, "Descreva exemplos das mudanças no tipo de assuntos de que costuma falar com os pais", todos os directores responderam «Não», 6 (100%),

(«os pais não falam comigo...é com os professores», «os pais vão ao SASE, nunca vêem aqui»).

4.5.4. Tema 4 – Vantagens do Programa de Educação Parental

Na primeira questão, do Tema 4, "Vantagens do Programa de Educação Parental?", as respostas foram que: o Programa Promove uma Melhoria nas Mudanças nas Competências Educativas dos Pais, («o programa deixa hábitos nos pais...insistiam em casa para a ajuda do trabalho de casa...», «acho correcto...os vossos objectivos são essencialmente ensinar a ensinar, ou melhor ensinar a aprender ou aprender a aprender, por parte das crianças...é importantíssimo»), 6 respostas (100%); o Programa promove uma Melhoria no Processo Interactivo entre os Pais com a Escola, («temos um valor acrescentado porque é, foi uma forma de trazer os pais à escola», «a nossa dificuldade é fazer a vinda dos pais à escola...e dentro deste objectivo nosso é que este programa responde melhor»), 6 respostas (100%); o Programa Promove uma Melhoria nas Competências Académicas da Crianças, («porque as crianças estão a cooperar, mas a cooperar de forma mais certa na escolaridade», «houve resultados nos miúdos, comparativamente ao passado»), 5 (83,3%); a Valorização do Apoio dos Técnicos do Programa, («eles fizeram coisas muito giras com os pais: o livro de receitas, aquelas tardes de convívio aqui na escola, em que os pais vinham fazer modelagem com os filhos. Pronto, muitas coisas válidas e positivas»), 2 (33,3%); a Partilha da Experiências Vivências por Pais de forma a Envolver outros Pais, («quanto mais heterogéneo o grupo era, mais rico é, mais há a partilha de experiências e vivências»), 1 (16,7%); e que o Programa Promove uma Melhoria no Processo Interactivo da Escola com os Pais, («nas reuniões da educação Parental...era um local onde podíamos ter contacto com eles (pais), 1 resposta (16,7%).

Tabela 4.5.11

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Vantagens do Programa de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Ajudou os Pais/ Mudanças nas Competências Educativas dos Pais	6	100
Promove uma Melhoria no Processo Interactivo Pais/Escola	6	100
Promove uma melhoria nas competências académicas das crianças	5	83,3
Valorização do Apoio dos Técnicos do Programa	2	33,3
Partilha da Experiências dos Pais de forma a envolver outros Pais	1	16,7
Promove uma Melhoria no Processo Interactivo da Escola/Pais	1	16,7

Na segunda questão, do Tema 4, (Tabela 4.5.12) "Sugestões dos Directores das Escolas em Relação ao Programa" os directores referiram: o Dar Continuidade ao Programa, («o Projecto de educação parental devia continuar, não devia ser só no primeiro ano...os pais deveriam ser mais acompanhados...e que até devia começar ao nível do pré escolar»), 3 respostas (50%); que Devia Envolver Toda a Escola, («a importância poderá ser grande, poderá ser mesmo muito grande desde que seja devidamente participada com todos os intervenientes....devia também funcionar com Assistentes Sociais...mas trabalhar depois em intercâmbio muito estreito connosco (direcção da escola)»), 3 respostas (50%); que as Famílias deviam ser mais Responsabilizadas, («fazer com que eles (pais) sejam chamados à atenção...chamar atenção das necessidades dos seus filhos que eles se desligam rapidamente das responsabilidades que têm com os filhos e é ai que penso que a Educação Parental deve ser feita. A responsabilização dos pais, porque a responsabilização destes pais é muito limitada...Alguns nem sequer os cuidados primários e de alimentação básicos eles tem, porque estas famílias culturalmente são um bocado diferentes»), 2 respostas (33,3%); o Divulgar/Informar as Vantagens do Programa, («devia-se realmente animar as escolas e levá-las a fazerem projectos de educação parental»), 1 (16,7%); o Aumentar as Expectativas Positivas das Crianças em relação à Aprendizagem", («quando se pergunta às crianças se gostam da escola, eles respondem, gosto imenso da escola, não gosto é das aulas...se fizermos um inquérito, que fazemos regularmente, quanto à qualidade do ambiente escolar, eles dizem que a escola é óptima, não gostam é das aulas. São estas as respostas deles. A partir daqui, são tais as expectativas que têm de ser geridas»), 1 (16,7%); o Trabalhar as Expectativas Negativas dos Pais, («nestas classes sociais desfavorecidas, são classes sociais em

que, na maioria das vezes, a escola não é vista como escola, é vista como um local de passagem que as crianças estão ali preservadas, não é um local de enriquecimento da própria criança. Penso que, se calhar, o percurso inicial a fazer seria esse, quais são as expectativas dos filhos que têm, o que é que esperam da escola. Porque na realidade o que eles esperam é subsídios para comer e mais nada...aqui a taxa de abandono é fenomenal...são esses dados que transmitem aos filhos e depois os filhos não querem outra coisa»), 1 (16,7%).

Tabela 4.5.12

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre as: Sugestões dos Professores em relação ao Programa de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Dar Continuidade do Programa	3	50
Envolver toda a escola	3	50
As Famílias deviam ser mais Responsabilizadas	2	33,3
Divulgar/Informar as Vantagens do Programa	1	16,7
Aumentar Expectativas Positivas das Crianças em relação á Aprendizagem	1	16,7
Trabalhar as Expectativas Negativas dos pais	1	16,7

4.5.5. Descrição Sinóptica dos Resultados:

Em relação ao Tema 1, sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos, foram feitas três perguntas que visavam o esclarecimento sobre a mudança nos comportamentos dos alunos. Os directores responderam ter havido melhoria na disciplina dos alunos, e um deles não sabia. Quanto à segunda pergunta sobre a aquisição de novas competências nos alunos, responderam que sim, apresentando apenas uma razão: a melhoria nas competências académicas dos alunos em geral; quanto à terceira pergunta sobre as mudanças ao nível da autonomia dos alunos, quatro dizem não saber, e dois dizem que houve mudanças na autonomia dos alunos na escola.

Tabela 4.5.13

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 1 Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos

Subcategorias	Mudanças/Melhorias nos Alunos		
	Comportamento	Competências Académicas	Autonomia
SIM	66,6%	66,6%	33,3%
Disciplina na Escola	50%		
Processo Interactivo Escola/Família	16,7%		
Autonomia dos Alunos na Escola			33,7%
Competências Académicas		66,6%	

Em relação ao Tema 2, de avaliação da participação dos pais, foi feita uma pergunta sobre as mudanças nos comportamentos dos pais. Concordaram que tinha havido melhoria do interesse dos pais em acompanharem os filhos nos assuntos da escola.

O Tema 3 sobre a relação da escola com a família tinha duas perguntas quanto às mudanças no contacto dos pais com a escola. Os directores disseram que não houve mudanças, e apresentaram duas razões: não existe interacção entre a direcção das escolas e os pais, e os pais serem ausentes/negligentes. Os directores que referem mudanças no tipo de contacto dos pais com a escola, dizem que houve uma melhoria no processo interactivo entre os pais e a escola, e uma melhoria na interacção entre os pais e professores. Quanto à segunda pergunta sobre as mudanças no tipo de assuntos de que costumam falar com os pais, dizem que não houve mudanças, referindo que começaram a falar sobre as competências académicas, sobre os comportamentos, e que houve maior abertura dos pais para falar sobre assuntos pessoais e sobre os comportamentos.

Quanto ao Tema 4, de avaliação do Projecto, surgiram dois tipos de respostas: quanto às vantagens do programa de educação parental. Os directores todos referiram que o programa promovia uma melhoria nas competências educativas dos pais, uma melhoria no processo interactivo dos pais com a escola, no processo Interactivo da escola com os pais, nas competências académicas da crianças, valorizavam também o apoio dos técnicos do programa, a partilha da experiências e vivências por pais de forma a envolver outros pais.

Tabela 4.5.14

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 2 – Auto Avaliação do Tutor – Mudanças nas Famílias

Subcategorias	Mudanças nas Famílias/Pais		
	Comportamento	Contacto com a escola	Conversas Assuntos
	%	%	%
	66,6 (SIM)	66,6 (SIM)	100 (NÃO)
Acompanharem os Filhos nos Assuntos da Escola	66,6	-	-
Processo Interactivo Pais/Escola	-	16,7	-
Processo Interactivo Pais/Professores	-	16,7	-

Em relação ao pedido de sugestões, todos os directores referiram que o programa ajudou nas mudanças de competências educativas dos pais; promoveu uma melhoria no processo interactivo entre os pais e a escola. Todos, menos um director, acharam que houve uma melhoria nas competências académicas das crianças. Referiram ainda que o programa devia ter continuidade, envolver toda a escola, responsabilizar mais as famílias, e ainda divulgar/informar sobre as suas vantagens.

Tabela 4.5. 15

Sinopse das Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) dos resultados das: Vantagens do Programa de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Ajudou os Pais/ Mudanças nas Competências Educativas dos Pais	6	100
Promove uma Melhoria no Processo Interactivo entre Pais/Escola	6	100
Promove uma Melhoria nas Competências Académicas da Crianças	5	83,3

4.6

ENTREVISTAS AOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA

4.6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA

Os Auxiliares de Acção Educativa (AAE) foram parceiros importantes deste Programa por serem testemunhas de aspectos da vida escolar menos acessíveis a professores ou a directores e que dizem respeito ao convívio entre alunos e com os pais.

Os testemunhos das 13 auxiliares de acção educativa em relação ao Programa distribuem – se por três Temas:

- Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos
- Avaliação da Participação dos Pais
- Relação Escola/Família
-

4.6.1. Tema 1 – As Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos

Na primeira questão, do Tema 1, "Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, (desde o início do ano até agora final do ano), acha que houve mudanças nos comportamentos dos alunos?", as respostas distribuem-se pelas três categorias da Tabela 4.6.1: Não, 5 (38,4%); Sim e Não Sei, com 4 respostas (30,8%).

Tabela 4.6.1

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Mudanças nos Comportamentos dos Alunos

Categorias	F.A.	%
Não	5	38,4%
Sim	4	30,8%
Não sei	4	30,8%
Total	13	100%

Na segunda questão, (Tabela 4.6.2) "Descreva exemplos dessas mudanças comportamentais dos alunos", Para os 5 (38,4%) que responderam «NÃO»: que Não Houve Mudanças na Melhoria na Disciplina, («eu acho que não», «Acho que não, não notei nada de diferente», «este ano foi o ano mais difícil em termos de comportamentos.

Desde há 8 anos que trabalhei cá, este ano foi o mais difícil», «não, não notei», «não, não mudou nada, nos miúdos não mudou nada»).

Enquanto que para os 4 (30,8%) que responderam «sim», houve Melhoria na Disciplina, («sim, pelo menos houve uma pequena evolução, mas é sempre bom ser pequena, do que não ser nenhuma», «sim, deixaram de ser agressivos», «sim, nota-se diferenças, de há dois, aqui no 1º ciclo. Mas vai-se notando diferenças porque eles acabam por gostar, por ver os pais aqui. Vêm que isto não é só a escola em que há o professor, e que têm de aprender e que há regras...o facto de os pais virem é bom, para eles também se têm notado melhorias, é pena é ser só no 1º ano, não ser extensivo aos outros anos. Pelo menos até ao 4º ano que eu acho que era fundamental», «sim, houve. Quando os pais vinham às reuniões e a gente dizia se era o pai ou a mãe deste meninos, eles ficavam receptivos...e eles acho que se portavam melhor...vendo os pais...ficavam mais receptivos connosco e noto que os meninos andavam mais calminhos»). E 4 (30,8%) responderam «não sei».

Tabela 4.6.2

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Mudanças mais Importantes nos Comportamentos dos Alunos

Subcategorias	F.A.	%
Não		
Não houve Melhoria na Disciplina dos Alunos	5	38,5%
Sim		
Houve Melhoria nos Comportamentos/Disciplina dos Alunos	4	30,8%
Não Sei		
Não sei se Houve Mudanças nos Comportamentos dos Alunos	4	30,8%

A terceira questão, "Relativamente às aprendizagens, acha que houve mudanças nos alunos, desde que os pais começaram a participar neste programa?, as respostas distribuem-se pelas três categorias da Tabela 4.6.3: Não Sei, 8 (61,5%); Não, 3 (23,1%) e Sim, com apenas 2 respostas (15,4%).

Tabela 4.6.3

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre a: Aquisição de Novas Competências nos Alunos

Categorias	F.A.	%
Não Sei	8	61,5%
Não	3	23,1%
Sim	2	15,4%
Total	13	100%

As justificações das respostas foram, Tabela 4.6.4: Não sei, os Professores é que Sabem, 8 (61,5%), («não sei a professora é que sabe», «isso os professores é que sabem», «não sei...os professores é que devem saber»).

Na opinião dos auxiliares de acção educativa, que responderam que não tinha havido mudanças nas aprendizagens dos seus alunos, «Não», 3 (23,1%), as respostas distribuem-se por uma categoria: Não Houve Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos, («não», «eu acho que não, porque esta escola é uma escola muito difícil, tem muitas crianças com muitas dificuldades, e mesmo assim, às vezes, eu vejo que aqui os professores puxam, mas como há crianças que não dão, não conseguem fazer mais nada. Também há crianças que são inteligentes mas os professores também não os podem levar para a frente e deixar os outros para trás, têm de equilibrar porque há crianças com muitas dificuldades»).

Os auxiliares de acção educativa que responderam «Sim»: distribuem-se por uma categoria de resposta: a Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos, 2 (15,4%), («eu acho que houve, havia até uns miúdos mais complicados e houve mudanças neles...do que aprenderam ao longo do ano...a professora I. às vezes chamava-nos à atenção e havia coisas que já foram eles que escreveram, pronto e notou-se, sim, notou-se de facto uma melhoria neles. É engraçado ver isto nos miúdos...quando eles entram para ali não fazem nada de jeito e, entretanto, começa haver....eu notei grandes diferenças neles ao longo do tempo, derivado de todo o projecto e de todas as ajudas que tiveram», «sim, eu acho que eles ao longo do ano têm de ir aprendendo alguma coisa, não vão chegar a meio do ano e ao fim a saberem a mesma coisa», « sim, acho que sim

daquilo que eu conheço das outras professoras, eles até tiveram um desenvolvimento maior do que noutras...noutras salas»).

Tabela 4.6.4

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas nas respostas à pergunta sobre a: Descrição de Exemplos das Mudanças mais Importantes nos Comportamentos dos Alunos

Subcategorias	F.A.	%
Não Sei		
Não Sei / Os professores que sabem	8	61,5%
Não		
Não Houve Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos	3	23,1%
Sim		
Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos	3	15,4%

A quinta questão, as respostas distribuem-se pelas três categorias da Tabela 4.6.5: Sim, 8 (61,5%); Não Sei, (30,8%) e Não com apenas 1 resposta (7,7%).

Tabela 4.6.5

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre a: Descrição de Exemplos das Mudanças na Autonomia dos Alunos

Categorias	F.A.	%
Sim	8	61,5%
Não sei	4	30,8%
Não	1	7,7%
Total	13	100%

A sexta questão, Tabela 4.6.7. Para os 8 (61,6%) auxiliares que responderam «Sim», houve: a Melhoria da Autonomia dos Alunos em Geral, (« sim, é assim por acaso os miúdos são bastante ...porque a maior parte deles já vem do jardim-de-infância, portanto a creche já lhe incutem uma certa autonomia e eu até penso que eles são autónomos. Claro que há sempre excepções à regra e essas excepções que, claro na educação Parental os ajuda a serem ainda mais autónomos. Eu penso que sim, que a

questão do trabalhos os ajuda»; «acho que sim que se desenvolveram rapidamente»), 4 (30,8%); a Maior Autonomia dos Alunos na Escola, («autonomia trabalho, quando eu entro, pelo menos os poucos minutos que eu entro na sala para entregar qualquer coisa já noto eles andarem sempre com o papelinho na mão...São capazes de estar um bocadinho sozinhos e fazer o trabalho. Já vão com o intuito de procurar, mas sim de mostrar », «já fiz isto, já fiz aquilo», «sim, estão mais crescidos e já aprenderam a fazer as coisas, já não estão dependentes de nós»), 4 (30,8%).

Quanto à resposta, «Não Sei», 4 (30,8%), os auxiliares responderam: Não sei se Houve Mudanças na Autonomia, («não sei, nos intervalos era difícil de perceber», «não sei...nem nos intervalos estou com os mais novos por isso é raro vê-los», «não sei, porque é assim, se agente tivesse com eles como devia ser, porque nós somos auxiliares de acção educativa, e era esse contacto que a gente deveria ter com eles. Agora assim não, é só na rua e eles na rua são rebeldes a toda a hora, por isso não dá para notar assim muita diferença»).

O auxiliar que respondeu «Não», 1 (7,7%) referiu que: Não Houve Mudanças na Autonomia, («não noto diferença nenhuma»).

Tabela 4.6.6

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Mudanças na Autonomia dos Alunos

Subcategorias	F.A	%
Sim		
Maior Autonomia dos Alunos de Forma Geral	4	30,8%
Maior Autonomia dos Alunos na Escola	4	30,8%
Não Sei		
Não sei se Houve Mudanças na Autonomia	4	30,8%
Não		
Não Houve Mudanças na Autonomia	1	7,7%

4.6.2. Tema 2 – Avaliação da Participação dos Pais

Na primeira questão, do Tema 2 - "Acha que houve mudanças nos comportamentos dos pais desde que começaram a participar neste programa", as respostas distribuem-se por duas categorias - Tabela 4.6.7: Sim com 12 respostas (92,3%) e Não, 1 (7,7%).

Tabela 4.6.7
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Mudanças nos comportamentos dos pais e no acompanhamento e apoio aos filhos nos assuntos da escola

Categoria	F.A.	%
Sim	12	92,3%
Não	1	7,7%
Total	13	100%

Na segunda questão, do Tema 2, ("Descreva exemplos das Mudanças nos Comportamentos dos Pais no Acompanhamento e Apoio aos Filhos nos Assuntos da Escola desde que começaram a participar neste programa?), (Tabela 4.6.8). Os 12 (92,3%) auxiliares que respondera «Sim», distribuem-se por duas categorias: a Mudança na Melhoria do Interesse dos Pais Acompanharem os Filhos nos Assuntos da Escola, («é assim os que vem à Educação Parental, eu penso que sim, até mesmo nota-se que vem mais à escola interessados em saber como é que os filhos estão. Eu acho que para mim isto é uma vitória. Quando eu para aqui vim, era muito difícil os pais virem por eles próprios, sem serem chamados..... não só este ano, mas todos estes anos que há educação Parental incute mais esse espiritozinho de eles vire cá. Isto para mim é positivo», notei uma diferença muito grande. Porque houve sempre dois ou três que não vinham e agora não vinham, e agora não...o facto de eles virem à escola e virem sempre, a participação neles...sempre que lhes era pedido e havia uma festinha ou qualquer coisa do género e eles vinham e participavam, cada um com as suas coisinhas...as reuniões que eram feitas aqui, eles participavam, coitados alguns até atrasados, mas com aquele interesse e pediam imensa desculpa, nem que fosse só cinco dez minutos mas vinham participar...mas que notou-se uma grande evolução »), 12 (92,3%) ; e a Melhoria na

Interacção entre os Pais e os Auxiliares de Acção Educativa, («quando havia algum problema e nós chamávamos e compareciam. Estavam sempre interessados em saber se faziam, ou se não faziam, mesmo ao nível das visitas de estudo e passeios....Quiseram sempre participar, ver como é que era e como é que não era. Pronto faziam esse tipo de perguntas e questionavam-nos a nós próprias para saber se estava tudo bem, para saber se correu tudo bem, se eles se estavam a portar bem», «virem por eles próprios perguntar se está tudo a correr bem ou se não está...», «interessam-se pelos filhos e falam connosco...notei uma diferença porque dá-me a sensação que com a educação parental os pais ficavam mais interessados nos alunos, em saber como eles estão»), 5 (38,5%).

Ao passo para os que responderam «Não», 1 (7,7%) isso deveu-se a Pais que Não Apoiam os Filhos, («não, eu vejo as crianças com muitas dificuldades, eu penso que muitos deles levam trabalhos para casa, e se tivessem o apoio do pai ou da mãe eles faziam os trabalhos de casa, mas eles não fazem, muitas vezes estão no corredor a copiar por um colega»).

Tabela 4.6.8

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os: Exemplos das Mudanças nos Comportamentos dos Pais no Acompanhamento e Apoio aos Filhos nos Assuntos da Escola

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Mudança na Melhoria do Interesse dos Pais Acompanharem os Filhos nos Assuntos da Escola	12	92,3%
Melhoria na Interacção entre os Pais e os Auxiliares de Acção Educativa	5	38,5%
Não		
Pais que não apoiam os filhos	1	7,7%

4.6.3. Tema 3 – Relação Escola-Família

A primeira questão, do Tema 3 - "Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, acha que houve mudanças dos pais no contacto com a escola", as respostas distribuem-se pelas duas categorias da Tabela 4.6.9: Sim, 12 (92,3%) e Não, 1 (7,7%).

Tabela 4.6.9
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Mudanças no Contacto dos Pais com Escola

Categorias	F.A.	%
Sim	12	92.3%
Não	1	7.7%
Total	13	100%

Os 8 (61,3%%) auxiliares que responderam «Sim», responderam ao pedido "Descreva exemplos dessas mudanças nos pais no contacto com a escola?" (Tabela 4.6.10): a Maior Frequência dos Contactos dos Pais com a Escola, («eles vêem mais à escola», «vêem mais vezes à escola», «eu vejo os pais virem mais à escola», «o virem à escola e virem sempre», «o facto de eles querem vir com mais frequência, de virem trazer os filhos e de virem buscá-los»), 8 (61,3%); a Melhoria na Interacção entre os Auxiliares de Acção Educativa e os Pais, («é assim, apesar de tudo não há assim uma relação má. Claro que eles vêem à Educação Parental, apercebem-se, pelo menos no caso das auxiliares, que nós estamos cá para ajudar os miúdos....é lógico que isso vai evoluir para que eles tenham mais confiança em nós, que a relação melhore a qualidade da relação, vai melhorando», «eles falam comigo para saber dos filhos»), 4 (30,8%); a Melhoria na Interacção entre os Professores e os Pais, («já há pelo menos essa preocupaçãozinha em saber...Até mesmo com os professores eu noto isso», «quando tinham necessidade de falar com o professor, por alguma razão, então subiam»), 2 (15,4%%); e a Maior Frequência à Escola mas não às Reuniões de Professores, («eles vêem á escola...mas, às vezes, os professores fazem reunião e não aparecem cá, nem nada»), 1 (7,7%). Os que responderam «Não» 1 (7,7%), dizem («não houve mudanças»).

Tabela 4.6.10

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os: Exemplos das Mudanças no Contacto dos Pais com a Escola

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Maior Frequência dos Contactos dos Pais com a Escola	8	61,3%
Melhoria na Interacção entre os Auxiliares de Acção Educativa e os Pais	4	30,8%
Melhoria na Interacção entre os Professores os Pais	2	15,4%
Maior frequência à escola mas não às Reuniões de professores	1	7,7%
Não		
Não existe Mudanças	1	7,7%

Na terceira questão, do Tema 3 – "Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, acha que houve mudanças no tipo de assuntos de que costuma falar com os pais?", as respostas distribuem-se pelas duas categorias da Tabela 4.6.11: Sim, 7 (53,8%) e Não, com 6 respostas (46,2%).

Tabela 4.6.11

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Mudança no tipo de assuntos que costuma falar com os pais

Categoria	F.A.	%
Sim	7	53,8%
Não	6	46,2%
Total	13	100%

Na quarta questão, (Tabela 4.6.12), os que responderam «Sim», responderam à sugestão "Descreva exemplos das mudanças no tipo de assuntos de que costuma falar com os pais?": o Falar sobre os Comportamentos, («se ele se porta bem, se está sentado ou não»; «falam mais é dos filhos como é que estão, se estão a portar bem ou mal», «o que falamos com os pais é "o seu filho está portar-se mal" ou coisas parecidas», «costumam falar é se ele se portou bem ou se portou mal»), 6 (46,1%); o Falar sobre as

Competências Académicas, («há muitos pais que vêem ter connosco já não só da disciplina, mas "Há olhe....muitos quando faltam...dizem diga lá ao professor que ele hoje não pode ir, mas veja se eles aprendem muitas coisas importantes ou não – já há aquela preocupaçãozinha, se eles perderam muito, se não perderam...»), 1 (7,7%).

Na categoria do «Não», 6 (46,2%), auxiliares responderam: Não /Não tenho Contacto com os Pais" («não tenho contacto com os pais», «tenho pouco contacto com eles para ver se mudou ou não...nunca falei com os pais», «é a mesma coisa», «eu não tive contacto praticamente nenhum com os pais»).

Tabela 4.6.12

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre os: Exemplo das Mudanças no tipo de assuntos que costuma falar com os pais

Subcategorias	F.A.	%
Sim		
Falar sobre os Comportamentos	6	46,2%
Falar sobre as Competências Académicas	1	7,7%
Não		
Não /Não tenho contacto com os pais	6	46,2%

4.6.4. Tema 4 – Vantagens do Programa de Educação Parental

Pela análise das respostas dos auxiliares de acção educativa, em relação às respostas à primeira pergunta, incluída no Tema 4, "Vantagens do Programa de Educação Parental?", estas distribuem-se pelas cinco categorias da Tabela 4.6.13: o Programa Promove uma Melhoria nas Mudanças nas Competências Educativas dos Pais» («a Educação Parental ajuda-os a explicar certos porquês, porque é que os filhos fazem isto na escola e não aquilo, e claro isso interessa-lhes muito ...porque eles acham que já podem participar nas actividades que os filhos fazem», «já há um grande interesse, não só pela disciplina, mas pela aprendizagem em si o que, para mim, eu acho isso óptimo», «dá-me a sensação que com a Educação Parental os pais ficavam mais interessados nos alunos», «estão mais interessados nas coisas que os filhos fazem na escola»), 6 (46,2%); o Programa Promove a Melhoria no processo Interactivo entre as

Famílias e a Escola, («a educação parental quebra aquele distanciamento da escola», «a compreender melhor o que é a escola», «eles começaram a vir mais á escola...a sentir-se melhor na escola....na festa do final do ano estiveram ai bastantes pais a ver decorrer a festa», «os pais da Educação Parental participavam muito mais», «os miúdos gostam de ver os pais aqui...»), 5 (38,5%); o Programa Promove uma Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos, («os pais interessam-se muito mais e isso ajuda muito os miúdos...sem dúvida nenhuma que ajuda muito os garotos...o facto de os pais virem á escola é bom para eles também se tem notado melhorias nos alunos», «eu notei diferenças neles ao longo do tempo, derivado de todo o projecto e de todas as ajudas que tiveram»), 2 (15,4%); o Programa Promove uma Melhoria no Processo Interactivo entre os Alunos e a Escola, («vêem que isto não é só escola em que há o professor e que têm de aprender e que há regras e que há não sei o quê»), 1 (7,7%%); o Programa tinha Bons Técnicos, «é um trabalho que é de louvar...alguns pais não sabem o valor que vocês têm»), 1 (6,7%).

Tabela 4.6.13

Frequência Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Vantagens do Programa de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Programa Promove uma Melhoria nas Mudanças nas Competências Educativas dos Pais	6	46,2%
Programa Promove a Melhoria no processo Interactivo entre as Famílias e a Escola	5	38,5%
Programa Promove uma Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos	2	15,4%
Programa Promove uma Melhoria no Processo Interactivo entre os Alunos e a Escola	1	7,7%
Programa tinha bons Técnicos	1	7,7%

As respostas dos auxiliares, em relação às respostas à primeira pergunta incluída no Tema 4 – "Sugestões dos auxiliares em Relação ao Programa de Educação Parental", distribuem-se pelas duas categorias da Tabela 4.6.14: o Programa devia ter Continuidade», («é pena a Educação Parental ser só os primeiros anos...não continuar só

ao longo do ano...aqueles pais do 1º ano já têm aquela vinculozinho à escola e depois perdem, porque já ninguém os chama...é pena a Educação Parental não continuar, pelo menos nestas escolas, devia ser acompanhada até ao 4º ano», «é pena é ser só no 1º ano e não ser extensivo a outros anos. Pelo menos até ao 4º ano, eu acho que era fundamental»), 2 (15,9%); o Programa não devia ir a Casa das famílias, («o Programa não devia ir a casa das famílias»), 1 (7,7%).

Tabela 4.6.14

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre as: Sugestões dos Professores em relação ao Programa de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
O Programa devia ter Continuidade	2	15,4%
O Programa não devia ir a casa das famílias	1	7,7%
Não deram sugestões	10	76,9%

4.6.5. Descrição Sinóptica dos Resultados:

Os testemunhos das 13 auxiliares de acção educativa em relação ao Programa de Educação Parental são respostas a questões que se distribuem por quatro Temas: Na Tabela 4.6.15, observa-se que a maioria dos auxiliares acharam que não houve mudança nos comportamentos. Relativamente às aprendizagens, acham que houve mudanças nos alunos, desde que os pais começaram a participar neste programa. A maioria dos auxiliares não se pronunciou sobre o efeito do Programa nas competências académicas, respondendo não ter conhecimento. Quanto à questão de haver mudanças ao nível da autonomia dos alunos, a maioria achou que houve mudanças.

Tabela 4.4.15

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do: Tema 1 – Aprendizagens Adquiridas pelos Alunos

Mudanças Comportamentais	Melhoria Competências Académicas	Mudança na Autonomia
NÃO (38,4%)	NÃO SEI (61,5%)	SIM (61,5%)

Quanto á relação entre a escola e a família (Tabela 4.6.16), todos, menos um, acharam que houve mudanças nos comportamentos dos pais (92,5%). Essas mudanças foram na melhoria do interesse dos pais em acompanharem os filhos nos assuntos da escola e na melhoria na interacção entre os pais e os auxiliares de acção educativa. Quanto à pergunta "Desde que os pais começaram a vir a estas reuniões, acha que houve mudanças dos pais no contacto com a escola", todos, menos um dos auxiliares, acharam que houve mudanças no contacto dos pais com a escola, sugerindo mais do que uma razão para isso: maior frequência dos contactos dos pais com a escola, melhoria na interacção entre os auxiliares de acção educativa e pais e também dos professores com os pais (15,5%).

Quanto ao tema das mudanças no contacto dos pais com a escola, a maioria dos auxiliares disse que houve mudanças no tipo de assuntos das conversas com os pais, referindo que começaram a falar sobre os comportamentos e sobre as competências académicas.

Tabela 4.4.16

Sinopse das Percentagens Observadas (%) dos resultados do:Tema 2 – Auto Avaliação do Tutor – Mudanças nas Famílias

	Comportamentos dos Pais	Contacto dos Pais com a Escola	Conversas/ assuntos com os Pais
SIM	92,3%	92,3%	53,8%
Conversar - Competências Académicas			7,7%
Conversar - Disciplina/Comportamento			53,8%
Pais Acompanharem Filhos Assuntos da Escola	92,3%		
Frequência de contactos Pais/Escola		61,3%	
Processo Interactivo Pais/Auxiliares	38,5%	30,8%	
Processo Interactivo Pais/ /Professores		15,4%	

Sobre as vantagens do Programa de Educação Parental, Tabela 4.4.17, os auxiliares acham que o programa promove uma melhoria nas competências educativas

dos pais, no processo interactivo entre as famílias e a escola e entre os alunos e a escola, nas competências académicas dos alunos (13,3%), e acham ainda que o programa tinha bons técnicos (6,7%).

Tabela 4.6.17

Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas ao: Tema 4 – Vantagens do Programa de Educação Parental

Subcategorias	%
Promove uma Melhoria nas Competências Educativas dos Pais	40
Promove a Melhoria no processo Interactivo entre as Famílias e a Escola	33,3
Promove uma Melhoria nas Competências Académicas dos Alunos	13,3
Promove uma Melhoria no Processo Interactivo entre os Alunos e a Escola	6,7
Programa tinha Bons Técnicos	6,7

4.7

ENTREVISTAS AOS ALUNOS

4.7. – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS

As entrevistas aos alunos forneceram uma informação muito especial porque permitem fazer um retrato do Programa e dos participantes pelos olhos dos alunos Como encaram as aprendizagens a que estão sujeitos, os professores e até os próprios pais. Em princípio, estes depoimentos permitem fazer um juízo sobre as condições criadas em torno dos alunos.

4.7.1. Tema 1 – Questão Introdutória

As respostas dos 80 alunos, em relação à primeira pergunta sobre quem era o familiar do aluno que ia às reuniões da educação parental, incluída no Tema 1 – "Sabes aquelas reuniões na escola, com a psicóloga, quem é que costumava lá ir?", permitiu constituir oito categorias (quadro 4.7.1): a Mãe ou Mãe e outros Familiares, («a minha mãe», «a minha tia ou a minha mãe», «a minha mãe ou a minha irmã»), 51 (63,7%); o Irmã ou Irmão, («com a minha irmã», « o meu irmão»), 10 respostas (12,5%); o Pai, («era o meu pai»), 8 respostas, (10,0%); a Avó, («a minha avó, não era a minha mãe»), 5 (6,2%); a Tia, («a minha tia»), 3 respostas (3,75%); a Avô ou Tia, («o meu avô e um dia a minha tia»), 1 resposta (1,2%); a Madrinha, (« a minha madrinha»), 1 (1,2%); e Não me Lembro, («não me lembro»), 1 resposta (1,2%).

Tabela 4.7.1

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Qual o Familiar que ia às Reuniões da Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Mãe	51	63,7
Irmã/Irmão	10	12,5
Pai	8	10,0
Avó	5	6,2
Tia	3	3,8
Avó ou Tia	1	1,2
Madrinha	1	1,2
Não me Lembro	1	1,2
Total	80	100

4.7.2. Tema 2 – Auto-Avaliação do Projecto

4.7.2.1. Tema 2.1 – As Fichas

A primeira questão do Tema 2 - "Lembras-te das fichas que a tua mãe levava para casa?", (Tabela 4.7.2), mostra que todos os alunos responderam que "Sim", 80 (100%).

Tabela 4.7.2

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Lembra-se das Fichas que levava para Casa

Categorias	F.A.	%
Sim	80	100

Em relação à segunda pergunta (Tema 2), "O que achas dessas fichas", as respostas distribuem-se pelas seis categorias do Tabela 4.7.3: o Prazer de Fazer as Fichas, («gostei muito», «gostava de fazer as fichas»), 25 respostas (31,2%); o Aspecto Estético das Fichas, («bonitas»), 22 respostas (27,5%); a Qualidade da Fichas, («eram boas», «eu acho um bocadinho difíceis», «eram fáceis para eu fazer»), 15 respostas

(18,85%); as Competências Académicas, («era para fazermos trabalhos», «escrever»), 14 respostas (17,5%); as Competências Lúdicas, («gostei de fazer os desenhos»), 2 respostas (2,5%) e o Não sei, («não sei»), 2 respostas (2,5%).

Tabela 4.7.3

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: A opinião que os alunos tinham acerca das fichas

Subcategorias	F.A.	%
Prazer de fazer as fichas	25	31,2
Aspecto Estético das Fichas	22	27,5
Qualidade das Fichas	15	18,8
Competências Académicas	14	17,5
Competências Lúdicas	2	2,5
Não sei	2	2,5
Total	80	100

Em relação à terceira pergunta (Tema 2) "Onde é que fazias as fichas? Em que sítio da casa/local?", as respostas distribuem-se pelas cinco categorias do Tabela 4.7.4: na Sala, 46 respostas (57,5%); no Quarto, 22 respostas (27,5%); na Cozinha, 6 respostas (7,5%); na Cozinha ou Quarto/Sala, 4 respostas (5,0%); e no Quarto ou Sala/Cozinha, 2 respostas (2,5%).

Tabela 4.7.4

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Ao Local onde o Aluno realizava as Fichas

Subcategorias	F.A.	%
Sala	46	57,5
Quarto	22	27,5
Cozinha	6	7,5
Cozinha ou Quarto/Sala	4	5,0
Quarto ou Sala/Cozinha	2	2,5
Total	80	100

Quanto à quarta pergunta (Tema 2), "Quando é que fazias as fichas?", permite distribuí-las pelas dez categorias do Tabela 4.7.5: no Fim-de-Semana, 27 respostas (33,7%); à Noite, 21 respostas (26,2%); Logo que a Mãe/Irmã Chegava das Reuniões, 8 (10,0%); no Fim-de-Semana ou Noite, 6 respostas (7,5%); Quando a Mãe/Pai Dava/Quisesse, 5 (6,2%); Quando Chegava da Escola, 5 respostas (6,2%); à Tarde ou Noite, 3 (3,8%); à Tarde ou Manhã, 3 respostas (3,8%); nas Férias, 1 resposta (1,3%); e no Dia a Seguir à Reunião, com apenas 1 respostas (1,3%)

Tabela 4.7.5
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Qual o Familiar que ia às Reuniões da Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Fim-de-Semana	27	33,7
Noite	21	26,2
Logo que a mãe/irmã chegava das reuniões	8	10,0
Fim-de-Semana ou Noite	6	7,5
Quando a mãe /pais dava/quisesse	5	6,2
Quando chegava da escola	5	6,2
Tarde ou Noite	3	3,8
Tarde ou Manhã	3	3,8
Férias	1	1,3
Dia a seguir à reunião	1	1,3
Total	80	100

As respostas à quinta pergunta (Tema 2), "Para que é que serviam as fichas?", distribuem-se pelas três categorias do Tabela 4.7.6: as Competências Académicas, («para aprender o que não sabemos, para ajudar a escrever depressa, para lermos», «para nós aprendermos melhor as coisas») 70 respostas (87,5%); as Competências Académicas e Lúdicas, («para fazer desenhos escrever o meu nome e também o do meu pai e da minha mãe e dos meus irmãos»), 6 respostas (7,5%); e Não Sabe, («não sei»), 1 (5,0%).

Tabela 4.7.6

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Para que Serviam as Fichas do Programa de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Competências Académicas	70	87,5
Competências Académicas e Lúdicas	6	7,5
Não sabe	4	5,0
Total	80	100

As respostas dos alunos, em relação à sexta pergunta, incluída no Tema 2 - "O que mais gostavas de fazer nas fichas?", distribuem-se pelas onze categorias do Tabela 4.7.7: as Competências Académicas, («aprender», «escrever», «ler e letras»), 21 respostas (26,2%); as Competências Lúdicas, («desenhar», «quando era fazer os desenhos, fazer o meu nome») , 20 (25,0%); o Gostou de Fazer Tudo nas Fichas («tudo»), 16 respostas (20,0%); as Competências Académicas e Lúdicas, («para escrever, para desenhar»), 6 (7,5%); o Eu («desenhar o pé, a mão, a cabeça, a barriga»), 4 respostas (5,0%); a Família, («foi desenhar a minha família toda»), 3 (3,8%); os Frutos, («para aprender a saber o nome dos legumes»), 3 respostas (3,8%); a Escola e a Família, («muitas coisas...fazer a minha família e fazer a escola»), 3 respostas (3,8%); a Escola e a Matemática, («fazer os números, fazer os desenhos, fazer o desenho da professora»), 1 (1,3%); os Animais, («fazer desenhos dos animais»), 1 resposta (1,3%); e a Escola, («Foi desenhar as coisas da escola») 1 resposta (1,3%).

Tabela 4.7.7

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: O que mais Gostava de Fazer nas Ficha do Programa de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Competências Académicas	21	26,2
Competências Lúdicas	20	25,0
Gostou de Fazer Tudo nas Fichas	16	20,0
Competências Académicas e Lúdicas	6	7,5
Tema "O Eu"	4	5,0
Tema "A Família"	3	3,8
Tema "Os Frutos"	3	3,8
Tema "A Escola"/Tema "A Família"	3	3,8
Tema "A Escola"/Tema "A Matemática"	1	1,3
Tema "Os Animais"	1	1,3
Tema "A Escola"	1	1,3
Total	80	100

As respostas à sétima pergunta (Tema 2.1) - "O que menos gostavas de fazer nas fichas?", distribuem-se pelas oito categorias do Tabela 4.7.8: Gostou de Fazer Tudo nas Fichas, («gostei de tudo»), 29 respostas (36,2%); as Competências Académicas, («os números», «contar a história do livro», «aquelas coisas que era para escrever»), 20 respostas (25,0%); as Competências Lúdicas, («desenhos, detesto pintar e desenhar») 18 respostas (22,5%); as Competências Académicas e Lúdicas, («de escrever e de pintar»), 5 (6,2%); Não Sei, («não sei»), 4 (5%); os Frutos, («era aquela coisa dos frutos»), 2 respostas (2,5%); a Família, («fazer a minha família»), 1 resposta (1,3%) e a Escola, («fazer a professora»),1 resposta (1,3%).

Tabela 4.7.8

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: O que Menos Gostavam de Fazer nas Fichas de Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Gostou de Fazer Tudo na Fichas	29	36,2
Competências Académicas	20	25,0
Competências Lúdicas	18	22,5
Competências Académicas e Lúdicas	5	6,2
Não Sei	4	5,0
Tema "Os Frutos"	2	2,5
Tema "A Família"	1	1,3
Tema "A Escola"	1	1,3
Total	80	100

4.7.2.2. Tema 2.2 – As Reuniões

Quanto às respostas à primeira pergunta do Tema 2.2 - "O que achas sobre da tua mãe/teu pai irem às reuniões da Educação Parental?" distribuem-se pelas duas categorias do Tabela 4.7.9: Sim, 79 (98,7%); e Não, 1 (1,3%).

Tabela 4.7.9

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: O que o aluno acha sobre a mãe/pai ir às reuniões da Reuniões da Educação Parental

Categorias	F.A.	%
Sim	79	98,7
Não	1	1,3
Total	80	100

As respostas à segunda pergunta (Tema 2.2) - "E lá em tua casa, o que achas das reuniões? O que é que os teus pais pensam destas reuniões?", distribuem-se pelas sete categorias do Tabela 4.7.10: o Não Sei, («não sei», «não sei, o meu pai chega tarde

a casa»), 39 respostas (48,75%), o Era Bom/Gostavam, («achava que era bom eu fazer», «achavam importante»), 25 respostas (31,2%); as Competências Académicas, («ele diz que fazia muito bem, para eu aprender», «servem para aprender a escrever, ela diz para eu fazer as fichas e os trabalhos de casa senão levo»), 11 (13,7%); a Forma de Estarem Informados dos Assuntos da Escola, («sim acham importante porque assim sabiam as coisas que eu fazia»), 2 respostas (2,5%); o Não Sabe Ler, («a minha avó não sabe ler»), 1 (1,3%); o Não Gosta («ele fica chateado porque quase todos os dias há reunião, ele fica chateado. Mas a minha mãe não fica chateada porque se eu lhe disser assim "mãe não vais?" ela diz assim "eu vou porque é importante para ti»), 1 resposta (1,3%); e o Não Responde, 1 (1,3%).

Tabela 4.7.10

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Ao que os Pais Pensam sobre as Reuniões da Educação Parental

Subcategorias	F.A.	%
Não sei	39	48,7
Era bom/Gostavam	25	31,2
Competências Académicas	11	13,7
Forma de estarem Informados dos Assuntos da Escola	2	2,5
Não sabe ler	1	1,3
Não Gosta	1	1,3
Não responde	1	1,3
Total	80	100

4.7.3. Tema 3 – Opinião sobre o Projecto de Leitura

As respostas à segunda pergunta, incluída no Tema 3 - "Lembras-te dos livros que a tua mãe/teu pai levava para casa?", distribuem-se pelas duas categorias do Tabela 4.7.11: o Sim, 79 (98,7%); e o Não, 1 (1,3%).

Tabela 4.7.11

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Lembrar-se dos livros que a mãe/pai levava para casa

Categorias	F.A.	%
Sim	79	98,7
Não respondeu	1	1,3
Total	80	100

As respostas à segunda pergunta, incluída no Tema 3 - "O que achavas dos livros", distribuem-se pelas seis categorias do Tabela 4.7.12: os Alunos Gostavam das Histórias e dos Livros, («gostava muito dos livros», « eu gostava das histórias», «fantásticos»), 40 respostas (50,0%); os Aspectos Estéticos do Livros, («as histórias eram bonitas», « eram bonitos eu estava sempre a ver»), 34 respostas (42,5%); o Aspecto Estético dos Livros e sua Importância, («giros e importantes»), 3 respostas (3,8%); as Competências Académicas, («letras, ler, ler e depois repetir»), 1 (1,3%); a Extensão dos Livros, (« muito grandes»), 1 (1,3%); e Não Respondeu, 1 (1,3%).

Tabela 4.7.12

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: O que é que os Alunos achavam dos Livros

Subcategorias	F.A.	%
Alunos Gostavam das Histórias e dos Livros	40	50,0
Aspectos Estéticos do Livro	34	42,5
Aspecto Estético e Importância	3	3,8
Competências Académicas	1	1,3
Extensão dos Livros	1	1,3
Não respondeu	1	1,3
Total	80	100

A análise das respostas dos alunos, em relação à segunda pergunta, incluída no Tema 3- "Quem te lia as histórias?", distribui-as pelas dez categorias do Tabela 4.7.13: a Mãe, («minha mãe») 36 (45,0%); a Irmã, («era a minha irmã»), 18 respostas (22,5%); a

Mãe/Pai/Irmão/Irmã («umas vezes a minha mãe, outras o meu pai», «ou a mãe ou o irmão», «a minha mãe, a minha irmã ou o meu pai»), 8 respostas (10,0%); a Tia, («a tia»), 4 (5,0%); o Pai, («era o meu pai»), 4 (5,0%); era Sozinho, («eu lia sozinho os livros»), 4 respostas (5,0%); o Irmão, («o meu irmão»), 2 (2,5%); ele Não leu as Histórias («eu nunca li histórias»), 2 (2,5%); a Avó, («a minha avó lia para mim») 1(1,3%); e o Primo, («era o meu primo»), 1, (1,3%).

Tabela 4.7.13

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Quem lia as histórias

Subcategorias	F.A.	%
Mãe	36	45,0
Irmã	18	22,5
Mãe ou Pai/Irmão/Irmã	8	10,0
Tia	4	5,0
Pai	4	5,0
Sozinho	4	5,0
Irmão	2	2,5
Não leu as Historias	2	2,5
Avó	1	1,3
Primo	1	1,3
Total	80	100

No que se refere à terceira pergunta, incluída no Tema 3- "Onde te liam as histórias?", a análise distribui as respostas pelas oito categorias do Tabela 4.7.14: no Quarto, 35 respostas (43,7%); na Sala, 33 (41,2%); na Cozinha, 4 (5,0%); no Quarto ou Sala, 3 respostas (3,8%); Não Liam Histórias, 2 respostas (2,5%); no Quarto ou Cozinha, 1 (1,3%); na Rua, 1 (1,3); e na Casa da Avó, 1 resposta (1,3%).

Tabela 4.7.14

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: " Onde lhe Liam as Histórias"

Subcategorias	F.A.	%
Quarto	35	43,7
Sala	33	41,2
Cozinha	4	5,0
Quarto ou Sala	3	3,8
Não liam histórias	2	2,5
Quarto ou Cozinha	1	1,3
Rua	1	1,3
Casa da avó	1	1,3
Total	80	100

As respostas dos alunos, em relação à quinta pergunta, incluída no Tema 3 - "Quando é que te liam as histórias?", distribuem-se pelas onze categorias do Tabela 4.7.15: à Noite, 42 respostas (52,5%); Depois de Fazer os Trabalhos, 11 (13,7%); no Fim-de-Semana, 9 respostas (11,2%); Quando ia Dormir, 8 (10,0%); no Fim-de-Semana e Noite, 2 respostas (2,5%); nas Férias, 2 (2,5%); Não Respondeu, 2 (2,5%); Quando a Mãe Pode, 1 resposta (1,3%); Todos os Dias, 1 (1,3%); à Tarde, 1 resposta (1,3%) e à Noite e Tarde, 1 (1,3%).

Tabela 4.7.15

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Quando é que lhe liam as histórias

Subcategorias	F.A.	%
Noite	42	52,5
Depois de fazer os trabalhos	11	13,7
Fim-de-semana	9	11,2
Quando ia dormir	8	10,0
Fim-de-semana e Noite	2	2,5
Férias	2	2,5
Não respondeu	2	2,5
Quando a mãe pode	1	1,3
Todos os dias	1	1,3
Tarde	1	1,3
Noite e Tarde	1	1,3
Total	80	100

4.7.4. Tema 4 – Opinião sobre a Aprendizagem

A análise das respostas dos alunos, em relação à primeira pergunta, incluída no Tema 4 " Quem te ensinou a escrever?", permite a formação de cinco categorias, como se pode ver no Tabela 4.7.16: a Escola e a Professora, 45 respostas (56,3%); a Família, 21 respostas (26,2%); a Escola e a Família, 8 (10,0%); foi Sozinho, 4 respostas (5,0%); e a Escola e Sozinho, 2 (2,5%).

Tabela 4.7.16

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Quem o Ensinou a escrever

Subcategorias	F.A.	%
Escola e Professora	45	56,3
Família	21	26,2
Escola e Família	8	10,0
Sozinho	4	5,0
Escola e Sozinho	2	2,5
Total	80	100

A análise das respostas dos alunos, em relação à segunda pergunta, incluída no Tema 4 - "O que mais gostaste de aprender na escola?", forma as cinco categorias do Tabela 4.7.17: as Competências Académicas, («de escrever», « foi fazer os trabalhos de casa», « matemática», «de escrever de ler, a fazer cópia, a fazer o abecedário»), 51 respostas (63,75%); Gostou de Aprender Tudo, («gostei de aprender tudo»), 16 (20%); as Competências Lúdicas, («desenhar» , «a jogar jogos»), 3 respostas (3,75%); as Competências Académicas e Lúdicas, («muitas coisas...ler, escrever e cantar», «os números, aprender a ler, e a fazer desenhos»), 3 (3,75%); e as Fichas, («foi fazer fichas»), 3 respostas (3,75%).

Tabela 4.7.17

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: O que Mais Gostou de Aprender na Escola

Subcategorias	F.A.	%
Competências Académicas	51	63,8
Gostou de Aprender Tudo	16	20,0
Competência Lúdicas	7	8,8
Competências Académicas e Lúdicas	3	3,7
Fichas	3	3,7
Total	80	100

Em relação às respostas à terceira pergunta, incluída no Tema 4 "O que menos gostaste de aprender na escola?", distribuem-se pelas cinco categorias do Tabela 4.7.18: o Gostei de Aprender tudo na Escola, («gostei de tudo», «gostei de aprender tudo»), 34 respostas (42,5%); as Competências Académicas, («não gostava de escrever», «fazer números», «os trabalhos de casa»,«de ler»), 27 respostas (33,7%); as Competências Lúdicas, («pintar e desenhar», «de brincar»), 8 (10,0%); Não sabe/Não se Lembra/Não Responde, («não sei»), 6 respostas (7,5%); o Processo Interactivo Negativo entre a Professora e os Alunos, («a professora ralhar»), 4 (5,0%); e o Processo Interactivo Negativo entre os Alunos, («de lutar»), 1 resposta (1,3%).

Tabela 4.7.18
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%)nas respostas à pergunta sobre: O que Menos Gostaram de Aprender na Escola

Subcategorias	F.A.	%
Gostei de Aprender tudo na Escola	34	42,5
Competências Académicas	27	33,7
Competências Lúdicas	8	10,0
Não sabe/Não se Lembra/Não Responde	6	7,5
Processo Interactivo Negativo entre a Professora e os Alunos	4	5,0
Processo Interactivo Negativo entre os Alunos	1	1,3
Total	80	100

4.7.5. Tema 5 – Autonomia

A análise das respostas dos alunos, em relação à primeira pergunta, incluída no Tema 5 "Fazes muitas coisas sem ajuda, és capaz de fazer coisas sozinho?", permite formar quatro categorias (Tabela 4.7.19):

Tabela 4.7.19

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Se sabe fazer muitas coisas sem ajuda, se é capaz de fazer coisas sozinho

Subcategorias	F.A.	%
Sim	62	77,5
Só com Ajuda	8	10,0
Não	6	7,5
Às Vezes	4	5,0
Total	80	100

Os alunos que responderam "Sim", 62 (77,5%), afirmam que já conseguem fazer muitas coisas sozinhos; em relação às respostas à segunda pergunta, incluída no Tema 6 – "Dá exemplos de coisas que fazes sem ajuda, que és capaz de fazer sozinho", as respostas distribuem-se pelas quatro categorias do Tabela 4.7.20: as Competências Académicas, («os trabalhos, muitas coisas», « contas difíceis»; « sim, a história do menino»), 27 respostas (33,7%); as Competências Lúdicas, («às vezes faço desenhos sozinho, o meu avô está a ver a bola e eu faço desenhos»), 12 (15,0%); a Autonomia nas Competências Domésticas, («lavo a loiça, limpo o meu quarto, limpo o quarto do meu pai e da minha mãe, limpo a sala»), 8 respostas (10,0%); as Competências Académicas e Lúdicas, («letras, desenhos...muitas coisas»), 7 (8,8%); a Autonomia nas Competências Domésticas e Competências Académicas, («arrumar o quarto, às vezes faço a minha cama e a ler»), 6 respostas (7,5%); e o ser Autónomo/Sim («sim»), 2 (2,5%).

A análise das respostas dos alunos que responderam «Só com Ajuda», 8 (10,0%), só conseguem fazer muitas coisas com ajuda, («não porque tenho sempre quem me ajude»). Os alunos que responderam que: Não é Autónomo, são 6 (7,5%), («não, não deixam»). Os alunos que responderam «Às Vezes», são 4 (5,0%),

Tabela 4.7.20

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: "A Autonomia dos Alunos"

Categorias	F.A.	%
Sim		
Competências Académicas	27	33,7
Competências Lúdicas	12	15,0
Autonomia nas Competências Domésticas	8	10,0
Competências Académicas e Lúdicas	7	8,8
Autonomia nas Competências Domésticas e Competências Académicas	6	7,5
Autónomo/Sim	2	2,5
Só com Ajuda		
Só Com ajuda	8	10,0
Não		
Não é Autónomo	6	7,5
Às Vezes		
Autónomo/Às vezes	4	5,0
Total	80	100

4.7.6. Descrição Sinóptica dos Resultados

A maioria dos 80 alunos entrevistados respondeu que era a mãe que assistia às reuniões da educação parental vindo depois os outros familiares (irmãos, o pai, etc.), (Tabela 4.7.21).

Tabela 4.7.21

Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: Qual o Familiar que ia às Reuniões da Educação Parental

Subcategorias	%
Mãe	63,7
Irmã/Irmão	12,5
Pai	10,0

A análise das respostas do Tema 2 - " Lembras-te das fichas que a tua mãe levava para casa?", Tabela 4.7.22, mostra que todos os alunos responderam que "sim.

Sobre a opinião dos alunos acerca das fichas, as respostas mostram o prazer de fazer as fichas, o gosto pelo aspecto estético das fichas, pela sua qualidade e pela melhoria que traziam ao desenvolvimento sobre as competências académicas.

.

Tabela 4.7.22

Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: A opinião que os alunos tinham acerca das fichas

Subcategorias	%
Prazer de fazer as fichas	31,3
Aspecto Estético das Fichas	27,5
Qualidade das Fichas	18,8
Competências Académicas	17,5

Em relação à terceira pergunta, incluída no Tema 2 "Onde é que fazias as fichas?" era essencialmente na sala e no quarto, (Tabela 4.7.23).

.

Tabela 4.7.23

Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: O local onde o Aluno realizava as Fichas

Subcategorias	%
Sala	57,5
Quarto	27,5

Em relação à terceira pergunta, incluída no Tema 2 "Onde é que fazias as fichas? Em que sítio da casa/local?", a maioria dos alunos preenchia as fichas no fim-de-semana ou à noite, (Tabela 4.7.24).

.

Tabela 4.7.24

Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Qual o Familiar que ia às Reuniões da Educação Parental

Subcategorias	%
Fim-de-Semana	33,7
Noite	26,2

A maioria dos alunos gostava de preencher as fichas porque promoviam competências académicas (aprender, escrever, ler) e as competências lúdicas (desenhar), (Tabela 4.7.25).

Tabela 4.7.25

Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: Para que Serviam as Fichas do Programa de Educação Parental

Subcategorias	%
Competências Académicas	87,5
Competências Académicas e Lúdicas	7,5

As respostas dos alunos, à pergunta "O que menos gostavas de fazer nas fichas"), foram que: gostavam de fazer tudo nas fichas, sobretudo o que dizia respeito às aprendizagens escolares e lúdicas. Outros alunos referem os temas das fichas: os Frutos, a Família" e a Escola. (Tabela 4.7.26).

Tabela 4.7.26

Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: O que Menos Gostavam de Fazer nas Fichas de Educação Parental

Subcategorias	%
Gostou de Fazer Tudo na Fichas	36,2
Competências Académicas	25,0
Competências Lúdicas	22,5
Competências Académicas e Lúdicas	6,2

Em relação às respostas à primeira pergunta, "O que achas sobre reuniões da Educação Parental?", todos os alunos, menos um acharam bem os pais irem às reuniões do Programa e até os incentivavam. A maioria dos alunos não sabe qual a opinião dos pais sobre as reuniões, (Tabela 4.7.27).

Tabela 4.7.27
Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: O que o aluno acha sobre a mãe/pai ir às reuniões da Reuniões da Educação Parental

Subcategorias	%
Sim	98,7

Em relação às respostas "O que achas sobre da tua mãe/teu pai irem às reuniões da Educação Parental?", quase metade não sabe, mas muitos acharam que era bom, gostavam; alguns achavam que eram importante para a melhoria das suas competências académicas, (Tabela 4.7.28).

Tabela 4.7.28
Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: O que os Pais Pensam sobre as Reuniões da Educação Parental

Subcategorias	%
Não sei	48,7
Era bom/Gostavam	31,2
Competências Académicas	13,7

Em relação às respostas "Lembras-te dos livros que a tua mãe/teu pai levava para casa?", (Tabela 4.7.29), todos os alunos, menos um (que não respondeu), metade se lembrava do Projecto de Leitura e gostava das histórias e dos livros referindo que as histórias eram muito bonitas (aspectos estéticos).

Tabela 4.7.29

Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: O que é que os Alunos achavam dos Livros

Subcategorias	%
Os Alunos Gostavam das Histórias e dos Livros	50,0
Aspectos Estéticos do Livro	42,5

A análise das respostas dos alunos, "Quem te lia as histórias?", (Tabela 4.7.30) resultou, essencialmente na mãe ou na irmã.

Tabela 4.7.30

Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: Quem lia as histórias

Subcategorias	%
Mãe	45,0
Irmã	22,5

A análise das respostas dos alunos, "Onde lhe liam as histórias?", (Tabela 4.7.31), mostrou que essa actividade era realizada principalmente no quarto ou na sala

Tabela 4.7.31

Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: Onde lhe liam as histórias

Subcategorias	%
Quarto	43,7
Sala	41,2

As respostas dos alunos à pergunta "Quando é que te liam as histórias?", (Tabela 4.7.32), mostrou que era maioritariamente à noite ou depois de feitos os trabalhos de casa.

Tabela 4.7.32
Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: Quando é que lhe liam as histórias

Subcategorias	%
Noite	52,5
Depois de fazer os trabalhos	13,7

A análise das respostas dos alunos, em "Quem te ensinou a escrever?", (Tabela 4.7.33), mostra que a maioria dos alunos considerou que aprendeu a escrever na escola (com a professora) e com a família.

Tabela 4.7.33
Sinopse das Percentagens Observadas (%) nas respostas à pergunta sobre: :Quem o ensinou a Ler

Subcategorias	%
Escola e Professora	56,2
Família	26,2

A análise das respostas dos alunos, no Tema 5 "O que mais gostaste de aprender na escola?", (Tabela 4.7.34), mostra que uns alunos indicaram as competências académicas, outros gostaram de aprender tudo, outros ainda referiram as competências lúdicas (desenhar, jogar jogos), 7 (8,75%).

Tabela 4.7.34
Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: O que Mais Gostou de Aprender na Escola

Subcategorias	%
Competências Académicas	63,8
Gostou de Aprender Tudo	20,0
Competência Lúdicas	8,8

Em relação às respostas, Tema 5 "O que menos gostaste de aprender na escola?", (Tabela 4.7.35), a maioria gostou de aprender e uns alunos referiram que não

gostaram das competências académicas.

Tabela 4.7.35

Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: O que Menos Gostaram de Aprender na Escola

Subcategorias	%
Gostei de Aprender tudo na Escola	42,5
Competências Académicas	33,7

Quanto à autonomia as respostas dos alunos, "Fazes muitas coisas sem ajuda, és capaz de fazer coisas sozinho?), (Tabela 4.7.36), a maioria disse que sim que era autónomo.

Tabela 4.7.36

Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: Se sabe fazer muitas coisas sem ajuda, se é capaz de fazer coisas sozinho

Subcategorias	%
Sim	77,5

Os alunos afirmaram que já conseguiam fazer muitas coisas sozinhos, tais como fazer os trabalhos de casa, contas difíceis, etc., fazer desenhos sozinhos e de brincar. Também referiram serem autónomos em trabalhos domésticos, como lavar a loiça, limpar os quartos, e a sala. (Tabela 4.7.37).

Tabela 4.7.37

Sinopse das Percentagens Observadas (%) das respostas à pergunta sobre: A Autonomia dos Alunos

Categorias	%
SIM	
Competências Académicas	33,7
Competências Lúdicas	15,0
Autonomia nas Competências Domésticas	10,0

4.8

REGISTOS DAS AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES

4.8- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS REGISTOS DAS AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES: COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS DAS FAMÍLIAS QUE ADERIRAM AO PROGRAMA E ALUNOS DE FAMÍLIAS QUE NÃO ADERIRAM º

Escolheu-se como teste para quantificar diferenças entre os dois grupos o Qui-Quadrado de Pearson e um nível de significância de 0,05.

4.8.1 – Área Disciplinar Estudo do Meio

A análise comparativa entre o grupo que Aderiu ao Programa (GAP), 93 famílias, 77 famílias, em relação ao primeiro parâmetro (1.1- Compreensão de princípios elementares do Meio Social) relativas à área disciplinar de estudo do meio consta da Tabela 4.8.1 e são:

A análise comparativa entre o grupo que aderiu ao programa (GAP), 93 famílias, e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP) 77 famílias, quadro 4.8.1, em relação à área disciplinar de estudo do meio:

A comparação entre o grupo que aderiu ao programa (GAP) e o grupo que não aderiu ao programa (GNAP) Tabela 4.8.1, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0,840*) na compreensão de princípios elementares do Meio Social.

Tabela 4.8.1

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Estudo do Meio – Compreensão de princípios elementares do Meio Social – Estudo do Meio

Estudo do Meio 1.1 - Compreensão de princípios elementares do Meio Social	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	5	5,4	4	5,2	9	5,3
Não Evoluiu	64	68,8	50	64,9	114	67,1
Evoluiu	24	25,8	23	29,9	47	27,6
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.) Tabela 4.8.2, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.752*) na compreensão de elementos básicos do Meio Físico.

Tabela 4.8.2

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Estudo do Meio 1.2 – Compreensão de elementos básicos do Meio Físico

Estudo do Meio 1.2 - Compreensão de elementos básicos do Meio Físico	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	4	4,3	2	2,6	6	3,5
Não Evoluiu	60	64,5	48	62,3	108	63,5
Evoluiu	29	31,2	27	35,1	56	33,0
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.3, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.79*) no conhecimento da sua identidade

Tabela 4.8.3

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Estudo do Meio 1.3 – Conhecimento da sua identidade

Estudo do Meio 1.3 - Conhecimento da sua identidade	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	3	3,2	9	11,7	12	7,1
Não Evoluiu	63	67,8	51	66,2	114	67,0
Evoluiu	27	29	17	22,1	44	25,9
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.4, revelou que são estatisticamente diferentes (*p=0.012*), no conhecimento da realidade evolvente (natural e social).

Tabela 4.8.4

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativos à: Área Disciplinar de Estudo do Meio 1.4 – Conhecimento da realidade evolvente (natural e social)

Estudo do Meio 1.4 – Conhecimento da realidade evolvente (natural e social)	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	0	0,0	7	9,1	7	4,1
Não Evoluiu	51	54,8	40	51,9	91	53,5
Evoluiu	42	45,2	30	39,0	72	42,4
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.) Tabela 4.8.5, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.427*), no conhecimento do seu património Histórico (local e regional).

Tabela 4.8.5

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativos à: Área Disciplinar de Estudo do Meio 1.5 – Conhecimento do seu património histórico (local e regional)

Estudo do Meio 1.5 – Conhecimento do seu património Histórico (local e regional)	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	3	3,2	3	3,9	6	3,5
Não Evoluiu	70	75,3	51	66,2	121	71,2
Evoluiu	20	21,5	23	29,9	43	25,3
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.6, revelou serem estatisticamente diferentes (*p=0.023*), Capacidade de problematizar situações concretas existentes no seu meio.

Tabela 4.8.6

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Estudo do Meio 1.6 – Capacidade de problematizar situações concretas existentes no seu meio

Estudo do Meio 1.6 – Capacidade de problematizar situações concretas existentes no seu meio	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	0	0,0	6	7,8	6	3,5
Não Evoluiu	64	68,8	48	62,3	112	65,9
Evoluiu	29	31,2	23	29,9	52	30,6
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.7, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.254*), no domínio de técnicas simples de recolha e tratamento de dados.

Tabela 4.8.7

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Estudo do Meio 1.7 – Domínio de técnicas simples de recolha e tratamento de dados

Estudo do Meio 1.7 - Domínio de técnicas simples de recolha e tratamento de dados	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	3	3,2	3	3,9	6	3,5
Não Evoluiu	71	76,3	50	64,5	121	71,2
Evoluiu	19	20,4	24	31,2	43	25,3
Total	93	100	77	100	170	100

4.8.2 – Área Disciplinar Língua Portuguesa

A análise comparativa entre o Grupo que Aderiu ao Programa (GAP), 93 famílias, e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), 77 famílias, em relação Área Disciplinar de Língua Portuguesa:

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.) Tabela 4.8.8, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p =0.784*), na compreensão do vocabulário activo.

Tabela 4.8.8

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Língua Portuguesa 2.1 – Compreensão do vocabulário activo

Língua Portuguesa 2.1 – Compreensão do vocabulário activo	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	10	10,8	11	14,3	21	12,3
Não Evoluiu	63	67,7	50	64,9	113	66,5
Evoluiu	20	21,5	16	20,8	36	21,2
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.9, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (p=0.854), na compreensão de enunciados orais.

Tabela 4.8.9

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Língua Portuguesa 2.2 – Compreensão de enunciados orais

Língua Portuguesa 2.2 – Compreensão de enunciados orais	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	10	10,8	9	11,7	19	11,2
Não Evoluiu	54	58,1	47	61,0	101	59,4
Evoluiu	29	31,2	21	27,3	50	29,4
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.10., revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.595*), quanto à compreensão de enunciados orais.

Tabela 4.8.10

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao Área Disciplinar de Língua Portuguesa 2.3 – Compreensão de enunciados escritos

Língua Portuguesa 2.3 – Compreensão de enunciados escritos	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	5	5,4	5	6,5	10	5,9
Não Evoluiu	44	47,8	42	54,5	86	50,9
Evoluiu	43	46,7	30	39	73	43,2
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.11, revelou não existirem diferenças

estatisticamente significativas (*p=0.582*), no conhecimento de regras elementares da comunicação oral.

Tabela 4.8.11

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Língua Portuguesa 2.4 – Conhecimento de regras elementares da comunicação oral

Língua Portuguesa 2.4 – Conhecimento de regras elementares da comunicação oral	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	7	7,5	9	11,7	16	9,4
Não Evoluiu	55	59,1	46	59,7	101	59,4
Evoluiu	31	33,3	22	28,6	53	31,2
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.12, revelou que foram estatisticamente diferentes (*p=0.043*).

Tabela 4.8.12

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Língua Portuguesa 2.5 – Conhecimento de regras elementares da comunicação escrita

Língua Portuguesa 2.5 – Conhecimento de regras elementares da comunicação escrita	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	5	5,4	11	14,3	16	9,4
Não Evoluiu	45	48,4	42	54,5	87	51,2
Evoluiu	43	46,2	24	31,2	67	39,4
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.13., revelou existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.011*), na capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral.

Tabela 4.8.13

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Língua Portuguesa 2.6 – Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral

Língua Portuguesa 2.6 – Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	4	4,3	4	5,3	8	4,7
Não Evoluiu	45	48,4	53	69,7	98	58
Evoluiu	44	47,3	19	25	63	37,3
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.14, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.721*), no domínio das técnicas da escrita.

Tabela 4.8. 14

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Língua Portuguesa 2.7 – Domínio das técnicas da escrita

Língua Portuguesa 2.7 – Domínio das técnicas da escrita	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	10	10,9	11	14,3	21	12,4
Não Evoluiu	53	57,6	45	58,4	98	58
Evoluiu	29	31,5	21	27,3	50	29,6
Total	93	100	77	100	170	100

4.8.3 – Área Disciplinar Matemática

A área disciplinar de Matemática é composta por 5 parâmetros/síntese:

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.15, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.928*), na compreensão de representação de números.

Tabela 4.8. 15

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Matemática 3.1 – Compreensão de representação de números

Matemática 3.1 – Compreensão de representação de números	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	3	3,2	3	3,9	6	3,5
Não Evoluiu	64	68,8	51	66,2	115	67,6
Evoluiu	26	28,0	23	29,9	49	28,8
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.17, revelou não existirem diferença estatisticamente significativas (*p=0.993*), na compreensão de situações problemáticas aritméticas e não aritméticas.

Tabela 4.8.16

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Matemática 3.2.Compreensão de situações problemáticas aritméticas e não aritméticas

Matemática 3.2 – Compreensão de situações problemáticas aritméticas e não aritméticas	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	8	8,6	7	9,1	15	8,8
Não Evoluiu	50	53,8	41	53,2	91	53,5
Evoluiu	35	37,6	29	37,7	64	37,7
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.17,revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas *(p=0.304)*, relativamente ao conhecimento dos números, grandezas e medidas, noções básicas de geometria.

Tabela 4.8.17

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Matemática 3.3 – Conhecimento de números, grandezas e medidas, Noções básicas de geometria

Matemática 3.3 – Conhecimento de números, grandezas e medidas, noções básicas de geometria	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	5	5,4	8	10,4	13	7,6
Não Evoluiu	38	40,9	35	45,5	73	42,9
Evoluiu	50	53,8	34	44,2	84	49,4
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.18, revelou não existirem diferenças

estatisticamente significativas (*p=0.284*), na capacidade de resolução de problemas do dia a dia.

Tabela 4.8.18 Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Matemática 3.4 – Capacidade de resolução de problemas do dia a dia

Matemática 3.4 – Capacidade de resolução de problemas do dia a dia	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	2	2,2	5	6,5	7	4,1
Não Evoluiu	48	51,6	42	54,5	90	52,9
Evoluiu	43	46,2	30	39,0	73	42,9
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.19 revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.421*), no domínio das técnicas de cálculo.

Tabela 4.8.19
Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas à: Área Disciplinar de Matemática 3.5 – Domínio das técnicas de cálculo

Matemática 3.5 – Domínio das técnicas de cálculo	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	8	8,6	3	3,9	11	6,5
Não Evoluiu	50	53,8	41	53,2	91	53,5
Evoluiu	35	37,6	33	42,9	68	40
Total	93	100	77	100	170	100

4.8.4 – Apreciação Global/Atitudes

Apreciação Global /Atitudes por 6 critérios:

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.20 revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (p=0.287), na Participação/Cooperação nas actividades de grupo.

Tabela 4.8.20

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às: Atitudes – 4.1 – Participação/Cooperação nas actividades de grupo

Atitudes 4.1 – Participação/Cooperação nas actividades de grupo	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Revela Pouco	3	3,2	5	6,5	8	4.7
Revela	69	74,2	49	63,6	118	69,4
Revela Claramente	21	22,6	23	29,9	44	25,9
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.) Tabela 4.8.21, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.812*), no Sociabilidade.

Tabela 4.8.21

Frequência Absoluta (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às: Atitudes 4.2 – Sociabilidade

Atitudes 4.2 – Sociabilidade	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Revela Pouco	6	6,5	7	9,1	13	7,6
Revela	67	72,0	54	70,1	121	71,2
Revela Claramente	20	21,5	16	20,8	36	21,2
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 4.8.22, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.344*), no sentido de Responsabilidade.

Tabela 4.8.22

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às: Atitudes - 4.3 – Sentido de responsabilidade

Atitudes 4.3 – Sentido de responsabilidade	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	9	9,7	13	16,9	22	13,0
Não Evoluiu	58	62,4	42	54,5	100	58,8
Evoluiu	26	27,9	22	28,6	48	28,2
Total	93	100	77	100	170	100

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.), Tabela 6.8.23, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.970*), no desenvolvimento da autonomia.

Tabela 4.8.23

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas às: Atitudes – 4.4 – Desenvolvimento da autonomia

Atitudes 4.4 – Desenvolvimento da autonomia	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Regrediu	12	12,9	10	13,0	22	12,9
Não Evoluiu	59	63,4	50	64,9	109	64,1
Evoluiu	22	23,7	17	22,1	39	22,9
Total	93	100	77	100	170	100

4.8.5 – Avaliação do número de retenções

A comparação entre o Grupo que Aderiu ao Programa (G.A.P.) e o Grupo que Não Aderiu ao Programa (G.N.A.P.) Tabela 6.8.24 revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (*p=0.865*), em relação ao número de Retenções no 2º ano de escolaridade.

Tabela 6.8.24

Frequências Absolutas (F.A.) e Percentagens Observadas (%) relativas ao: Número de Retenções

Número de Retenções	Grupo que Aderiu ao Programa (GAP)		Grupo que Não Aderiu ao Programa (GNAP)		Total	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Sem retenção no 2º ano	85	91,4	63	81,8	148	87,1
Com retenção no 2º ano	8	8,6	14	18,2	22	12,9
Total	93	100	77	100	170	100

4.8.6 - Sinopse da Comparação entre Grupos que aderiram ao Programa (GAP) e Grupos que não aderiram ao Programa.

Tabela 6.8.25

Sinopse da Comparação entre GAP e GNAP – Diferenças Estatísticas

	Comparação entre (GAP) e (GNAP)	
	p	Diferenças Estatisticamente
Estudo do Meio		
1.1 - Compreensão de princípios elementares do Meio Social	P=0,840	Não Significativas
1.2 - Compreensão de elementos básicos do Meio Físico	P=0,752	Não Significativas
1.3 – Conhecimento da sua Identidade	P=0,79	Não Significativas
1.4 - Conhecimento da realidade envolvente (natural e social)	P=0,012	Significativas
1.5 – Conhecimento do seu património histórico (local e regional)	P=0,427	Não Significativas
1.6 – Capacidade de problematizar situações concretas existentes no meio	P=0,023	Significativas
1.7 – Domínio de técnicas simples e tratamento de dados	P=0,254	Não Significativas
Língua Portuguesa		
2.1 – Compreensão de vocabulário activo	P=0,784	Não Significativas
2.2 – Compreensão de enunciados orais	P=0,854	Não Significativas
2.3 – Compreensão de enunciados escritos	P=0,784	Não Significativas
2.4 – Conhecimento de regras elementares da comunicação oral	P=0,582	Não Significativas
2.5 – Conhecimento de regras elementares da comunicação escrita	P=0,042	Significativas
2.6 – Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral	P=0,011	Significativas
2.7 – Domínio das Técnicas da escrita	P=0,721	Não Significativas
Matemática		
3.1 - Compreensão de representação de números	P=0,928	Não Significativas
3.2 - Compreensão de situações problemáticas aritméticas e não aritméticas	P=0,993	Não Significativas
3.3 – Conhecimento de números, grandezas e medidas, noções básicas de geometria	P=0,304	Não Significativas
3.4 – Capacidade de resolução de problemas do dia a dia	P=0,284	Não Significativas
3.5 – Domínio das técnicas de cálculo	P=0,421	Não Significativas
Apreciação Global/Atitudes		
4.1 – Participação/Cooperação nas actividades de grupo	P=0,287	Não Significativas
4.2 – Sociabilidade	P=0,812	Não Significativas
4.3 – Sentido de responsabilidade	P=0,344	Não Significativas
4.4 – Desenvolvimento da autonomia	P=0,970	Não Significativas
Número de Retenções	P=0,865	Não Significativas

4.8.7 - Síntese dos dados relativos às Avaliações dos Professores

Ainda que o objectivo último (ou único) do programa não fosse a melhoria do aproveitamento académico dos alunos, este aspecto tem que ser avaliado e dado o contexto em que o programa decorre, será necessário começar por analisar a informação escolar.

Dum total de 250 alunos que participaram no programa só conseguimos colher a avaliação escolar relativa a 93. Alguns alunos mudaram de escola e uma das escolas recusou o fornecimento dos processos dos alunos.

Os dados colhidos e analisados distribuem-se por quatro áreas disciplinares (Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática, Apreciação global/Atitudes) escolhidas de acordo com os Registos de Avaliação do Ministério da Educação para o 1º Ciclo que por sua vez se compõem de um total de 24 critérios (ou temas) distintos. Através da comparação das notas no fim do primeiro período e no fim do ano categorizou-se o progresso dos alunos, para cada tema, em três níveis: Regrediu, Não Evoluiu, Evoluiu.

A comparação dos dois grupos foi feita utilizando as frequências por critério e nível entre os dois grupos (aderentes e não aderentes ao programa) e usando simples testes de Qui-Quadrado.

As únicas diferenças significativas encontradas foram na (1.6) Capacidade de problematizar situações concretas existentes no seu meio, no (2.5) Conhecimento de regras elementares da comunicação escrita e na (2.6) Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral). As eventuais relações entre as capacidades e o projecto serão analisadas mais adiante.

Os parâmetros usados na avaliação do tema (1.6) não constam especificamente dos objectivos do programa do 1º ciclo.

As competências visadas pelos critérios 2.5 e 2.6 correspondem naturalmente às actividades do Programa porque este foi desenhado de modo a que isso acontecesse (ver capítulo 3. Participantes, Materiais e Métodos).

Não foi possível detectar um efeito do projecto no progresso académico dos alunos que aderiram, se admitirmos que a avaliação escolar respeitou os objectivos do programa oficial.

Não são de excluir diferenças na interpretação desses objectivos entre os docentes e os executores do projecto. Estas eventuais diferenças são particularmente patentes em certos temas.

Nos processos escolares da avaliação dos alunos não estão descritas as competências testadas relativamente a temas como "Compreensão de princípios elementares do meio social", "Compreensão de elementos básicos do meio físico", "Conhecimento da realidade envolvente (natural e social)", "Conhecimento do seu património histórico local e regional". Nenhum destes temas está contido com a mesma designação no Programa oficial e como tal são compreensíveis as discrepâncias entre a acção do projecto e a avaliação escolar.

Ficam por avaliar factores mencionados pelos pais participantes como absentismo ou insatisfação profissional dos professores, problemas disciplinares, falta de interacções professores-pais e professores-alunos, instabilidade do corpo docente e as baixas expectativas da escola em relação a estes alunos. Estes aspectos são mencionados mais adiante.

Não é possível aceitar nem excluir completamente estes factores porque não possuímos informação independente que nos permita aferir a sua importância. No capítulo da Fundamentação Teórica referimos dados da literatura que sugerem a importância da colaboração activa Professores – Pais e que terá como ponto de partida a aceitação pela escola de envolvimento parental na educação dos filhos.

O envolvimento afectivo dos alunos na aprendizagem escolar é um objectivo educacional de grande importância sem o qual os alunos não participarão activamente. Como veremos, as informações colhidas através da análise dos conteúdos das fichas mostra que os alunos consideram a escola como um local de actividade quase exclusivamente académica. Esta constatação sugere que a aderência dos alunos à actividade escolar não é totalmente satisfatória o que pode ter repercussões no seu aproveitamento.

Em relação à área disciplinar da matemática concentrámo-nos apenas na representação numérica de quantidades, ficando de fora completa ou integralmente temas do Programa Oficial que nós não trabalhámos como "Compreensão de situações problemáticas, aritméticas e não aritméticas", "Conhecimento de números, grandezas e medidas, noções básicas de geometria", "Capacidade de resolução de problemas do dia a dia" e "Domínio das técnicas de cálculo": Não é portanto surpreendente que em relação a estes temas não fossem detectadas diferenças entre participantes e não participantes.

Na área disciplinar da Língua Portuguesa foram analisadas 7 competências e só foi possível detectar progresso em relação a duas ("Conhecimento de Regras elementares da Comunicação Escrita" e "capacidade de Produzir ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral") em que muito mais alunos do grupo de aderentes (46.2%/31.2% e 47.3%/25.0%) evoluíram. Estas duas competências foram as mais extensamente trabalhadas por nós.

Também não foi possível detectar diferenças na área disciplinar Apreciação Global/Atitudes, que não existe como tal no Programa Oficial.

Somos forçados a concluir que a influência da nossa acção no sucesso académico do grupo de alunos aderentes avaliada pelos registos de avaliação das escolas, se reduziu a competências pontuais e foi globalmente muito reduzida.

Ao longo desta análise fomos sugerindo causas possíveis para estas observações das quais talvez a mais importante foi uma interpretação diferente do Programa Oficial por parte das escolas e por nossa parte. A descrição extremamente sumária dos registos das avaliações escolares (quando comparada com a lista de objectivos propostos pelo Programa oficial que, como dissemos anteriormente, serviu de base ao desenho da nossa actuação) impede uma análise mais rigorosa dos resultados.

4.9

FOCUS GRUPO

4.9 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS GRUPOS FOCAIS

Focus group é um grupo de indivíduos seleccionados e reunidos para discutir e comentar, com base na sua experiência pessoal, um ou mais tópicos que estão a ser investigados. A sua principal função é revelar as atitudes, os sentimentos, as convicções, experiências e reacções dos participantes. As discussões decorrem na presença do investigador (facilitador) cuja função é esclarecer, de entrada, qual a tarefa do grupo, estimular o debate, clarificar tópicos da discussão, quando for necessário, de modo a manter a discussão focada, mas não deixando transparecer as suas opiniões pessoais. Estes grupos podem ser usados na fase exploratória, durante a execução ou depois de o projecto concluído (caso presente) O número de participantes por grupo deve ser pequeno (6-10).

No caso presente os grupos foram recrutados entre os pais participantes no Programa e os seus testemunhos correspondem a uma reavaliação cerca de quatro anos depois de terminado o Programa.

O presente estudo envolveu 40 pais, que tinham participado no projecto de Educação Parental. Tal como nas entrevistas, a nossa amostra é não aleatória e a técnica usada foi a de amostragem por conveniência, tendo feito parte dos grupos focais os pais, participantes no Projecto, que se disponibilizaram para participar no estudo. Os participantes ficaram distribuídos por 5 grupos, como já foi referido, no capítulo da apresentação dos participante e na caracterização do número de pais por grupo focal: (1- Grupo (9 famílias); 2 – (5 famílias); 3 – (10 famílias); 4- (8 famílias); e 5 – (8 famílias).

4.9.1. Reuniões de Educação Parental e Fichas

Os cinco grupos, 100%, (num total de 40 famílias), responderam afirmativamente às perguntas do Tema 1 que visava saber se os pais se lembravam das reuniões e das fichas do programa – "Lembra-se das Reuniões do Programa de Educação Parental?" e "Lembra-se das Fichas que Levava para Casa?".

4.9.2 – Benefícios do Programa de Educação Parental para os Pais

Em relação do Tema 2 – Benefícios do Programa de Educação Parental, a análise das respostas à primeira pergunta, "Benefícios do Programa de Educação Parental para os Pais?", quadro 4.9.1, resultaram na constituição de nove categorias

de respostas. As seguintes categorias de respostas foram referidas pelos cinco grupos focais (100%): Ensina Competências Educativas aos Pais, («aprendi a perguntar coisas ao meu filho», «ajudou sim senhora, aprendi coisas conjuntamente com ele, e os três fizemos os trabalhos de casa», «então tive de aprender para poder ensinar»; a Melhoria/Mudanças no Acompanhamento/Apoio aos Filhos, («ajudava os pais a acompanharem mais os filhos», «os pais acompanhavam mais os filhos», «ajudou a ver as coisas...a ver o que se tem de fazer»); a Melhoria no Nível de Informação dos Pais sobre os Assuntos da Escola, («ajudava os pais a ter mais informação do que os filhos estão a aprender na escola», «os pais sentem falta de informação sobre o que os filhos aprendem na escola», «ajudava ...para os pais estar mais a par daquilo», «ajudava os pais a estar mais informados», «as pessoas estavam sempre informadas»).

Foram referidos por 3 grupos (60%): o Aumento no Tempo Disponível para os Filhos, («ajudava os pais a arranjar tempo para estar com os filhos com as fichas, nas reuniões», «ajudava...até a arranjar mais tempo para saber o que se passa com o filho»); o Aumento da Capacidade de Resolução de Problemas, («olhe o seu fez uma rasteira à minha filha e partiu-lhe a boca, veja lá se a gente consegue resolver....»). Foram referidas apenas por um grupo, (20%), as seguintes categorias de respostas: Ajudou os Pais a Evoluírem, («acho que aprendi e cresci um bocadinho, a nível do acompanhamento, acho que a gente conseguiu combater determinadas coisas», «mudámos»); Aumento do Orgulho nos Filhos, («os pais sentiam mais orgulhosos nos filhos»); Aumenta a Qualidade de Interacções Encarregados de Educação/Professores, («os professores tinham outro comportamento», «havia mais ajuda do professor», «quando tínhamos reuniões aqui também aproveitávamos para falar com os professores, e agora como não há tantas reuniões»); Aumento da Auto–Confiança dos Pais, («naquele primeiro ano foi óptimo para mim», «senti mais confiança em ajudar»).

Tabela 4.9.1

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Benefícios do Programa de Educação Parental para os Pais

Categorias	NG
Ensina Competências Educativas aos Pais	5
Melhoria/Mudanças no Acompanhamento/Apoio aos Filhos	5
Melhoria no Nível de Informação dos Pais sobre os Assuntos da Escola	5
Aumento no Tempo Disponível para os Filhos	3
Aumento da Resolução de Problemas	3
Ajudou os Pais a Evoluírem	1
Aumento do Orgulho pelos Filhos	1
Aumenta a Qualidade de Interacções, Pais/Professores	1
Aumento da Auto – Confiança dos Pais	1

4.9.3. Benefícios do Programa de Educação Parental para os Filhos

Em relação à análise das respostas à segunda pergunta do Tema 2 – "Benefícios do Programa de Educação Parental para os Filhos", Tabela 4.9.2, resultou a constituição de cinco categorias de respostas. Uma categoria de respostas foi referida por quatro grupos focais (80%): os Filhos Sentem-se Mais Acompanhados" («os filhos estavam mais acompanhados», «eles deram a entender que estavam mais acompanhados no dia a dia», «olha, nas crianças ajudava muito», «era bom, o Eduardo estava acompanhado pela escola»). Duas categorias foram referidas por dois grupos, a Melhoria na Motivação dos Filhos, («o programa ajudou muito ao desenvolvimento dos nossos filhos e não só aprenderem, ficaram mais agarrados aos livros»); a Melhoria na Disciplina/Respeito pelos Pais, («eles tomaram, se calhar, um pouco mais de consideração de nós pais dizermos vai fazer os trabalhos de casa, vai fazer os números até 10»). E, ainda, duas categorias foram referidas por um grupo, (20%): a Melhoria nas Competências Académicas dos Filhos, («este ano eles tiveram muitas dificuldades ...pelo menos na leitura»); e a Melhoria na Autonomia dos Filhos, («eles ficaram mais autónomos»).

Tabela 4.9.2

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Benefícios do Programa de Educação Parental para os Filhos

Categorias	NG
Filhos Sentem-se Mais Acompanhados	4
Melhoria na Motivação dos Filhos	2
Melhoria na Disciplina/Respeito pelos Pais	2
Melhoria nas Competências Académicas dos Filhos	1
Melhoria na Autonomia dos Filhos	1

4.9.4. Benefícios do Programa de Educação Parental para a relação entre Pais

As respostas à terceira pergunta do Tema 2 – "Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação entre Pais", Tabela 4.9.3, resultaram na constituição de três categorias de respostas. Uma categoria de respostas foi referida pelos cinco grupos focais, (100%): a Melhoria do Processo Interactivo entre Pais" («naquela altura...falávamos à vinda para casa», «nós conhecíamos quase todos os pais da turma da minha», «a gente se ouvia», «nessas reuniões toda a gente falava, dava a sua opinião»). A segunda categoria de respostas foi referida por três grupos, (60%): a Criação de Redes de Suporte, («nessas reuniões deu para perceber como eram os pais, se a gente se dirigia a eles», «sempre que tinha um problema a escola ajudava»). A terceira categoria foi referida por dois grupos, (40%): que Havia Criticas entre os Pais, («não me deixem mentir que eu cheguei cá...a sua senhora me criticou por eu ter batido ao Eduardo aqui na escola», «eu critiquei porque não achei bem»).

Tabela 4.9.3

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação entre Pais

Subcategoria	NG
Melhoria do Processo Interactivo entre Pais	5
Criação de Redes de Suporte	3
Havia Criticas entre os Pais	2

4.9.5. Benefícios do Programa de Educação Parental para o Ensino

As respostas à quarta pergunta do Tema 2 -benefícios do Programa de Educação Parental para o Ensino", Tabela 4.9.4, resultaram na constituição de duas categorias de respostas. Uma categoria de respostas foi referida por dois grupos focais, (40%): o Diferente Comportamento dos Professores, («os professores tinham outro comportamento»). E a outra categoria foi referida por um grupo, (20%): Diferente Sistema de Ensino, («havia outro sistema de ensino»).

Tabela 4.9.4
Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Benefícios do Programa de Educação Parental para o Ensino

Subcategoria	NG
Diferente Comportamento dos Professores	2
Diferente Sistema de Ensino	1

4.9.6. Benefícios das Fichas do Programa de Educação Parental

As respostas à quinta pergunta do Tema 2 – "Benefícios das Fichas do Programa de Educação Parental", Tabela 4.9.5. resultaram na constituição de três categorias de respostas. Todas as categorias de respostas foram referidas por os cinco grupos focais, (100%): a Melhoria nas Competências Educativas dos Pais, («naquela altura éramos nós que ensinávamos, os trabalhos de casa fazia no ATL, as fichas em casa», «a gente tinha de fazer a nossa parte», «a gente fazia um bocadinho de professor, era isso que vocês queriam que a gente fizesse, não é», «a gente fez um bom papel de professor», «tínhamos o nosso exerciciozinho de professores a fingir»); a Melhoria nas Competências Académicas dos Filhos, («as fichas ajudaram», «ajudava muito as crianças...o meu filho quando levava ficha, já chegava a casa com mais...oh mãe tenho de fazer a ficha...tenho de levar amanhã...mãe tu me ajuda», «quando havia as fichas tínhamos que fazer, tínhamos assuntos que eram os pais mesmo a responder», «essa ficha em casa desenvolve a ficarem as crianças com mais tempo para estudar, ele tem um compromisso, e não vai sair porque tem uma coisa para fazer...seguramente ajudou muito»); e a Melhoria no Processo Interactivo entre Pais/Filhos, («tenho de levar a ficha...mãe tu me ajuda? Está bem filho, se é alguma coisa que a mãe pode ajudar, mãe te ajuda»).

Tabela 4.9.5

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Benefícios das Fichas do Programa de Educação Parental

Subcategoria	NG
Melhoria nas Competências Educativas dos Pais	5
Melhoria nas Competências Académicas dos Filhos	5
Melhoria no Processo Interactivo entre Pais/Filhos	5

4.9.7. Benefícios do Programa de Educação Parental em Relação às Actividades Desenvolvidas

Quanto às respostas à sexta pergunta do Tema 2 – "Benefícios do Programa de Educação Parental em Relação às Actividades Desenvolvidas", Tabela 4.9.6, resultaram na constituição de cinco categorias. Três categorias de respostas foram referidas pela totalidade dos cinco grupos focais, (100%): a Importância dos Temas das Fichas, os temas das fichas referidos pelos grupos foram: a Valorização da Cultura da Família, referido por 4 grupos (80%): («o meu filho pede para eu falar espanhol», «eu por acaso conto, gosto de contar, o que é que eu fazia em Espanha», «o que eu fazia em Cabo-Verde quando era pequena, que eu era menino do papá, e não fazia nada, essas coisas eu falo», «lá em casa contam-se muitas histórias...a minha mulher é daqui...e a maior parte das pessoas que aqui estão não sabem o que se passa aqui e ás vezes conta histórias de cá»); a Valorização do Oral, («contar histórias»); os Sentimentos, («tivemos de falar porque ele estava deprimido», «às vezes ela diz vou fazer os trabalhos senão a mamã fica triste...havia também um texto que dizia, tristeza entre o pai e a mãe, ela ficou com essa gravada», «foi um ponto que ele nunca esqueceram»); a Valorização da Família («ela costuma falar sobre os avós...são de Cabo-Verde.já só tem uma avó»); a Noção Espaço-Tempo, («eu penso que foi bom para terem conhecimento de várias coisas, dos meses, dos anos, os dias da semana, eu acho que sim, são tudo coisas»); os Locais, («aqui antigamente não era assim»); e a Matemática, («ele tomaram se calhar um pouco de consideração de nós pais dizermos vai fazer os números até 10»); a Importância de ir a Casa das Famílias, («pelo menos tinham contacto directo com as pessoas», «pelo menos nós tínhamos contacto com alguma pessoa», «é muito importante que conhecem a família de cara e isso tudo», «foram lá a casa....duas simpatias, e falam de coisas boas, da gente e dos nossos filhos»); a Importância do Projecto dos Livros, («porque passei a

ler histórias», «dantes não lhe lia, eu não dava importância», «era uma coisa que eu não costumava fazer, que passei a fazer e continuo a fazer»). Uma categoria de respostas foi referida por dois grupos, (40%): a Importância das Reuniões, («virmos ás reuniões para falar das coisas da escola»). A quinta categoria foi referida apenas por um grupo, (20%): a Importância de Contactar Telefonicamente as Famílias, («O Eduardo dizia que telefonavam a dizer amanhã tinham uma reunião aqui em casa com a mãe»).

Tabela 4.9.6
Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Benefícios do Programa de Educação Parental em Relação às Acções Desenvolvidas

Subcategoria	NG
Importância dos Temas das Fichas	5
Importância de ir a Casa das Famílias	5
Importância do Projecto dos Livros	5
Importância das Reuniões	2
Importância de Telefonar às Famílias	1

4.9.8. Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação Escola/Família

As respostas à sétima pergunta do Tema 2 – "Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação Escola/Família", Tabela 4.9.7, constituem uma única categoria de respostas, foi referida por dois grupos focais, (40%): a Melhoria do Processo de Interacção Família/Criança/Escola, («o contacto com os pais directamente entre a escola é um elo de ligação entre a escola e os filhos, assim como os filhos também são um elo de ligação entre os pais e a escola, criamos aqui um triângulo em que em cada vértice está informado, está integrado na escola, obriga a que os pais que acedem a este programa pelo menos estão a acompanhar os filhos»).

Tabela 4.9.7
Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação Escola – Família

Subcategoria	NG
Melhoria do Processo de Interacção Família/Criança/Escola	2

4.9.9 - Atitudes, comportamentos, competências que os pais aprenderam com o Programa de Educação Parental e que continuam a praticar

As respostas à pergunta do Tema 3 "Quais as atitudes, comportamentos, competências que os pais aprenderam com o Programa de Educação Parental e que continuam a praticar", Tabela 4.9.8, distribuem-se por cinco categorias de respostas tendo sido as primeiras quatro categorias a ser referidas pelos cinco grupos, (100%): os Pais Continuam a Acompanhar/Apoiar os Filhos nos Assuntos da Escola, («continuo a acompanhar», «eu vou vendo as evoluções», «eles continuam a contar tudo, tudo, tudo»); os Pais continuaram a Envolver-se no Apoio à Realização dos Trabalhos de Casa, («ele faz os trabalhos de casa no ATL..e eu à noite, eu vou verificar se ele fez ou não», «ele faz os trabalhos nos tempos livres mas em casa eu quero ver quanto ele faz»); os Pais continuaram a Envolver-se nas Competências Educativas dos Filhos, («a professora não te passou trabalho de casa...então vamos fazer umas continhas, vamos pegar num livro que tenho aí...», «ele tinha um caderno lá em casa...eu compro um para a escola, outro para casa», «se eu não ensinasse o meu filho em casa a ler e a escrever não era na escola que ele ia aprender»); os Pais continuaram com a Qualidade do Processo Interactivo Pais/Filhos, («da minha parte é todos os dias», «eu tenho muito pouco tempo...mas quase todos os dias eu vou perguntar... como ele está a portar», «a Ana Maria faz muitas perguntas», «está sempre a perguntar tudo», «falar com ele sobre a escola...como ele está a portar»). A quinta categoria foi referida por 2 grupos, (40%): as Mães continuaram a Acompanhar /Apoiar mais do que os Pais os Filhos nos Assuntos da Escola, («essas coisas de casa com as crianças, são as mães que estão com elas, que dão mais apoio, a mãe já sabe de tudo, não quer dizer que o pai não saiba»).

Tabela 4.9.8

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Quais os atitudes/comportamentos/competências que os pais aprenderam com o Programa de Educação Parental e continuam a praticar

Subcategoria	NG
Continuam a Acompanhar/Apoiar os Filhos nos assuntos da Escola	5
Pais continuaram a Envolver-se no Apoio à Realização dos TPC	5
Pais continuaram a Envolver-se nas Competências Educativas dos Filhos	5
Pais continuaram a Qualidade do Processo Interactivo Pais /Filhos	5
Mães continuaram a Acompanhar /Apoiar mais do que os Pais os Filhos nos Assuntos da Escola	2

4.9.10 - Críticas ao Programa de Educação Parental

A questão do Tema 4 (Tabela 4.9.9), "Críticas ao Programa de Educação Parental, resultou na constituição de duas categorias de respostas. A primeira foi referida por dois grupos focais, (40%): Deviam dar Continuidade ao Programa, («tenho pena das reuniões não terem continuado, eu por mim tenho», «houve uma reunião aqui há pouco tempo, mas deste tipo nunca mais ouve»). A segunda categoria foi referida por um grupo, (20%): os Professores deviam estar Presentes nas Reuniões, («os professores deviam estar nas reuniões de Educação Parental», «este projecto tinha efeitos se realmente a professora acompanhasse»).

Tabela 4.9. 9

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Críticas ao Programa de Educação Parental

Subcategoria	NG
Deviam dar Continuidade ao Programa	2
Os Professores deviam estar Presentes nas Reuniões	1

4.9.11. Diferenças na Forma de Tratar as Famílias – Antes-Quando Havia o Programa e Depois – Quando acabou o Programa

Em relação ao Tema 5 (Tabela 4.9.10), "Diferenças na Forma de Tratar as Famílias – Antes-Quando Havia o Programa e Depois -Quando acabou o Programa", as respostas constituíram duas grandes categorias, referidas por todos os grupos. Em todos os grupos, (100%), foi referido terem sentido uma grande diferença na forma de tratar as famílias quando havia o programa de Educação Parental e quando deixou de haver. A primeira categoria: Quando havia o Programa de Educação Parental – havia Respeito pelas Famílias, engloba cinco subcategorias: o Saber Ler não era Necessário para Participar no Programa, esta categoria foi referida por dois grupos: ("vinha uma senhora que também não sabia ler nem escrever....e depois tentavam resolver as coisas...havia muito respeito», «tentavam sempre ajudar de uma maneira...que eu não percebia que se calhar a pessoa que estava ao meu lado não sabia ler nem escrever»); Não havia Distinção entre as Pessoas, («porque ali não havia distinção», «a gente éramos tratados como igual»); as Famílias eram Acompanhadas com Carinho, referida por dois grupos: («nós éramos tratadas com amor e carinho, eu acho que não acompanhei tão bem os outros filhos mais velhos, a este nível, como este»); Havia Respeito pelas Famílias, («nós éramos tratadas com amor e carinho, eu acho que não acompanhei tão bem os outros filhos mais velhos, a este nível, como este»), referida por dois grupos; Pediam/Aceitavam as Opiniões das Famílias, («ela pedia as nossas opiniões como mães e aceitavam»), categoria assinalada por um grupo; Aumentou o Respeito dos Filhos pelos Pais, («criou nos filhos maior respeito pelos pais»).

A segunda categoria Depois de ter Acabado o Programa deixou de haver Respeito pelas Família, esta categoria engloba quatro subcategorias, todas referidas apenas por um grupo (20%): a Escola não Respeita as Famílias, («a escola não tem respeito pelos pais»); a Escola não Respeita os Alunos, («a escola não tem respeito pelos alunos»); os Alunos não Respeitam os Professores, («eles são mal educados com ela», «eles abusaram um pouco da vontade dela», «a professora estava aqui...diz faz isto...eles nem lhe ligam»); os Professores não Respeitam os Pais, («a reunião foi um pandemónio, uma falta de respeito, e retiram a autoridade toda...raros os pais desta zona que conseguem falar»).

Tabela 4.9.10

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Diferenças na Forma de Tratar as Famílias Antes (Quando Havia o Programa)/Depois (Quando acabou o Programa)

Subcategoria	NG
Quando havia o Programa – Havia Respeito pelas Famílias	5
Depois de ter Acabado– Deixou de haver Respeito pelas Famílias	5

4.9.12. Dificuldades e Melhorias no Processo de Interacção entre Professores/Pais/Filhos

Sobre as "Dificuldades e Melhorias no Processo de Interacção entre Professores/Pais/Filhos", (Tema 6, Tabela 4.9.11), organizaram-se cinco categorias de respostas. A primeira categoria foi referida por todos os grupos focais, (100%): a Falta de Interacção dos Professores com os Pais, («os professores deviam falar mais com os pais»); As Dificuldades no Processo de Interacção do Aluno com o Professor – Os Alunos não gostam dos Professores, («outras professoras ele não aceitou», «andava doido da cabeça...com a professora»), referido por quatro grupos de pais, (80%). A Dificuldade no Processo de Interacção do Professor /Aluno, («a professora vira-se dentro da sala para outro e diz faz assim...não faz....a professora não estava a ver os miúdos...os miúdos não estavam a ver a professora»), referido por três grupos, (60%). Referido por dois grupos, (40%): a Dificuldade no Processo de Interacção do Professor com o Aluno – Os Professores não gostam dos Alunos, («ela não suportou as crianças e foi embora») e a Melhoria na Processo Interactivo Aluno/Professor, («ela gosta da professora»).

Tabela 4.9.11

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Dificuldades e Melhorias no Processo de Interacção entre Professores/Pais/Filhos (membros da Comunidade Escolar)

Subcategorias	NG
Falta de Interacção dos Professores/Pais	5
Dificuldades no Processo de Interacção do Aluno com o Professor/Os alunos não Gostam dos Professores	4
Dificuldade no Processo de Interacção do Professor /Aluno	3
Dificuldades no Processo de Interacção do Professor com o Aluno/Os Professores não Gostam dos Alunos	2
Melhoria na Processo Interactivo Aluno/Professor	2

4.9.13. Dificuldades ou Melhoria da Integração Escolar dos Alunos e dos Professores

Em relação ao Tema 6, segunda pergunta (Tabela 4.9.12) "Dificuldades ou Melhoria da Integração Escolar dos Alunos e dos Professores", houve três categorias de respostas. A primeira categoria foi referida por os três grupos, (60%): a Dificuldade ou Melhoria da Integração Escolar dos Alunos e dos Professores, («o meu Gerson detesta a escola», «ele se pode, não vinha cá», «ele não quer vir para a escola», «não gosta de cá estar, uma vez por estudar, outra vez não sei quê, tem sempre um motivo para não querer estar cá»); a segunda categoria foi referida por dois grupos, (40%): a Melhoria na Integração Escolar dos Alunos – os Alunos Gostam da Escola, («ele gosta de andar na escola», «gosta de escrever»); a Dificuldade de Integração Escolar dos Professores – os Professores não gostam da Escola, («dificuldades de integração escolar dos professores», «os professores não gostam da escola»), referida por dois grupos.

Tabela 4.9.12

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Dificuldades ou Melhoria da Integração Escolar dos Alunos e dos Professores

Subcategorias	NG
Dificuldade de Integração Escolar /os Alunos não gostam da Escola	3
Melhoria na Integração Escolar / os Alunos gostam da Escola	2
Dificuldades de Integração Escolar/os Professores não gostam da Escola	2

4.9.14. Dificuldades ou Melhoria nas Competências Escolares dos Alunos

Quanto à terceira pergunta do Tema 6 (Tabela 4.9.13) "Dificuldades ou Melhoria nas Competências Escolares dos Alunos" houve duas categorias de respostas. A primeira categoria foi referida por os dois grupos, (40%): as Dificuldades nas Competências Académicas dos Alunos, («ele não gosta de escrever», «ele não gosta de estudar»); e a segunda por apenas um grupo, (20%): a Melhoria nas Competências Académicas, («ele gosta de estudar»).

Tabela 4.9.13
Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Dificuldade ou Melhoria nas Competências Escolares dos Alunos

Subcategorias	NG
Melhoria nas Competências Académicas	1
Dificuldades nas Competências Académicas dos Alunos	2

4.9.15. Disciplina – Dificuldades dos Professores e Alunos de manterem Disciplina no Contexto de Sala de Aula

Sobre a primeira pergunta do Tema 7 (Tabela 4.9.14) "Disciplina – Dificuldades dos Professores e Alunos de manterem Disciplina no Contexto de Sala de Aula", houve duas categorias de respostas referidas por os cinco grupos, (100%): a Dificuldade dos Professores manterem a Disciplina no Contexto de Sala de Aula/Falta de Autoridade, («não consegue manter a ordem», «falta um braço de ferro do professor», «você começa a gritar, eles gritam, você grita, não dá, a professora grita»); a Dificuldade dos Alunos manterem a Disciplina no Contexto de Sala de Aula/Indisciplina, («havia dois ou três que complicavam o ambiente...ficava tudo um demónio», «Os professores queixam-se que os alunos são mal comportados»).

Tabela 4.9.14
Número de Grupos (NG) relativas à: Disciplina – Dificuldade dos Professores e Alunos de manterem Disciplina no Contexto de Sala de Aula

Subcategoria	NG
Dificuldade dos Professores manterem a Disciplina - Sala /Falta de Autoridade	5
Dificuldade dos Alunos manterem a Disciplina -Sala de Aula/Indisciplina	5

4.9.16. Instabilidade do Corpo Docente

E ainda (Tema 8, Tabela 4.9.15): a Instabilidade do Corpo Docente os Professores mudam todos os anos, («tiveram a Fernanda...depois a Paula...tiveram outra 1 semana») referida por 4 grupos, (80%); a Falta de Competências de Ensino dos Professores, («eles da primeira para a segunda classe estavam uma desgraça», «não sabiam praticamente ler», «não sabiam fazer uma conta em condições», «preparam mal os alunos»). Referida por 3 grupos, (60%): o Absentismo dos Professores, («a primeira classe, se eles tiveram o que, dois messes de aulas foi muito. A professora semana sim, semana não, faltava»); os Professores não enviam Trabalhos de Casa, («eles agora levam mais trabalhos...antigamente não levavam quase nada»); as Turmas muito Heterogéneas, («existem alunos todo o tipo em todos os níveis»). Dois grupos, (40%) referiram: o Ensino pouco Individualizado, («mas é tanto miúdo junto, e é muita gente, alguém tem de ficar para trás», «nem todas as crianças são iguais»). Um grupo, (20%), referiu: os Professores têm Baixos Salários, («os professores ganham mal»). Um grupo, (20%): os Professores Solicitam muito Material Escolar, («os professores pedem muito material»).

Tabela 4.9.15

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Críticas Negativas ao Ensino

Subcategoria	NG
Instabilidade do Corpo Docente os Professores mudam todos os anos	4
Falta de Competências de Ensino dos Professores	3
Absentismo dos Professores	3
Professores não enviam Trabalhos de Casa	3
Turmas muito Heterogéneas	2
Ensino pouco Individualizado	1
Professores têm baixos Salários	1
Professores solicitam muito Material Escolar	1

4.9.17. Falta de Segurança da Escola e de Responsabilização pelos Alunos

No Tema 8, (Tabela 4.9.16), categorias referidas por cinco grupos, (100%) que: a Escola tem falta de Segurança e de Responsabilização pelos Alunos, («ele saiu da escola...ele abalou daqui...quando telefonaram para mim a ver se ele estava comigo», «ele saiu, e agente não sabe dele e não temos empregada para ir à procura dele...e

não teve ninguém a responsabilidade»). Referida por dois grupos (40%): a Escola tem mau Ambiente, («tiram a autoridade que esses funcionários têm, não têm respeito pelo professor o que eu acho muito feio»); a Escola Expulsa os Alunos, («o meu foi expulso da escola porque chamou a professora de nome»); a Falta de Competência da Direcção da Escola, («enquanto estiver esta directora isto está-se a afundar»). As restantes categorias de respostas foram todas referidas apenas por um grupo, (20%): a Escola não apoia os Alunos, («ele precisava de mais acompanhamento da escola...mas não é só o meu, todos os miúdos se queixam», «porque esta escola não tem o mínimo de apoio para a criança»); a Escola não apoia as Famílias, («o meu neto, o pai faleceu...e eu nunca senti da escola um apoio de ninguém...ele precisava de um apoio e nunca lhe deram»); a Escola tem poucas Iniciativas/Passeios, («se houvesse mais iniciativas», «nunca vão a um passeio», «nunca saem daqui»); a Escola Proíbe os Pais de entrar na Escola, («eu telefonava e vinha cá...podia vir à 3ª e 6ª feira...agora não, porque eles não deixam, eles proibiram, disse que tinha um limite, não sei se é de mês a mês...saiu uma lei que não se pode», «os pais só podem ser recebidos de mês a mês ou 15 em 15 dias», «está lá escrito no papel que mandaram para casa, tem de ser aquilo», «eu vinha todas as semanas...as funcionárias é que me disseram que eu não podia vir»; a Escola funciona mal, («sei de muita coisa que se passa aqui dentro que não se devia passar»); a Escola tem Expectativas Negativas em Relação às Famílias, («porque há muitas escolas que pensam que alguns pais não ligam aos filhos, e se os filhos se portam mal, pensam que os filhos também se portam assim em casa, não é verdade»); a Escola não Resolve os Problemas, («às vezes, temos problemas mas a escola não ajuda a resolver»).

Tabela 4.9.16

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Criticas Negativas à Escola

Subcategorias	NG
Escola tem Falta de Segurança e de Responsabilização pelos Alunos	5
Escola tem mau Ambiente	3
Escola Expulsa os Alunos	2
Falta de Competência da Direcção da Escola	2
Escola não apoia os Alunos	1
Escola não apoia as Famílias	1
Escola tem poucas Iniciativas/Passeios	1
Escola Proíbe os Pais de entrar na Escola	1
Escola funciona mal	1
Escola tem Expectativas Negativas em Relação às Famílias	1
Escola não Resolve os Problemas	1

4.9.18. Informação e Participação dos Pais na Escola

Sobre (Tema 9 Tabela 4.9.17) a questão da "Informação e Participação dos Pais na Escola" formaram-se quatro categorias de respostas: a Falta de Informação dos Pais ao nível dos Conteúdos Programáticos, («eu vim cá, o professor não esclareceu o que estava a dar na altura», «os pais não sabem o que os filhos estão a aprender», «eu penso que ficaram com mais conhecimento daquilo que verdadeiramente já sabiam». «Ficam com mais lucidez», «não sabemos o que é que os professores estão a ensinar) referida por cinco grupos, (100%). Referido por dois grupos, (40%): os Professores não querem que os pais participem nas Competências Académicas dos Filhos, («a professora disse que não era bom eu ensinar em casa...então eu deixei», «a professora não quer que a gente ensine»). Referido por um grupo, (20%): os Pais não Conhecem os Professores, («eu pelo menos não conheço o professor dela»); e os Pais Exigem da Escola, («eu sou refilona, porque eu sou muito exigente») .

Tabela 4.9.17

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Informação e Participação dos Pais na Escola

Subcategorias	NG
Falta de Informação dos Pais ao nível dos Conteúdos Programáticos	5
Professores não querem que os pais participem nas Competências Académicas dos Filhos	2
Pais não Conhecem os Professores	1
Pais Exigem da Escola	1

4.9.19. Caracterização do Tipo de Contactos entre as Escolas e os Pais

Em relação ao (Tema 9 Tabela 4.9.18), a análise das respostas à pergunta "Caracterização do Tipo de Contactos entre as Escolas e os Pais", resultaram na constituição de dez categorias de respostas. Foram referidas por cinco grupos (100%) as seguintes categorias: os Pais são Contactados pela Escola só quando o Existe um Problema de Comportamento, («foi a professora que me telefonou...olha o teu filho tá-se a portar mal e a chamar nomes à professora», «uma vez a professora chama-me e diz que o Flávio está a ser agressivo», «quando andou a levar porrada ninguém me chamou para dar satisfação...quando ele começou a bater aos outros, já me chamou para dizer...que era agressivo...acho isto mal», «a professora mandou recado que ele não tinha ido para a sala...tinha que vir assinado porque senão...não ia ao passeio se não levasse o recado assinado»), referida por cinco grupos; os Pais vão à Escola para Saber Informações sobre o Comportamento dos Filhos, («eu vou à escola perguntar à professora...como é que ele está a portar», «a professora disse... que ele se distrai com os colegas»); os Pais vão à Escola saber Informações sobre as Competências Académicas dos Filhos, («a professora disse que ele era muito inteligente», «eu pergunto como é que o Eduardo vai na Escola»). Referida por quatro grupos, (80%): os Pais só vão à Escola quando são Convocados/Chamados, («às reuniões venho quando sou convocado, venho sempre»). Por três grupos, (60%): os Pais vão à Escola para Conversar com a Professora, («falamos com a professora»); os Pais Contactam com a Escola por Telefone para saber Informações, («eu às vezes telefono e pergunto se está bem»); a Escola Contacta os Pais através da Criança, («às vezes eu digo uma coisas ele diz lá na escola não querem assim, mas aqui quem ensina sou eu», «se em casa falam mal das pessoas da escola, depois vêem cá e eles também falam mal»,

«as pessoas também esquecem que os miúdos falam e ainda bem que falam»). Referida por dois grupos, (40%) a categoria: os Pais vão à Escola saber Informações através das Auxiliares de Acção Educativa, («a minha senhora passa aqui quase sempre...aquelas senhoras que estavam ali à porta, conhecem os meus filhos então pergunta, como eles portam»); os Pais vão à Escola Falar com a Direcção, («falamos às vezes com a directora»). É referido por um grupo (20%): os Professores não Convocam os Pais por Medo, («os professores não convocam tantas reuniões porque tem medo dos pais»).

Tabela 4.9.18
Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Caracterização do Tipo de Contactos entre as Escolas e os Pais

Subcategoria	NG
Pais são Contactados pela Escola só quando existe um Problema/Comportamento	5
Pais vão à escola para saber Informações sobre o Comportamento dos Filhos	5
Pais vão à Escola saber Informações sobre as Competências Académicas dos Filhos	5
Pais só vão à Escola quando são Convocados/Chamados	4
Pais vão à Escola para Conversar com a Professora	3
Pais Contactam com a Escola por Telefone para saber Informações	3
Escola Contacta os Pais através da Criança	3
Pais vão à Escola saber Informações através das Auxiliares de Acção Educativa	2
Pais vão à Escola falar com a Direcção	2
Professores não Convocam os Pais por medo	1

4.9.20. A Violência na Escola e na Família

Em relação ao Tema 10, (Tabela 4.9.19), "A Violência na Escola e na Família" as respostas resultaram na constituição de sete categorias: a Violência dos Professores em relação aos Alunos, («o professor deu-lhe uma chapada na cara...o miúdo bateu na mesa, aparece com uma ferida na cara», «ela deu um puxão de orelhas ao meu Tiago», «maltratam os alunos», «ela só berra», «o meu filho tem

problemas em ouvir...às vezes fala muito alto porque não ouve, e é castigado porque está a falar muito alto»), referido pelos cinco grupos, (100%); Referido por três grupos, (60%): a Violência dos Alunos em relação aos Professores, («chegou aqui...agrediu a professora...deu um pontapé na canela da professora», «ele chamou a professora de racista», «o meu T. chamou ela um nome»); a Violência dos Alunos em relação a outros Alunos, («às vezes eles batem nela», «fez-lhe uma rasteira à minha filha e partiu-lhe a boca»); a Violência dos Pais em relação aos Filhos, («quando chegou a casa apanhou», «foi com o cinto...três cintadas», eu às vezes dou porrada nele»); a Violência dos Pais em relação aos Professores («houve aqui agressões, o pai veio bater na professora», «o professor...levou uma estalada daquela mãe»); Referido por dois grupos, (40%): a Violência na Escola, («tem havido muita violência na escola»), e por um grupo, (20%): a Violência dos Alunos em relação aos Auxiliares de Acção Educativa, («estava a tirar um de cima do telhado que estava a chamar nomes a ela»).

Tabela 4.9.19

Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: A Violência na Escola e na Família

Subcategorias	NG
Violência dos Professores em relação aos Alunos	5
Violência dos Alunos em relação aos Professores	3
Violência dos Alunos em relação a outros Alunos	3
Violência dos Pais em relação aos Filhos	3
Violência dos Pais em relação aos Professores	3
Violência na Escola	2
Violência dos Alunos em relação aos Auxiliares de Acção Educativa	1

4.9.21. Viver no Bairro – Experiências e Testemunhos

Em relação ao Tema 11 (Tabela 4.9.20), "Viver no Bairro – Experiências e Testemunhos" resultaram quatro categorias de respostas, todas provenientes apenas de um grupo (20%): o Bairro Antes do Realojamento, («aqui antigamente isto não era assim», «quando vim para cá, isto era campo, quando vi para aqui, havia vacas aqui, isto evoluiu muito bem»); o Bairro Depois do Realojamento, («a gente sabe que a criança tem de conviver com branco, negro e com ciganos...os outros vieram e

revolucionaram isto tudo...não são meninos cabo-verdianos que nasceram cá, que a gente conhece bem, são aqueles que não conhecemos "paginas", o ambiente do bairro mudou»); a Dificuldade de Integração dos Jovens no Bairro, («conheço meninos com 4 anos que andam completamente abandonados até às 11 da noite...qualquer coisa se passa com aqueles pais»); e a Falta de Responsabilidade dos Pais pelos Filhos no Bairro.

Tabela 4.9.20
Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Viver no Bairro – Experiência e Testemunhos

Subcategoria	NG
Bairro Antes do Realojamento	1
Bairro Depois do Realojamento	1
Dificuldade de Integração dos Jovens no Bairro	1
Falta de Responsabilidade dos Pais pelos Filhos no Bairro	1

4.9.22. Descrição sinóptica dos resultados

A seguir apresentamos as respostas que foram comuns a todos os cinco grupos, isto é, afirmações com que todas as famílias do programa concordaram: Concordaram todos com os "benefícios do programa de educação parental para os pais": com a aquisição de competências educativas por parte dos pais; com as melhorias no acompanhamento e apoio aos filhos, sobre o aumento de informação dos pais sobre os assuntos da escola (Tabela 4.9.21.)

Tabela 4.9.21
Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Benefícios do Programa de Educação Parental para os Pais

SUBCATEGORIA	NG
Ensina Competências Educativas aos Pais	5
Melhoria/Mudanças no Acompanhamento/Apoio aos Filhos	5
Melhoria no Nível de Informação dos Pais sobre os Assuntos da Escola	5

E, ainda nos benefícios do programa de Educação Parental para a relação entre pais" (Tabela 4.9.22.).

Tabela 4.9.22
Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos aos: Benefícios do Programa de Educação Parental para a Relação entre Pais

Subcategoria	NG
Melhoria do Processo Interactivo entre Pais	5

Ainda concordaram todos que o programa das fichas melhora as competências educativas dos pais, as competências académicas dos filhos e a relação entre os pais e os filhos, (Tabela 4.9.23.)

Tabela 4.9.23
Sinopse do Número de Grupos (NG) relativos aos: Benefícios das Fichas do Programa de Educação Parental

Subcategoria	NG
Melhoria nas Competências Educativas dos Pais	5
Melhoria nas Competências Académicas dos Filhos	5
Melhoria no Processo Interactivo entre Pais/Filhos	5

Também concordaram todos em relação às acções desenvolvidas pelo programa: importância dos temas das Fichas, Importância de ir a casa das famílias, importância do projecto dos livros, (Tabela 4.9.24.)

Tabela 4.9.24
Sinopse do Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Benefícios do Programa de Educação Parental em Relação às Acções Desenvolvidas

Subcategoria	NG
Importância dos Temas das Fichas	5
Importância de ir a Casa das Famílias	5
Importância das Projecto dos Livros	5

Quanto às atitudes, comportamentos e competências que o pais aprenderam com o programa de educação parental e que continuam a praticar, foi referido por todas as famílias, pelos cinco grupo que: os pais continuaram a acompanhar e apoiar os filhos nos assuntos da escola, a envolver-se no apoio à realização dos trabalhos de

casa, e nas competências educativas dos filhos Os pais continuaram a manter a qualidade do processo interactivo com os filhos. (Tabela 4.9.25)

Tabela 4.9.25

Sinopse do Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Quais as atitudes, comportamentos e competências que o pais aprenderam com o Programa de Educação Parental e continuam a praticar

Subcategoria	NG
Os Pais Continuam a Acompanhar/Apoiar os Filhos nos assuntos da Escola	5
Os Pais continuaram a Envolver-se no Apoio à Realização dos Trabalhos de Casa	5
Os Pais continuaram a Envolver-se nas Competências Educativas dos Filhos	5
Os Pais continuaram a Qualidade do Processo Interactivo Pais /Filhos	5

Em relação às diferenças na forma de tratar as famílias durante o Programa e depois de acabar o Programa, foi referido por todas as famílias (100%), pelos cinco grupos que durante o programa havia respeito pelas famílias e depois de ter acabado o programa deixou de haver respeito pelas famílias, Tabela 4.9.26.

Tabela 4.9.26

Sinopse do Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Diferenças na Forma de Tratar as Famílias Antes – Quando Havia o Programa e Depois – Quando acabou o Programa

Subcategoria	NG
Antes – Quando Havia o Programa – Havia Respeito pelas Famílias	5
Depois de Ter Acabado o Programa – Deixou de Haver Respeito pelas Famílias	5

Também passou a haver dificuldades entre Professores, Pais e Filhos (membros da comunidade escolar)", como referido por todas as famílias. Principalmente falta de interacção dos professores com os pais.

Tabela 4.9.27

Sinopse do Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Dificuldades e Melhorias no Processo de Interacção entre Professores, Pais e Filhos (membros da Comunidade Escolar)

Subcategorias	NG
Falta de Interacção dos Professores com os Pais	5

Em relação à disciplina e à dificuldade de professores e alunos manterem a disciplina (Tabela 4.9.28), foram referidas as dificuldades dos professores manterem a disciplina no contexto de sala de aula, a falta de autoridade e a indisciplina.

Tabela 4.9.28

Sinopse do Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Disciplina – Dificuldades dos Professores e Alunos de manterem Disciplina no Contexto de Sala de Aula

Subcategoria	NG
Dificuldade dos Professores manterem a Disciplina no Contexto de Sala de Aula/Falta de Autoridade	5
Dificuldade dos Alunos manterem a Disciplina no Contexto de Sala de Aula/Indisciplina	5

Quanto ao tema das críticas negativas à escola", foi referido que a escola tem falta de segurança e de responsabilização pelos alunos.

Tabela 4.9.29

Sinopse do Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Criticas Negativas à Escola

Subcategorias	NG
Escola tem Falta de Segurança e de Responsabilização pelos Alunos	5

Quanto ao tema da informação dada aos pais e da participação dos pais na escola", foi referida a falta de informação dos pais ao nível dos conteúdos programáticos, Tabela 4.9.29.

Tabela 4.9.30

Sinopse do Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Informação e Participação dos Pais na Escola

Subcategorias	NG
Falta de Informação dos Pais ao Nível dos Conteúdos Programáticos	5

Quanto à caracterização do tipo de contactos entre as escolas e os pais, (Tabela 4.9.31), foi referido que (depois de acabar o programa), os pais são contactados pela escola só quando existe um problema e os pais vão à escola para saber Informações sobre o comportamento e as competências académicas dos filhos.

Tabela 4.9.31

Sinopse do Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Caracterização do Tipo de Contactos entre as Escolas e os Pais

Subcategoria	NG
Pais são Contactados pela Escola só quando existe um Problema/Comportamento	5
Pais vão à escola para saber Informações sobre o Comportamento dos Filhos	5
Pais vão à Escola saber Informações sobre as Competências Académicas dos Filhos	5

Quanto ao tema da violência na escola e na família", (Tabela 4.9.32), foi referida, por todos os pais, a violência dos professores em relação aos filhos.

Tabela 4.9.32

Sinopse do Número de Grupos (NG) em resposta à categoria: Violência na Escola e na Família

Subcategorias	NG
Violência dos Professores em relação aos Alunos	5

4.10

RESULTADOS INTEGRADOS

4.10- RESULTADOS INTEGRADOS

Como já se explicou na introdução, esta tese descreve um programa de intervenção numa comunidade de emigrantes em que se pretendeu melhorar o desempenho académico de alunos do primeiro ano de escolaridade, provenientes dessa comunidade, tentando envolver no processo, além dos alunos, as respectivas famílias e os diferentes profissionais da escola (direcção, professores e pessoal auxiliar).

Esta característica do programa implicou que a observadora (a autora), fosse também instrumento de mudança e, como tal, tivesse de alterar a sua estratégia de intervenção introduzindo tarefas novas ou mudando tarefas em curso com a intenção de melhorar a eficácia da sua actuação.

Sendo assim, não é possível aplicar os critérios usados em estudos sociológicos sobre grupos sociais: um planeamento rígido para a execução do programa, a existência de grupo ou grupos de controlo devidamente emparelhados e uma actuação "transparente" por parte do investigador.

Os parceiros neste programa foram os alunos, as famílias e os profissionais das escolas alvo. Estes parceiros foram simultaneamente agentes actuantes e alvos pelo que a avaliação do programa terá de partir das opiniões de todos os participantes. Em princípio, serão importantes, não só as modificações nas atitudes e comportamentos dos alunos, como os efeitos sobre todos os parceiros envolvidos, uma vez que a integração social de alunos e respectivas famílias depende das atitudes e comportamentos dos restantes participantes.

Os dados produzidos no decorrer ou depois do programa (avaliações de professores, fichas de alunos, entrevistas de vários tipos) não podem ser vistos como observações quantitativas, mas como opiniões semelhantes às sondagens públicas, reflectindo obviamente observações "supostamente" objectivas sobre um pano de fundo de sentimentos e convicções produzidos pelas experiência social, educação e personalidade de cada um.

Recordando os nossos objectivos:

O Programa foi uma resposta à solicitação das Escolas, em que se visava melhorar o aproveitamento académico de uma população de alunos do 1º ano de escolaridade, como via para promover a sua integração no meio escolar e a participação das famílias no processo educativo.

Muito rapidamente verificámos que para alcançar esse objectivo seria necessário o envolvimento das famílias num Programa de Educação Parental.

Objectivos Específicos

A execução do projecto, através das actividades que gera, permite

- Melhorar a integração social dos alunos;
- Melhorar a integração social das famílias;
- Modificar as atitudes dos docentes e das escolas em relação à mesma população de alunos e de famílias;
- Melhorar as relações pais/filhos
- Mobilizar as famílias para o valor genérico da educação dos filhos
- Instruir famílias e alunos em práticas sociais básicas (cuidados de higiene, etc.)
- Instruir famílias e alunos na intelectualização e verbalização de sentimentos
- Fomentar a auto – estima através da valorização das raízes culturais e da valorização das capacidades individuais das famílias para a resolução dos problemas do dia a dia
- Promover a aproximação entre escola e famílias

Nesta fase do trabalho é oportuno tentar estabelecer relações, que foram propositadas, entre os objectivos do Programa e as actividades realizadas.

No Tabela 4.10.1 estão sumariamente representadas as percentagens das respostas positivas contidas nas fichas de trabalho e nos depoimentos dos diferentes grupos intervenientes no Programa. As respostas foram distribuídas por categorias identificadas a partir da análise dos respectivos conteúdos em que se pretendeu analisar a Integração Social das Famílias (incluindo os alunos). Como índices de integração social escolhemos a melhoria nas interacções entre as famílias e os restantes parceiros do Programa, Focus-Grupo (FG), entrevistas das famílias (EF), dos professores (EP), dos directores (ED), dos auxiliares (EAAE) e dos alunos (EA) Foi ainda considerada a informação das fichas dos alunos (FA) e da avaliação dos professores (AP).

Tabela 4.10.1

Percentagens Observadas (%) da Comparação dos Resultados Integrados quanto à Melhoria da Integração Social das Famílias

	Melhorias/Mudanças							
Integração Social das Famílias	FG %	EF %	EP %	ED %	EAAE %	EA %	FA %	AP %
Família/Família	100,0	79.3	23.1	16.7				
Pais/Filhos	100,0	32.4	17.2	66.7	92.3	31.6	78.6	
Pais/Escola	20,0	1.8	76.9	100	92.3	98.8		
Pais/Professores	20,0	7.2	76.9	16.7	15.4			
Pais/Auxiliares	40,0				53.8			
Pais/Direcção	40,0							
Pais/Aluno/Escola	40,0							
Aluno/Aluno	40,0	1.8					88.3	22.6
Aluno/Professor	40,0						76.4	
Aluno/Escola	40,0	30.6	76.9	66.7	7.7	50,0	12.2	21.5
Alunos/Auxiliares							36.4	

Se utilizarmos como critério sintético para identificação de uma resposta positiva, os valores das respostas iguais ou superiores a 50 % obtemos o Tabela 4.10.2 (células a cheio).

Tabela 4.10.2

Percentagens Observadas com valores superiores a 50 (%) da Comparação dos Resultados Integrados quanto à Melhoria da Integração Social das Famílias

Melhoria do Processo Interactivo	FG	EF	EP	ED	EAAE	EA	FA	AP
Pais/Filhos (PIPF)	■			■	■		■	
Aluno/Aluno (PIAA)							■	
Aluno/Professor (PIAP)							■	
Aluno/Escola (PIAE)			■	■		■		
Família/Familia (PIFF)	■	■						
Pais/Professores(PIPP)			■					
Pais/Escola (PIPE)			■	■	■	■		
Pais/Auxiliares (PIFAX)					■			

Idêntico tratamento foi aplicado aos dados relativos à melhoria das competências académicas dos pais (Tabelas 4.10.3 e 4.10.4).

Tabela 4.10.3

Percentagens Observadas (%) da Comparação dos Resultados Integrados quanto à Melhoria das Competências dos Pais

Melhorias/Mudanças Competências Educativas dos Pais	FG %	EF %	EP %	ED %	EAAE %	EA %	FA %	AP %
Competências Educativas dos Pais	100,0	80,0	100,0	100,0	46,0	32,0	48,0	
Interesse dos Pais em Acompanhar Assuntos da Escola	100,0	80,0	92,0	67,0	92,0	32,0	10,0	
Participação dos Pais na Escola	100,0	7.2	77,0	17,0	92,0	99,0		
Tipo de Assuntos falar com os Pais		70,0	92,0	33,0	54,0	2.5		
Nível de Informação	100,0	7.2	31,0					

Tabela 4.10.4

Percentagens Observadas com valores superiores a 50 % da Comparação dos Resultados Integrados quanto à *Melhoria das Competências dos Pais*

Melhorias/Mudanças Competências Educativas dos Pais	FG	EF	EP	ED	EAAE	EA	FA	AP
Competências Educativas dos Pais	■	■	■	■				
Interesse dos Pais em Acompanhar nos Assuntos da Escola	■	■	■	■	■			
Participação dos Pais na Escola/Maior Contacto Pais/Escola	■		■		■	■		
Tipo de Assuntos falar com os Pais		■	■		■			
Nível de Informação	■							

As respostas relativas aos efeitos do programa sobre os alunos estão resumidas nos Tabelas 4.10.5 e 4.10.6.

Tabela 4.10.5

Percentagens Observadas com os valores superiores a 50 % da Comparação dos Resultados Integrados quanto à Melhoria da Autonomia, Disciplina e Competências Académicas dos Alunos

Melhorias/Mudanças Autonomia, Disciplina e Competências. Académicas	FG %	EF %	EP %	ED %	EAAE %	EA %	FA %	AP %
Autonomia dos Alunos	20	23	85	33	62	78	54	46
Autonomia dos alunos na Escola	40	36	69	33	31	50	19	24
Autonomia dos Alunos Actividades Domésticas	40					18	19	
Comportamentais nos Filhos/Alunos	40	73	77	67	31		22	
Disciplina na Escola	40	44	77	67	31		10	
Competências académicas dos Alunos	100	78	77	83	15	95	71	
Escrita	100	32	54			35	45	46
Leitura	100	34	54			35	26	47
Realização das fichas	100	53				78	40	
Motivação para a Aprendizagem e na realização dos TPC	100	60	54			45	44	
Matemática	40	12	31			1.3	68	28
Comunicação Oral /Linguagem	80	9					70	47
Competências Lúdicas		16				34	36	

Tabela 4.10.6

Percentagens Observadas com valor igual ou superior a 50 % da Comparação dos Resultados Integrados quanto à Melhoria da Autonomia, Disciplina e Competências Académicas nos Alunos

Melhorias/Mudanças Autonomia, Disciplina e Competências. Académicas	FG	EF	EP	ED	EAAE	EA	FA	AP
Autonomia dos Alunos			■		■	■	■	
Autonomia dos alunos na Escola			■			■		
Comportamentais nos Filhos/Alunos		■	■	■				
Disciplina na Escola			■	■				
Competências académicas dos Alunos	■	■	■	■		■	■	
Escrita	■		■					
Leitura	■		■					
Realização das fichas	■	■				■		
Motivação para a Aprendizagem e na realização dos TPC	■	■	■					
Matemática							■	
Comunicação Oral /Linguagem	■						■	

Outros aspectos do Programa:

A – Divulgação do Projecto

O Tabela 4.10.7 estabelece a correspondência entre as acções (14) empreendidas na Divulgação do Projecto e os respectivos objectivos.

O Tabela mostra que 9 objectivos (correspondentes a 3 actividades) se destinaram aos Directores e aos Professores.

Tanto nas reuniões, como na apresentação e explicação dos objectivos do programa procurou-se sensibilizar Directores e Professores à participação activa , através de uma descrição detalhada das actividades em que se acentuou a preocupação que

tínhamos em fomentar aprendizagens respeitando a dignidade das famílias e em especial as competências que já possuíam, assim como as suas raízes culturais.

Era nossa preocupação fomentar nos Directores e Professores a abertura essencial ao enquadramento da nossa actuação na actividade da escola e em particular estimular expectativas positivas em relação aos alunos e às famílias.

Desenvolvemos 5 tipos de actividades (9 objectivos) junto das famílias. Procurámos identificar e caracterizar a população alvo e negociar em pé de igualdade os termos em que iriam decorrer as nossas inter -acções. Ao entregar aos alunos os diplomas de entrada pela primeira vez na escola, na presença dos demais participantes (outros alunos, famílias, professores e directores), pretendemos reforçar o seu amor-próprio e, por essa via, contribuir para a sua inserção na escola.

As actividades dirigidas à comunidade (5 tipos de actividades e 6 objectivos) visavam esclarecê-la sobre os objectivos e modos de actuação do Programa. A intervenção do programa junto dos diferentes parceiros pode medir-se pelo produto do número de actividades pelo número de objectivos.

Dum total de 89 tipos de "actividades ***X*** objectivos", 59 (67%) dirigiram-se às famílias: 15 visaram a integração social das famílias, 14 a aproximação escola/família, 13 a mobilização das famílias para o valor da educação dos filhos, 7 o fomento da auto-estima e valorização das capacidades individuais, 5 o fomento das raízes culturais e 5 as relações das famílias com os alunos.

Tabela 4.10.7

Comparação dos Resultados Integrados quanto à Divulgação do Projecto e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Acções Desenvolvidas para Melhorar/ Modificar	Aproveitamento Escolar dos Alunos	Integração Social dos Alunos	Integração Social das Famílias	Atitudes dos Professores e das Escolas	Relações Alunos/ Famílias	Aproximação Escola/ Família	Mobilizar as Famílias para o valor genérico da educação dos Filhos	Fomentar a Auto-Estima valorização Raízes culturais	Fomentar a Auto-Estima valorização capacidades individuais
A - Divulgação do Projecto Direcções e Professores									
Reuniões	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Professores									
Apresentação do Programa	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Explicação dos Objectivos	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Famílias									
Levantamento da População		■	■			■			
Contacto com as Famílias		■	■		■	■	■	■	■
Reuniões com as Famílias	■	■	■	■	■	■	■		■
Levantamento das Disponibilidades			■			■	■		■
Negociação de Horários			■			■	■		■
Alunos									
Entrega de Diplomas Alunos	■	■				■			
Comunidade									
Entrega de Panfletos	■	■	■	■		■	■		
Reuniões Final Ano Lectivo	■	■	■	■		■	■		
Gazeta do Urban		■	■	■		■	■		
Exposição Intinerante		■	■	■		■	■		
Sessões de Esclarecimento	■	■	■	■		■	■		

B – Integração Social e Escolar relacionados com os Objectivos do Programa

Foram desenvolvidas 6 actividades com o objectivo de promover a integração social e escolar a que correspondem 55 "actividades ***X*** objectivos". As reuniões quinzenais com os professores abrangeram todos os aspectos do Programa.

Particularmente importantes foram as participações dos pais em sessões de sala de aula, instrumento por excelência da aproximação entre Escola e Família, por promover por um lado a dignificação dos saberes dos pais e por outro a sua consciencialização em relação às actividades dos filhos na escola.

Tabela 4.10.8

Comparação dos Resultados Integrados quanto à Integração Social e Escolar e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Actividades Desenvolvidas para Melhorar Modificar /	Aproveitamento Escolar dos Alunos	Integração Social dos Alunos	Integração Social das Famílias	Atitudes dos Professor e Escolas	Relações Alunos/ Famílias	Aproximação Escola Família /	Mobilizar Famílias valor genérico da educação dos Filhos	Intelectualização dos sentimentos	Fomentar a Auto-Estima valorização raízes culturais	Fomentar a Auto-Estima valorização capacidades individuais
B – Integração Social e Escolar										
Professores										
Reuniões Quinzenais										
Professores e Famílias										
Participação dos Pais em Sessões na Sala de Aula										
Famílias										
Reuniões Quinzenais										
Domícilios										
Telefonemas										
Comunidade										
Convivio Professores/ Famílias/Aluno										

C – Envolvimento em Actividades Conjuntas

As famílias participaram em 708 actividades colectivas (70 "actividades*X*objectivos"). As mais importantes foram, como já acentuámos, as fichas de trabalho e a participação em projectos destinados a valorizar as suas aptidões e raízes culturais.

Tabela 4.10.9

Comparação dos Resultados Integrados quanto ao Envolvimento das Famílias em Actividades Conjuntas e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Actividades Desenvolvidas para Melhorar/ Modificar	Aproveiamento Escolar dos Alunos	Integração Social dos Alunos	Integração Social das Famílias	Atitudes Professores e das Escolas	Alunos/ Família	Aproximaçã o Escola/ Família	Mobilizar Famílias para o dos Filhos	Intelectualização dos Sentimentos	Fomentar a Auto-Estima Valorização raízes culturais
C- Envolvimento das Família em Actividades Conjuntas									
Fichas de Trabalho	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Projecto "Máquinas Fotográficas"		■	■	■	■	■	■		■
Projecto "leitura Domiciliária"	■	■	■		■	■	■		■
Fichas de Leitura	■	■	■		■	■	■		■
Projecto "Receitas da minha Terra" Edição de uma Brochura		■	■	■	■	■	■		■
Projecto "Histórias da minha Terra" Projecto "Histórias da minha Vida"	■	■	■		■	■	■		■
Recoha de Imagens (Fotografias		■	■	■	■	■	■		■

D – Registo das Actividades

O registo de actividades forneceu um inventário da adesão dos participantes ao Programa, de instrumentos destinados a promover redes sociais de entre-ajuda e das aquisições de competências por parte dos alunos e das famílias, Houve 7 tipos de registo (enumerados na primeira coluna do Tabela 4.10.10) que visavam 5 objectivos.

Tabela 4.10.10
Comparação dos Resultados Integrados quanto ao Registo de Actividades e o Objectivos do Programa de Educação Parental

Acções Desenvolvidas Temas das Fichas de Trabalho	Integração Social dos Alunos	Relações alunos/famílias	Mobilizar famílias para o valor genérico da educação dos filhos	Intelectualização dos Sentimentos	Fomentar a Auto-Estima valorização raízes culturais	Fomentar a Auto-Estima valorização capacidades individuais
Autonomia						
Férias						
Valorização do Eu						
Expectativas						
Valorização da Família						
Valorizaçãoddo Oral						

E- Participação em actividades sociais dignificantes das famílias participantes

Com o objectivo de reforçar a identidade social e cultural das famílias e dos alunos organizou-se um "Almoço da cachupa" que também serviu para a lançamento de um livro de receitas pelo Presidente da Câmara e entrega de diplomas às mães e aos filhos participantes. Este acontecimento permitiu envolver as autoridades do concelho mais significativas para o apoio ao programa e para dignificar as famílias.

F – Parcerias

Foram particularmente importantes os apoios prestados pela Biblioteca Municipal ao fornecer livros para o projecto de Leitura Domiciliária e a PSP que, no início do projecto, acompanhou as deslocações domiciliárias, numa altura em que se pensava que podia haver riscos nessas visitas.

G – Criação de uma Associação de Pais

As Associações de Pais cujas funções habituais estão consignadas no documento "As perguntas mais frequentes no movimento associativo de pais" elaborado pela Confederação Nacional das Associações de Pais, (www.confap.pt), podem ter em programas como este um papel importante, porque fornecem uma maneira orgânica (e não *ad hoc*) de integrar os pais na actividade escolar. No caso presente (por via do Programa) estabeleceram-se inicialmente redes de inter-ajuda que culminaram na formação de duas associações de pais.

H – Fichas

As relações entre o preenchimento das fichas e os objectivos do Programa estão resumidas nos Tabelas que se seguem.

Tabela 4.10.11

Comparação dos Resultados Integrados quanto aos Temas realizados nas Fichas de Trabalho e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Accões Desenvolvidas	Aproveitamento Escolar dos Alunos
Temas das Fichas de Trabalho	
1 - Dados Pessoais	
2 - Refeições	
4 - Frutos e Legumes	
5 - Animais	
6 - Cores	
7 - Matemática	
8 - Noção Espaço Tempo	
11 - Locais	
14 - Valorização do Escrito	
18 - Projecto de Leitura	

Tabela 4.10.12

Comparação dos Resultados Integrados quanto ao Temas realizados nas Fichas de Trabalho (3/12/ 13) e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Acções Desenvolvidas Temas das Fichas de Trabalho	Integração Social dos Alunos	Relações alunos/famílias	Mobilizar famílias para valor genérico educação dos filhos	Intelectualização dos Sentimentos	Fomentar a Auto-Estima valorização das raízes culturais	Fomentar a Auto-Estima valorização capacidades individuais
3 – Autonomia						
12 – Férias						
13 – Valorização do Eu						
17 –Expectativas						
15 Valorizaçãoda família						
10 -Valorizaçãoddo oral						

Tabela 4.10.13

Comparação dos Resultados Integrados quanto aos: Temas realizados nas Fichas de Trabalho (9) e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Acções Desenvolvidas para Melhorar/Modificar / Temas das Fichas de Trabalho	Integração Social dos Alunos	Integração Social das Famílias	Atitudes dos Professores e das Escolas	Relações Alunos/ Famílias	Aproximação Escola/ Família	Intelectualização dos Sentimentos
Tema 9 – Sentimentos						

Tabela 4.10.14

Comparação dos Resultados Integrados quanto aos: Temas realizados nas Fichas de Trabalho

Objectivos do Programa de Educação Parental **Tema das Fichas de Trabalho**	Integração Social dos Alunos	Integração Social das Famílias	Atitudes Professores e das Escolas	Relações Alunos/ Famílias	Aproximação Escola/ Família	Mobilizar Famílias para o valor genérico da educação dos Filhos	Intelectualização dos Sentimentos	Fomentar a Auto-Estima valorização capacidades individuais
Tema 16 – A Escola								

Os dados integrados apresentados vêem por em evidência que os objectivos do trabalho foram atingidos (usando o critério de 50% de respostas positivas às questões formuladas.

4 .10.1 Descrição Sinóptica Dos Resultados

A validação sai reforçada quando se acrescenta as respostas de 100% dos grupos focais. Com efeito, após 4 anos sobre o fim do programa, as famílias que responderam, mostram que a intervenção parental provocou modificações duradoiras tanto nas famílias como nos alunos. Mostra igualmente que o meio menos sensível foi o escolar, particularmente os professores.

A seguir apresentamos as respostas que foram comuns a todos os grupos (100%), afirmações com que todas as famílias do programa concordaram:

Tabela 4.10.15 – Sinopse do Número de Grupos (NG) com 100% dos Resultados Relativos ao: Programa de Educação Parental no Focus Grupo

Efeitos do Programa nas Famílias e nos Alunos
Ensina Competências Educativas aos Pais
Os Pais continuaram a Envolver-se nas Competências Educativas dos Filhos
Melhoria/Mudanças no Acompanhamento/Apoio aos Filhos
Melhoria no Nível de Informação dos Pais sobre os Assuntos da Escola
Pais Continuam a Acompanhar/Apoiar os Filhos nos assuntos da Escola
Pais continuaram a Envolver-se no Apoio à Realização dos Trabalhos de Casa
Pais vão à escola para saber Informações sobre o Comportamento dos Filhos
Pais vão à Escola saber Informações sobre as Competências Académicas dos Filhos
Melhoria do Processo Interactivo entre Pais
Melhoria no Processo Interactivo entre Pais/Filhos
Os Pais continuaram a Qualidade do Processo Interactivo Pais /Filhos
Melhoria nas Competências Académicas dos Filhos
Importância dos Temas das Fichas
Importância de ir a Casa das Famílias
Importância das Projecto dos Livros
Efeito do Programa na Escolas
Antes - Quando Havia o Programa - Havia Respeito pelas Famílias
Depois de Ter Acabado o Programa - Deixou de Haver Respeito pelas Famílias
Falta de Interacção dos Professores com os Pais
Dificuldade dos Professores manterem a Disciplina no Contexto de Sala de Aula/Falta de Autoridade
Dificuldade dos Alunos manterem a Disciplina no Contexto de Sala de Aula/Indisciplina
Escola tem Falta de Segurança e de Responsabilização pelos Alunos
Falta de Informação dos Pais ao Nível dos Conteúdos Programáticos
Pais são Contactados pela Escola só quando existe um Problema/Comportamento
Violência dos Professores em relação aos Alunos

5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. Discussão dos Resultados

No decorrer do presente capítulo far-se-á a discussão dos resultados tendo por base as fichas de trabalho elaboradas para as mães e as entrevistas realizadas junto de todos os intervenientes que directa ou indirectamente participaram no programa. Ter-se-á, igualmente, em conta as avaliações dos alunos realizadas pelos professores.

5.1. As Fichas de Trabalho

Os dados quantitativos das fichas de trabalho foram apresentados resumidamente no capítulo 4.1.

A informação mais importante que estas fichas permitem colher diz respeito aos efeitos do programa sobre o contexto social em que decorre a actividade escolar dos alunos.

Como já foi afirmado, ainda que o objectivo próximo do projecto fosse a melhoria do aproveitamento académico dos alunos, esse objectivo funcionou como via concreta para aplicar um programa de educação parental que em si continha objectivos muito mais vastos uma vez que incluía as interacções entre os diferentes grupos de participantes: escola, famílias e alunos.

Os efeitos do programa neste contexto, não podem ser analisados rigorosamente por razões já apontadas. No entanto colheram-se "indícios" muito fortes de que se modificaram atitudes, comportamentos e relações, de que são exemplos a participação de cada vez mais famílias no programa e o seu envolvimento em actividades sociais, a criação de redes sociais, a participação das famílias nas aprendizagens dos filhos e nas actividades da escola e num sentido mais geral, o seu despertar para a realidade escolar e social circundante.

Ao mesmo tempo que investigadora e comunidades alvo se aperceberam de diferenças culturais entre as comunidades imigradas e a comunidade de acolhimento foi interessante constatar um número apreciável de valores partilhados particularmente visíveis nas respostas das crianças às perguntas sobre os seus sentimentos.

As respostas das crianças revelaram que quando se falava de sentimentos de alegria, para elas os aspectos lúdicos e interactivos na família

eram os mais valorizados, enquanto que para os pais e para os professores eram os aspectos comportamentais/disciplina e as competências académicas.

No seu conjunto estas respostas fornecem a imagem que as crianças tinham das pessoas com quem lidavam. Isso é particularmente nítido nas opiniões que tinham sobre o professor, cujas preocupações (na opinião das crianças) se cingiam ao comportamento e ao desempenho académico dos alunos o que traduz seguramente o tipo de interacção docente/discente.

As crianças consideraram que ficavam tristes quando confrontadas com a morte ou a violência, bem como, saúde/doença, comportamento/disciplina, solidão/saudade, pobreza. Em relação aos pais e aos professores indicaram aspectos comportamentais/disciplina competências académicas.

As crianças sentiam medo perante o escuro/pesadelos, animais, sustos/trovoadas, solidão/perder-se, violência, e filmes de terror e ficavam zangadas em processos interactivos na família, perante problemas de comportamento/disciplina (fome, e saúde/doença, à semelhança do que pensavam que acontecia com os outros. Em relação à professora referiam sentir medo essencialmente nos aspectos comportamentais/disciplina e nas competências académicas.

As pessoas emocionalmente capazes, que conhecem e sabem lidar com os seus próprios sentimentos e com os sentimentos dos outros, revelam maior bem-estar e eficácia nos diversos domínios da vida, seja nas relações de intimidade, seja no mundo organizacional (Goleman, 1995).

A vida familiar assume-se, como a nossa primeira escola para a aprendizagem emocional: nas relações de intimidade com que aí somos confrontados, aprendemos o que sentimos a respeito de nós próprios e como os outros reagem aos nossos sentimentos; aprendemos o que pensar acerca desses sentimentos e que escolhas temos ao nosso alcance para reagir e aprendemos a interpretar e a exprimir as nossas esperanças e os nossos medos. Esta aprendizagem concretiza-se, não somente no que os pais dizem e/ou fazem na interacção directa com as suas crianças, mas também no facto de serem modelos na forma como lidam com os seus próprios sentimentos e na relação que, como casal, mantêm entre si (Goleman, 1995).

Em relação ao pedido de descrever e falar sobre a "Terra Natal", recolheram-se várias histórias sobre acontecimentos vividos, de histórias de

Cabo Verde, de Angola, da Polónia, e outras. Associadas à recolha de uma canção que aprendeu quando era pequeno constituiu-se um conjunto de documentos que permitem identificar a cultura das várias nacionalidades presentes na mesma comunidade escolar.

Sobre o tema férias a maioria dos alunos referiram: os aspectos lúdicos, o processo interactivo aluno/família, as competências académicas e as competências domésticas.

Verificou-se, nos resultantes da caracterização do próprio aluno por si, da mãe do pai, dos irmãos e outros membros da família, que os alunos têm uma elevada apreciação sobre as qualidades físicas "é bonito, sou bonito, é forte, é alto) em relação a todos os membros da família.

Também do ponto de vista psicológico, acham que os familiares são bons, gostam deles. São igualmente valorizadas as relações afectivas entre os membros da família alargada. Sentem alegria ou tristeza, principalmente em função da família.

Sobre a Escola, em si, os assuntos referidos por todos foram: comportamento, as competências académicas e lúdicas e os processos interactivos

No que diz respeito ao "*O que mais gostas*?" foram assinaladas as competências académicas, as competências lúdicas, o processo interactivo aluno /aluno e o processo interactivo aluno/professora e o "*o que gostas menos*? são a violência dos alunos/alunos, as competências académicas, o comportamento/disciplina e os aspectos lúdicos.

Em relação à pergunta "*Pergunte ao seu marido (mulher) o que pensa destas reuniões*" (os assuntos mais referidos foram a melhoria nas competências educativas das famílias e a melhoria das competências académicas dos alunos.

Tentámos caracterizar as expectativas dos alunos através do pedido "Pergunte ao seu filho porque é que é importante aprender a ler e a escrever" as respostas foram o futuro, a funcionalidade e para melhorar competências académicas.

5.2. Avaliação do desempenho escolar pelos professores

Ainda que o objectivo último do programa não fosse a melhoria do aproveitamento académico dos alunos, este aspecto tem que ser avaliado, e dado o contexto em que o programa decorre será necessário começar por analisar a informação escolar.

Dum total de 250 alunos que participaram no programa, só conseguimos colher a avaliação escolar relativa a 93. Alguns alunos mudaram de escola e uma das escolas recusou o fornecimento dos processos dos alunos.

As únicas diferenças significativas encontradas entre alunos que participaram e que não participaram no Programa foram na Capacidade de problematizar situações concretas existentes no seu meio, no Conhecimento de regras elementares da comunicação escrita e na Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral.

Os parâmetros usados na avaliação do tema não constam especificamente dos objectivos do programa do 1º ciclo.

As competências visadas pelos critérios correspondem naturalmente às actividades do Programa porque este foi desenhado de modo a que isso acontecesse.

Não foi possível detectar um efeito do projecto no progresso académico dos alunos que aderiram, se admitirmos que a avaliação escolar respeitou os objectivos do programa oficial.

Não são de excluir diferenças na interpretação desses objectivos entre os docentes e os executores do projecto. Estas eventuais diferenças são particularmente patentes em certos temas.

Nos processos escolares da avaliação dos alunos não estão descritas as competências testadas relativamente a temas como "Compreensão de princípios elementares do meio social", "Compreensão de elementos básicos do meio físico", "Conhecimento da realidade envolvente (natural e social)", "Conhecimento do seu património histórico local e regional". Nenhum destes temas está contido com a mesma designação no Programa oficial e como tal são

compreensíveis as discrepâncias entre a acção do projecto e a avaliação escolar.

Ficam por avaliar factores mencionados pelos pais participantes como absentismo ou insatisfação profissional dos professores, problemas disciplinares, falta de interacções professores – pais e professores – alunos, instabilidade do corpo docente e as baixas expectativas da escola em relação a estes alunos.

Não é possível aceitar nem excluir completamente estes factores porque não possuímos informação independente que nos permita aferir a sua importância. No capítulo da Fundamentação Teórica referimos dados da literatura que sugerem a importância da colaboração activa Professores – Pais e que terá como ponto de partida a aceitação pela escola de envolvimento parental na educação dos filhos.

O envolvimento afectivo dos alunos na aprendizagem escolar é um objectivo educacional de grande importância sem o qual os alunos não participarão activamente. Como vimos, as informações colhidas através da análise dos conteúdos das fichas mostra que os alunos consideram a escola como um local de actividade quase exclusivamente académica. Esta constatação sugere que a aderência dos alunos à actividade escolar não é totalmente satisfatória o que pode ter repercussões no seu aproveitamento.

O sucesso gera sucesso e a autoconfiança nos alunos, e como resultado disso a motivação para participar ainda mais (Diogo, 1988). Estudos sobre os insucessos escolares, mostram padrões de comportamento a longo prazo que indicam que estes estudantes podem começar a afastar-se da escola nas idades mais baixas.

As investigações de Epstein & Sheldon (2002), revelam que o absentismo precoce é um importante indicador sobre o abandono escolar no liceu. Embora seja alvo de grande preocupação na escola preparatória e secundária, o absentismo deverá ser vigiado e tratado no 1º Ciclo. As escolas podem melhorar a frequência das aulas fazendo com que os seus alunos se sintam menos anónimos e mostrando-lhes que assistir às aulas é importante (Epstein & Sheldon, 2002).

Em relação à área disciplinar da matemática, concentrámo-nos apenas na representação numérica de quantidades, ficando de fora completa ou

integralmente temas do Programa Oficial que nós não trabalhámos como "Compreensão de situações problemáticas, aritméticas e não aritméticas", "Conhecimento de números, grandezas e medidas, noções básicas de geometria", "Capacidade de resolução de problemas do dia a dia" e "Domínio das técnicas de cálculo": Não é portanto surpreendente que em relação a estes temas não fossem detectadas diferenças entre participantes e não participantes.

Na área disciplinar da Língua Portuguesa foram analisadas 7 competências e só foi possível detectar progresso em relação a duas ("Conhecimento de Regras elementares da Comunicação Escrita" e "capacidade de Produzir ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral") em que muito mais alunos do grupo de aderentes evoluiu. Estas duas competências foram as mais extensamente trabalhadas por nós.

Também não foi possível detectar diferenças na área disciplinar Apreciação Global/Atitudes que não existe como tal no Programa Oficial.

Somos forçados a concluir que a influência da nossa acção no sucesso académico do grupo de alunos aderentes, avaliada pelos registos de avaliação das escolas se reduziu a competências pontuais e foi globalmente muito reduzida.

Ao longo desta análise fomos sugerindo causas possíveis para estas observações das quais talvez a mais importante fosse uma interpretação diferente do Programa Oficial por parte das escolas e por nossa parte. A descrição extremamente sumária dos registos das avaliações escolares (quando comparada com a lista de objectivos propostos pelo Programa oficial que, como dissemos anteriormente, serviu de base ao desenho da nossa actuação) impede uma análise mais rigorosa dos resultados.

Como refere Smith (1980, p.1), o que devemos perguntar é quais são os objectivos e as razões para envolver os pais no processo educativo, e quais as evidencias que mostram que esse envolvimento implica algumas diferenças para as crianças, pais ou escolas. Podemos ainda perguntar quais as implicações para a própria comunidade, uma vez que não estamos apenas a falar das crianças como "alunos", mas como cidadãos de uma sociedade (Gaspar, 1999).

5.3. Entrevistas às Famílias

As entrevistas às famílias permitiram colher informações sobre as modificações induzidas nos educandos, nos tutores e sobre o Programa.

Na opinião das famílias houve, em graus variados, melhoria nas competências académicas dos filhos (saber ler, escrever, utilizar números, etc.) na sua capacidade para estudar e trabalhar as fichas. Também detectaram progressos na disciplina, nas relações com os próprios pais e com outras crianças assim como na capacidade de se ocuparem. É provável que estas modificações comportamentais tenham influenciado beneficamente, na opinião das famílias, as relações entre as famílias e a escola.

Estas opiniões revelam que na perspectiva das famílias o Programa contribuiu para uma melhoria na sua integração social. Trata-se de indícios positivos mas não incontroversos de que os objectivos do Programa foram parcialmente cumpridos.

Algumas décadas de investigação em ciências da educação demonstraram que o *envolvimento parental* na vida escolar contribui para melhorar significativamente os *desempenhos* sociais e académicos dos alunos. Os trabalhos de Chauveau e Chauveau (1980, 1988, 1990), Davies (1987, 1987) Davies, Marques e Silva (1993), Durning e Pourtois (1994), Epstein (1984, 1987, 1992), Goodlad (1984), Henderson (1981, 1987), Henderson e Berla (1994), MacBeth (1984, 1988, 1989, 1993), Marques (1988, 1992, 1993), Perrenound e Montandon (1987, 1988), Pourtois (1991), Seeley (1985), Walberg (1980, 1984), são alguns exemplos mais relevantes de que transcrevemos algumas conclusões:

"O envolvimento dos pais aumenta o aproveitamento escolar" dos educandos, ou seja "os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os programas idênticos mas sem o envolvimento parental..." (Henderson 1981, 1987).

"...através dos programas estudados, o aproveitamento escolar aumentou directamente com a duração e a intensidade do envolvimento parental (...) cada um deles concluiu que, quanto mais as famílias se envolvem melhor são os desempenhos dos alunos na escola" (Henderson e Berla, 1994:

Quanto à auto – avaliação das famílias, as mudanças que sentiram como consequência da sua participação no Programa, resultaram numa melhoria das suas competências educativas como pais.

As vantagens sentidas pelas famílias, que as diferentes modalidades de envolvimento e participação nas escolas trazem, são um maior acompanhamento dos filhos nos assuntos da escola e a melhoria no processo interactivo com os filhos por terem mudado as conversas que têm com eles daí, resultando uma melhoria no seu comportamento/disciplina.

A participação da comunidade é mais do que uma troca de ideais. Deve permitir aos cidadãos transformarem-se numa parte integrante do processo da tomada de decisão e da acção. A estratégia prioritária para obter mudança é envolver os indivíduos na identificação e na solução dos seus próprios problemas, cabendo aos profissionais o papel de *facilitadores* da sua resolução, encorajando os indivíduos e as suas organizações (Rappaport, 1987).

Na opinião das famílias também houve melhoria do processo interactivo família/escola revelada pelo facto de os pais acompanharem mais os assuntos da escola, de haver a valorização da sua participação nas reuniões por parte dos filhos e do cônjuge, e pelo facto de os filhos perguntarem pelas reuniões ou quererem participar nestas.

Muitos estudos mostraram as vantagens que as diferentes modalidades de envolvimento e participação nas escolas trazem aos encarregados de educação (Davies *et al.*, 1989, 1992; Epstein, 1987, 1992). Do envolvimento parental resulta: uma melhoria na auto-estima; um aumento da motivação para se envolverem nos processos de formação; uma melhoria qualitativa da participação em actividades colectivas; um aumento da qualidade das interacções Encarregados de Educação/Aluno, Encarregados de Educação/Encarregados de Educação e Encarregados de Educação e Professores; um conhecimento dos processos desenvolvimentos das Crianças/Jovens (Davies *et al.*, 1989, 1992; Epstein, 1992).

Quanto à Importância das Reuniões do Programa, a maioria dos pais achou ter havido um aumento na qualidade das interacções pais/pais dizendo ser importante reunir com os outros pais, por melhorar as suas competências educativas. Consideraram ainda que as reuniões estimulavam a sua participação e estimulavam a motivação para se envolverem nos processos de formação.

Estas observações estão de acordo com os dados da literatura (Kroth & Scholl, 1978; Comer, 1980; Bloom, 1982; Duckworth & DeJong, 1989; Marques, 1989; Astone & McLanahan, 1991; Davies *et al.*, 1989, 1992; Thompson, Alexander, Entwisle & Sundius, 1992; Epstein, 1987, 1991, 1992; Muller, 1993; Lee, 1994; Rumberger, 1995; Eccles & Harold; 1993, 1996; Fine & Gardner, 1997; Epstein, Simon & Salinas, 1997; Hoyles, 1998; McNeal, 1999; Turnbull & Turnbull, 2001; Epstein & Sheldon, 2002. Al-Hassan e Gardner, 2002; Bemak e Cornely, 2002).Os pais precisam de informação mais pormenorizada sobre os progressos dos seus filhos do que a fornecida pela escola através de um número reduzido de relatórios durante o ano. Além de que "a informação recebida pelos pais pode ou não estar escrita na língua falada em casa, e pode ou não ser disponibilizada de uma forma compreensível" (Thorp, 1997).

Na opinião das famílias as fichas eram simples e fáceis de preencher. Consideraram que as reuniões eram a melhor maneira de explicar o seu preenchimento. A maioria dos pais achou adequada uma periodicidade quinzenal.

Todos os entrevistados afirmaram que os assuntos tratados nas fichas foram importantes. Quando interrogados em mais pormenor identificaram como temas mais importantes: a família, o desenho, a escola, a escrita e a matemática, e como menos importantes, a matemática e o desenho. Os assuntos que deviam ser adicionados foram o dia a dia das crianças na escola e o Comportamento/Disciplina.

Para explicar o comportamento das famílias que não participaram no Programa foram apresentadas várias razões: a falta de interesse; não acharem importante; não apoiarem os filhos; ignorarem as dificuldades dos filhos, e a falta de tempo devido ao trabalho e a problemas vários

Quando pedimos aos pais sugestões de estratégias que poderíamos ter adoptado para termos tido uma maior participação, a maioria disse não saber o que podia ser feito, outros referiram uma maior divulgação/aposta nos contactos por escrito (mandar recados, cartas, contactar, convidar os pais ou mudar o horário ou através de um contacto mais directo com as famílias (ir a casa das pessoas, reunir ao pé da casa).

Bloom (1982) considera que todos os pais, independentemente do seu nível educacional e do seu estatuto sócio – económico "podem ser incentivados

e ajudados a modificar" características tais como expectativas escolares, actividades de exploração do meio ambiente e hábitos de trabalho que, por sua vez, irão afectar positivamente o rendimento escolar.

Alguns pais sentem-se excluídos, desesperados, ou ainda com baixa auto-estima em relação ao envolvimento com a escola e, como resultado, estão menos disponíveis para participarem na educação dos seus filhos (Comer, 1980; Eccles & Harold, 1996). Tal percepção dos pais pode ter como origem uma experiência passada ou simplesmente uma interpretação errada da situação. É importante notar que, em alguns casos, os pais que expressam interesse em ajudarem na educação dos filhos sentem – se impotentes perante o processo educacional dos seus filhos (Eccles & Harold, 1993; Fine & Gardner, 1997).

Na Avaliação do Projecto de Leitura/Livros, os pais acharam importante levar livros para casa como maneira de fomentar as competências académicas dos filhos (leitura), o prazer da leitura e a capacidade de comunicação oral. Também consideraram que a leitura de livros em casa promovia as competências educativas dos pais, os processos interactivos pais/filhos e a oportunidade de conhecer outras histórias e outros livros.

A promoção do sucesso escolar passa, pois, pela criação de estratégias susceptíveis de criar situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma "outra" articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular. Muitas escolas interessaram-se por estes novos instrumentos de trabalho e desenvolveram um conjunto de técnicas dirigidas ao contexto familiar, em que os pais, a título de exemplo, serviram de tutores, acompanhando e apoiando os seus filhos nas aprendizagens escolares. Métodos muito bem delineados, tais como, a "Leitura a Par" foram aplicados, não apenas a contextos de tutoria nas escolas, mas também a nível da Alfabetização de Adultos. Por seu turno, surgiram abordagens mais requintadas, tais como o "Companion Reading", de Harrison e Gottfredson (1986), em que o educador faz combinações entre ensino directo e a tutoria de pares e envolvimento parental (Topping & Witheley, 1990).

5.4. Entrevistas aos Professores

Os professores acharam que as maiores mudanças/melhorias nos alunos promovidas pelo Programa foram comportamentais, académicas (na matemática, na leitura e escrita) na motivação para a aprendizagem e para a realização dos trabalhos de casa.

O envolvimento e a participação dos encarregados de educação podem trazer benefícios aos professores e às escolas: "o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e a cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva" (Davies et al, 1989: p.39). Vão no mesmo sentido as palavras de Krasnow quando refere que " o envolvimento parental afecta também os professores...quando os pais estão completamente envolvidos na vida e nos processos de tomada de decisão escolar, a escola muda" (1999. p.25) na medida em que os professores passarão a ver-se menos "donos" do conhecimento, da escola, e da educação (Diogo 1998).

Segundo os professores, as mudanças dos pais evidenciaram-se na melhoria do processo Interactivo pais/pais, na relação escola/família e pais/professores, tanto através de um maior contacto dos pais com a escola como por uma mudança no comportamento dos pais – maior adesão às reuniões dos professores, maior abertura nas conversas em que eram abordadas as competências académicas dos filhos, além de assuntos pessoais. Os pais mudaram na forma de disciplinar os filhos e revelaram uma maior motivação para contarem histórias aos filhos.

Os dados da investigação vêm confirmar estas conclusões. Coleman, Collinge e Tabin (1996), recorrendo a diferentes análise estatísticas, verificaram que as relações entre pais/professores/alunos constituem bons preditores de uma maior vinculação à escola, tanto dos alunos, como dos pais.

Todos os professores referiram que o Programa promoveu uma melhoria nas competências educativas dos pais e nas competências académicas dos alunos. Referiram ainda que o Programa promoveu o apoio aos professores nas práticas pedagógicas e na obtenção de mais informações sobre as famílias de que resultou a melhoria do processo interactivo pais/pais, pais/escola e pais/professores.

Se os professores não se dedicarem a conhecer outras culturas, não irão perceber as tradições e práticas das famílias imigrantes (Al-Hassan e Garner, 2002).

Todos os professores referiram que o Programa devia: envolver toda a escola; responsabilizar mais as famílias; divulgar/informar sobre as suas vantagens; ter continuidade, e por fim que não devia intervir nas aprendizagens.

Os psicólogos comunitários criaram uma nova imagem do psicólogo, elegendo como principal objectivo o estudo, a compreensão, a conceitualização e a intervenção rigorosa nos processos através dos quais as comunidades podem melhorar o estado psicológico geral dos indivíduos que nela vivem. Uma característica importante na Psicologia Comunitária é a ênfase no aspecto ecológico, caracterizado pelo ajustamento entre os indivíduos e os seus ambientes. Centra-se na relação entre os indivíduos que funcionam como uma comunidade, um grupo específico com um sistema elaborado de relações formais e informais (Korchin, 1976; Heller e Monahan, 1997).

5.5. Entrevistas aos Auxiliares de Acção Educativa

A maioria dos auxiliares achou que houve mudança nos comportamentos e na autonomia dos alunos mas não se pronunciaram sobre o efeito do Programa nas competências académicas.

Todos, menos um, acharam que houve mudanças nos comportamentos dos pais.

Quanto á relação escola/família, todos, menos um, dos auxiliares acharam que houve mudanças no contacto dos pais com a escola, sugerindo mais do que uma razão para isso: maior frequência dos contactos dos pais com a escola, melhoria na interacção entre os auxiliares de acção educativa/pais e professores/pais.

A maioria dos auxiliares disse que houve mudanças no tipo de assuntos das conversas com os pais, referindo que começaram a falar sobre os comportamentos, e sobre as competências académicas.

A maioria dos auxiliares não deu sugestões. Alguns acharam que o Programa devia ter tido continuidade mas que não devia ir a casa das famílias.

5.6. Entrevistas aos Directores das Escolas

A maioria dos directores achou que houve mudança nos comportamentos dos alunos (aquisição de novas competências em especial as académicas e melhoria na disciplina e na autonomia. Alguns disseram que não sabiam.

Quanto aos pais a maioria dos directores referiu que houve mudanças nos seus comportamentos, e aumento do interesse em acompanharem os filhos nos assuntos da escola, mudanças no tipo de contacto com a escola, melhoria no processo interactivo entre a pais/escola e pais/professores.

A maioria dos directores diz que houve mudanças no contacto dos pais com a escola. Os que dizem que não houve mudanças, apresentaram duas razões, não existir interacção entre a direcção das escolas e os pais porque os pais estavam ausentes ou eram negligentes.

Todos os directores referiram que o Programa promoveu uma melhoria nas competências educativas dos pais, no processo interactivo entre os pais /escola. Outras vantagens referidas foram que o Programa promoveu uma melhoria nas competências académicas das crianças. Valorizaram o apoio dos técnicos do programa, a partilha das experiências e vivências por pais, de forma a envolver outros pais e a melhoria no processo interactivo da escola/pais.

As escolas têm um papel vital num trabalho mais efectivo dos estudantes em risco, criando laços com as famílias que estão alienadas da educação dos seus filhos. Foi demonstrado que a participação das famílias na educação dos estudantes afecta positivamente o seu desenvolvimento académico, comportamental e social. (Moore, 2002)

Na opinião dos Directores, o Programa devia ter continuidade e envolver toda a escola responsabilizando mais as famílias. Devia haver divulgação das vantagens do programa (aumento das expectativas positivas das crianças em relação à aprendizagem) e seria de igual modo pertinente trabalhar as expectativas negativas dos pais.

A sinergia da participação de todos os actores em presença é vista como essencial para a acção social da escola. Muitas vezes os pais (nomeadamente os menos educados, como é o caso da população abrangida pelo nosso Programa) não são capazes de reconhecer o seu próprio valor enquanto primeiros educadores, já que carecem de auto-estima em virtude de factores tais

como o seu próprio insucesso escolar, a ausência de status atribuído ao seu papel na sociedade ou o seu sentimento de inferioridade cultural (Dorília Cortez, 1990).

5.7. Entrevistas aos Alunos

A maioria dos 80 alunos entrevistados respondeu que era a mãe que assistia às reuniões da educação parental vindo depois os outros familiares (irmãos, pai, avó, tia, etc.)

Sobre a opinião dos alunos acerca das fichas, as respostas foram o prazer de fazer as fichas, o aspecto estético das fichas" (bonitas), a qualidade da fichas, o efeito sobre as competências académicas e lúdicas.

A maioria dos alunos preenchia as fichas no fim-de-semana ou à noite na sala ou no quarto.

A maioria dos alunos gostava de preencher as fichas porque promoviam competências académicas (aprender, escrever, ler), e as competências lúdicas (por exemplo, desenhar).

Todos, menos um aluno, acharam bem os pais irem às reuniões do Programa. A maioria dos alunos não sabe qual a opinião dos pais sobre as reuniões. Alguns acharam que os pais gostavam das reuniões e consideravam-nas importantes por melhorarem as competências académicas dos filhos e por estarem informados dos assuntos da escola.

Todos os alunos, menos um (que não respondeu), lembravam-se do Projecto de Leitura e gostavam das histórias e dos livros, referindo que as histórias eram muito bonitas (aspectos estéticos).

As histórias eram lidas no quarto ou na sala, à noite ou depois de feitos os trabalhos de casa, pela mãe ou por uma irmã.

A maioria dos alunos considerou que aprendeu a escrever na escola (com a professora) e com a família.

Quanto à aquisição de autonomia (trabalhos de casa, contas difíceis, desenhos, lavar a loiça, limpar os quartos, e a sala) a maioria dos alunos considera tê-la adquirido.

5.8. GRUPOS FOCAIS

COMUNS A TODOS OS GRUPOS

Para concluir, apresentamos as respostas que foram comuns a todos os cinco grupos:

Concordaram todos com os benefícios do programa de educação parental para os pais: com a aquisição de competências educativas por parte dos pais; com as melhorias no acompanhamento e apoio aos filhos, sobre o aumento de informação dos pais, sobre os assuntos da escola e ainda nos benefícios do programa de Educação Parental na relação entre pais.

Ainda concordaram todos que o programa das fichas melhora as competências educativas dos pais, melhora as competências académicas dos filhos e a relação entre os pais e os filhos.

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é, hoje em dia, um tópico que ganha cada vez mais importância. A influência parental desempenha um papel preponderante tanto no desenvolvimento cognitivo da criança como no seu aproveitamento. Nos últimos anos, muitos estudos têm vindo a salientar que, para além da importância das atitudes dos pais e da qualidade de interacção com os filhos, é efectivamente necessário que trabalhem com eles em casa (Adler, 1982; Fenster, 1982). Pais de nível educacional desfavorecido podem ser estimulados nessa tarefa e orientados sobre os modos de a exercerem.

Também concordaram todos em relação às acções desenvolvidas pelo programa: importância dos temas das fichas, Importância de ir a casa das famílias, importância do projecto dos livros.

Quanto às atitudes, comportamentos e competências que o pais aprenderam com o programa de educação parental e que continuavam a praticar, foi referido por todas as famílias, dos cinco grupos que: os pais continuam a acompanhar e apoiar os filhos nos assuntos da escola, e continuavam a envolver-se no apoio à realização dos trabalhos de casa, e nas competências educativas dos filhos Os pais continuaram a manter a qualidade do processo interactivo com os filhos.

Em relação às diferenças na forma de tratar as famílias foi referido por todas as famílias (dos cinco grupos) que o respeito pelas famílias que existiu durante o programa desapareceu, quando este terminou. Todas as famílias referiram que passou a haver dificuldade na interacção dos professores com os pais.

Segundo Bemak e Cornely (2002) alguns pais sentem-se excluídos, desesperados, ou ainda com baixa auto-estima em relação ao envolvimento com a escola e, como resultado, estão menos disponíveis para participarem na educação dos seus filhos (Comer, 1980; Eccles & Harold, 1996). Parcialmente porque os responsáveis e professores da escola desencorajam um envolvimento família – escola, temendo a perda de controlo e poder (Comer, 1980; Kroth & Scholl, 1978).

As escolas têm um papel vital num trabalho mais efectivo dos estudantes em risco, criando laços com as famílias que estão alienadas da educação dos seus filhos. Foi demonstrado que a participação das famílias na educação dos estudantes afecta positivamente o seu desenvolvimento académico, comportamental e social. (Moore, 2002)

Foram referidas as dificuldades dos professores em manterem a disciplina no contexto de sala de aula, a falta de autoridade e a indisciplina. Quanto ao tema da violência na escola e na família, foi referida, por todos os pais, a violência dos professores em relação aos filhos e a falta de segurança e de responsabilização da escola pelos alunos.

A promoção do sucesso escolar passa, pois, pela criação de estratégias susceptíveis de criar situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma "outra" articulação ente os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular. (Topping & Witheley, 1990).

À medida que a diversidade na população de alunos foi crescendo, a classe de professores manteve-se inalterável no ambiente escola Dá-se assim um confronto, porque enquanto a grande maioria dos alunos são oriundos de culturas diversas, grande parte dos professores representam a cultura da maioria. (Sileo, *et al.*, 1996; Thorp, 1997). Se os professores não se preocuparem por conhecer outras culturas, não irão perceber as tradições e práticas das famílias imigrantes (in Al-Hassan e Garner, 2002).

Também foi referida a falta de informação dos pais sobre os conteúdos do programa.

Preencher a lacuna da ligação entre a escola e as famílias é responsabilidade tanto de educadores como de pais. Os profissionais devem dar o primeiro passo de modo a motivar os pais imigrantes a estarem mais activamente envolvidos no processo educacional. Compreender as necessidades e a cultura dos pais imigrantes ajuda a construir um relacionamento positivo entre a escola e as famílias. Os resultados são, a melhoria da realização dos alunos, o aumento da familiaridade dos professores com outras culturas e um melhor entendimento dos pais sobre os seus direitos e responsabilidades. O sucesso futuro das sociedades está intimamente ligado à educação dos filhos dos imigrantes, tal como aconteceu nos EUA com a educação das primeiras gerações de imigrantes. (in Al-Hassan e Garner, 2002). O crescente interesse manifestado pelas escolas em envolverem os pais na educação dos filhos teve como repercussão o desenvolvimento de programas que tinham por objectivo central a maior participação dos pais na aprendizagem dos seus filhos.

5.9. Resultados Integrados

Nesta fase do trabalho é oportuno destacar relações, que foram propositadas, entre os *objectivos do Programa e as actividades realizadas.*
Podemos concluir com base nas respostas positivas contidas nas fichas de trabalho (alunos) e nos depoimentos dos diferentes grupos intervenientes/parceiros no Programa (famílias, professores, directores, auxiliares e aluno/filhos) que se escolhermos como índices de integração social a melhoria nas interacções entre as famílias e os restantes parceiros do Programa: houve uma Melhoria na Integração das Famílias e dos Alunos com todos os parceiros, excepto com a Direcção da Escola.

Todos os intervenientes/parceiros concordaram que houve melhorias, nas competências académicas das famílias, no interesse em acompanhar e apoiar os filhos/alunos na escola e que houve uma maior participação dos pais na escola e maior contacto das famílias com a escola. As famílias e os professores acharam que houve melhoria na informação das famílias.

Todos os parceiros concordam que os alunos se tornaram mais autónomos em geral e na escola.

Tanto os pais (em casa) como os parceiros da escola (na escola), referem que houve uma melhoria na disciplina/comportamento e nas competência académicas dos alunos, cujos pais participaram no programa.

Estabelecemos a correspondência entre as acções (3) empreendidas na Divulgação do Projecto e os respectivos 9 objectivos.

Tanto nas reuniões, como na apresentação e explicação dos objectivos do programa procurou-se sensibilizar Directores e Professores à participação activa, através de uma descrição detalhada das actividades em que se acentuou a preocupação que tínhamos em fomentar aprendizagens respeitando a dignidade das famílias e em especial as competências que já possuíam, assim como as suas raízes culturais.

Era nossa preocupação fomentar nos Directores e Professores a abertura essencial ao enquadramento da nossa actuação na actividade da escola e em particular estimular expectativas positivas em relação aos alunos e às famílias. Desenvolvemos 5 tipos de actividades (9 objectivos) junto das famílias. Procurámos identificar e caracterizar a população alvo e negociar em pé de igualdade os termos em que iriam decorrer as nossas interacções.

Ao entregar aos alunos os diplomas de entrada pela primeira vez na escola, na presença dos demais participantes, (outros alunos, famílias, professores e directores) pretendemos reforçar o seu amor-próprio e por essa via contribuir para a sua inserção na escola.

As actividades dirigidas à comunidade (5 tipos de actividade e 6 objectivos) visavam esclarecer no que diz respeito aos objectivos e modos de actuação do Programa. A intervenção do programa junto dos diferentes parceiros, pode medir-se pelo produto do número de actividades pelo número de objectivos.

Dum total de 89 tipos de "actividades ***X*** objectivos", 59 (67%) dirigiram-se às famílias: 15 visaram a integração social das famílias, 14 a aproximação escola/família, 13 a mobilização das famílias para o valor genérico da educação dos filhos, 7 o fomento da auto-estima e valorização das capacidades individuais, 5 o fomento das raízes culturais e 5 as relações famílias alunos.

Foram desenvolvidas 6 actividades com o objectivo de promover a integração social e escolar a que correspondem 55 "actividades ***X*** objectivos". As reuniões quinzenais com os professores abrangeram todos os aspectos do Programa.

Particularmente importantes foram as participações dos pais em sessões de sala de aula, instrumento por excelência da aproximação entre Escola e Família, por promover por um lado a dignificação dos saberes dos pais e por outro, a consciencialização dos pais em relação às actividades dos filhos na escola.

As famílias participaram em 70X8 actividades colectivas (70 "actividades***X***objectivos"). As mais importantes foram, como já acentuámos, as fichas de trabalho e a participação em projectos destinados a valorizar as suas aptidões e raízes culturais.

Com o objectivo de reforçar a identidade social e cultural das famílias e dos alunos organizou-se um "Almoço da cachupa" que também serviu para a lançamento de um livro de receitas pelo Presidente da Câmara e entrega de diplomas às mães e aos filhos participantes

De entre as parcerias associadas ao Programa foram particularmente a Biblioteca Municipal ao fornecer livros para o projecto de Leitura Domiciliara e a Polícia de Segurança Pública (P.S.P.) ao apoiar no início do programa nas visitas domiciliárias.

No caso presente (por via do Programa) estabeleceram-se inicialmente redes de interajuda que culminaram na formação de duas associações de pais.

As relações entre o preenchimento das fichas e os objectivos do Programa estão resumidas no capítulo.

6

CONCLUSÕES

6. CONCLUSÕES

6.1. Considerações finais - Algumas Notas para uma Avaliação Crítica e Vivencial do Projecto

Os dados produzidos no decorrer ou depois do programa (avaliações de professores, fichas de alunos, entrevistas de vários tipos) não podem ser vistos como observações quantitativas mas como opiniões semelhantes às sondagens públicas reflectindo obviamente observações "supostamente" objectivas sobre um pano de fundo de sentimentos e convicções produzidos pelas experiência social, educação e personalidade de cada um.

No capítulo sobre a fundamentação teórica, indicámos que um dos princípios da investigação comunitária participada que seguimos, foi garantir a consonância entre as metodologias de investigação, os valores e os objectivos que se pretenderam alcançar (Ornelas, 2000). Para isso os trabalhos decorreram no seio da comunidade alvo, visando o inventário das suas potencialidades e das opiniões do grupo em estudo. Procurámos alcançar uma descrição qualitativa e autêntica, dos processos observados (perspectiva etnográfica). Também tentámos aplicar o conceito de *Controlo Comunitário* (*Community Control*[1]) (Ornelas, 1974).

Este aspecto é importante porque não é dissociável das transformações por que a nossa actuação foi passando. Para além de estarmos envolvidos na conceptualização, na construção dos instrumentos, na sua aplicação e avaliação, estivemos no terreno durante os quatro anos da intervenção social. Além das experiências de campo, poderíamos relatar as relações pessoais, amizades e inimizades, as experiências, sentimentos e opiniões que podem ajudar a compreender os ganhos pessoais da investigadora.

Por exemplo: o número de famílias que aderiram ao projecto aumentou ao longo dos quatro anos de 50 (58%), 2º ano 59 (80%), 3º ano 77 (86%), 4º ano do 70 (90%).

Foi para nós claro que conhecer as famílias é entrar nas suas casas e nas suas vidas e criar uma relação de respeito, confiança e reciprocidade. Como técnica e interventora creio poder afirmar que este pressuposto foi conseguido, tornando-se

[1] Significa controlo por parte da Comunidade para além da realização de um Programa. Pressupõe a participação activa dos membros de uma comunidade na resolução dos seus próprios problemas. A comunidade assume a responsabilidade por todos os seus cidadãos, o que implica o controlo sobre os Programas que lhe são dirigidos (Ornelas, 1974)

numa das experiências mais enriquecedoras neste projecto e na minha vida profissional.

A relação humana que se deseja estabelecer com os nossos clientes não é passível de ser aprendida na academia. É algo que tem de ser experimentado e apreendido no dia a dia com as famílias. A sua realidade social, cultural, económica e educacional é habitualmente muito diferente da nossa e por nós desconhecida, pelo que as competências necessárias para podermos intervir são adquiridas no próprio contexto familiar, mantendo uma disponibilidade interior muito grande para ouvir e compreender sem prejuízos e julgamentos.

Estas competências são numerosas, variadas e pouco descritas na literatura. Estão omissas nos trabalhos sobre Programas de Educação Parental. Não descrevem o percurso do profissional, as suas experiências e dificuldades em chegar às famílias, os seus sentimentos no início e ao longo do trabalho e o acolhimento de que são alvo. O conhecimento desta nossa experiência pode ajudar a compreender o desenvolvimento de um projecto nesta área e facilitar futuras intervenções do mesmo tipo.

Ao longo deste trabalho foi surgindo a necessidade de formas de cooperação com as famílias menos hierarquizadas, implicando o conhecimento das rotinas, dos hábitos, da cultura e da filosofia de vida das famílias com quem trabalhámos.

Foi para mim igualmente importante, consciencializar que para além das modificações observadas nas famílias, nos alunos, nos professores, nos directores, nas escolas, na comunidade, se devem avaliar as modificações observadas nos profissionais responsáveis pela intervenção, uma vez que são de prever modificações de práticas e de estratégias perante os diferentes contextos em que a intervenção decorre. O contacto directo, diário com as famílias, forçou-nos a modificar as nossas práticas, a aprender ou a melhorar competências.

A nossa relação com as famílias evoluiu ao longo do projecto. Começou por um convite para virem à escola. Depois, percebemos que um convite personalizado com o nome das famílias e dos alunos tinha mais sucesso. Também nos apercebemos que é muito importante usar nas reuniões uma linguagem simples, compreensível por todos onde não há lugar a *jargões* técnicos.

Apercebemo-nos, logo no início da intervenção, que algumas famílias não compareciam. Quando as visitámos em casa, compreendemos que não era habitual serem chamadas à escola, a não ser na sequência de uma situação critica com um dos seus filhos. A escola não tem por hábito preocupar-se com as famílias e, muito

menos irem às suas casas, telefonarem, ou ajudá-las a cooperar com a escola para, em conjunto, melhorarem as condições de aprendizagem dos filhos.

Ir a casa das famílias começou por ser considerado por outros parceiros do programa (professores, directores, auxiliares) algo a não fazer por se tratar de bairros supostamente perigosos e de habitantes reservados e não dispostos a receber estranhos. Inicialmente estabelecemos a parceria com a Polícia de Segurança Pública mas, com a ajuda das famílias, percebemos que não havia perigo desde que fôssemos acompanhados por alguém do bairro. Rapidamente ficámos a ser conhecidos e a fazer as visitas sem protecção. No início, as famílias não sabiam como nos receber: falávamos à porta da casa da barraca. Gradualmente foram ganhando confiança e amizade e foram-nos convidando para um cafezinho ou um almoço de cachupa. Ir a casa das famílias, que participavam no Programa, permitiu-nos conhecer como elas viviam (sem electricidade, sem água) e adequar os objectivos da intervenção a essas condições.

Foi necessário sugerir estratégias às mães. Por exemplo, como se podia dar um banho todos os dias, aos filhos, uma vez que não existia água canalizada. Numa primeira fase, ajudávamos as mães a transportar água de uma torneira situada no centro do bairro, que aquecíamos num alguidar. Explicávamos a importância do banho e da mudança de roupa, para a integração dos alunos e aceitação das famílias na escola.

Durante os quatro anos do projecto nunca conseguimos que um director ou professor nos acompanhasse numa visita domiciliária, de forma a compreenderem a desadequação (relativamente às condições básicas de vida) dos pedidos muitas vezes feitos aos alunos e às famílias. Por exemplo, um professor recomendava a um aluno que vivia numa barraca sem janelas "lê num sítio onde a luz entre em casa, pela direita".

A despeito das acções de formação sobre os parceiros das escolas e DA sua disponibilidade e boa vontade por parte destes, nunca se conseguiu obter uma sintonia entre as suas e as nossas intenções. Esta situação deve-se seguramente ao facto das nossas formações, experiências anteriores, condicionalismo profissionais, serem muito distintos também das pressões a que as escolas estão sujeitas. Dada a falta de estabilidade dos quadros das escolas, não foi possível acumular experiência por parte dos professores. Por outro lado, a motivação para a mudança era anulada pela certeza que tinham de que iriam para outro estabelecimento de ensino no ano a seguir. Sempre que lhes propúnhamos a aprendizagem de estratégias de pedagogia

diferenciada e de educação intercultural, consideravam que o pouco tempo de permanência na escola não justificava tal esforço.

Para colmatar o desconhecimento por parte dos professores, das condições de vida dos alunos, surgiu-nos a ideia de filmar e fotografar o bairro, as casas das famílias, o quarto das crianças e depois das famílias visionarem os filmes e as fotografias, com o seu consentimento, mostrarmos aos professores, directores, as realidades que eles não conheciam.

Quando devolvemos às famílias as fotografias das suas casas perguntaram-nos porque tínhamos escolhido este aspecto e não aquele (exemplo: "não reparou que eu tenho um armário novo? porque não tirou uma fotografia"). Um outro passo importante na intervenção, foi perceber que quando relatávamos ou fotografávamos, o fazíamos com base nos nossos valores e cultura, muitas vezes não coincidentes quando materializados nas coisas que nos rodeiam. Essa a origem do pequeno projecto: "máquinas fotográficas: as fotografias da minha família" que nos mostrou que as nossas fotografias eram muito diferentes das que as famílias tiraram.

A participação activa das famílias exige uma parceria autêntica com os profissionais, na tomada de decisão e em tudo que tenha a ver com a criança e com vivência familiar no seu conjunto.

A progressiva participação das famílias nas actividades promovidas pelo Programa teve como consequência a sua progressiva inserção na escola, na comunidade e na sociedade. Aprenderam a utilizar recursos disponíveis, através da constituição de uma rede social de apoio que, gradualmente, adquiriu consistência, dando-lhe um certo poder de intervenção em casa, na comunidade e na escola.

O nosso objectivo, parcialmente conseguido, foi a autonomização das famílias relativamente aos profissionais e às escolas, de forma a tornarem-se capazes de identificar por si sós as dificuldades e gerir os recursos de que dispunham.

As oportunidades para um bom desenvolvimento da criança dependem do contexto familiar onde ela cresce. O nosso trabalho modificou os filhos, os pais e a sua interacção. Julgamos que não modificámos apenas a mãe e o filho que faziam parte do projecto. A nossa acção foi mais abrangente, influenciando o pai, os irmãos, os tios, os avós, os primos e os vizinhos que colaboraram com as famílias e que também modificaram as suas práticas, os seus saberes, as suas expectativas em relação à influência que têm no desenvolvimento da criança. O trabalho, realizado em grupo permitiu alcançar um duplo objectivo, a criação de redes de apoio nesta comunidade e promoção do sentimento de pertença e de identidade.

O Programa promoveu mudanças no tipo de interacções, sobretudo verbais, entre os pais e os filhos. Novas temáticas surgiram. Para além de valorizarem a sua participação nas reuniões, as mães aprenderam a dialogar com os filhos sobre assuntos de diversa ordem e a acompanhar tanto as aprendizagens e as dificuldades dos filhos como a evolução dos próprios pais, enquanto agentes dessa aprendizagem.

No final do Programa os pais forneciam mais *feedback*, concediam uma maior atenção aos filhos quando estes se encontravam envolvidos em tarefas de leitura e escrita, colocavam mais questões, forneciam mais respostas *e* encorajavam os filhos a participarem nas actividades escolares. Estes dados revelam que um dos objectivos delineados – fomentar valores e atitudes educativas por parte dos pais – foi atingido.

Através do incentivo para as famílias irem à escola falar com os professores, sem esperar que a iniciativa partisse do professor ou da escola, a comunicação entre a escola e a família deixou de se fazer num só sentido. Os pais estavam habituados a esperar dos professores e da escola apenas comentários negativos sobre os seus filhos.

Entre os professores dominava o princípio de que o contacto entre a escola e a família se devia fazer apenas quando os alunos apresentavam problemas comportamentais ou maus resultados escolares.

Através da formação de professores que os preparou para colaborarem com as famílias, sugerindo que deviam chamar os pais, não apenas para dar informações negativas mas e, sobretudo, para partilharem com eles os progressos dos alunos e formas de estimular o seu desenvolvimento e aprendizagem, o Programa, modificou a forma de comunicar com os pais.

O Programa promoveu uma relação de confiança entre os professores e as famílias. Os pais passaram a sentir a ida à escola como algo agradável. Os professores passaram a convidar os pais para assistirem às aulas e a estimulá-los para conversarem com os filhos sobre as suas profissões, passatempos, ou experiências.

O Programa providenciou às famílias, novas maneiras de conversarem com os filhos acerca da leitura e da escrita. A avaliação mostra que actualmente os pais mobilizam uma maior variedade de estratégias, tais como leitura com os filhos (leitura a par), a utilização de outros recursos educativos (jornais, livros de histórias).

Por outro lado, os pais afirmaram terem ganho novos conhecimentos e competências (na leitura, na escrita e na oralidade) e estarem mais capacitados para lidar com os problemas dos filhos.

O Programa fortaleceu as famílias, já que era vulgar que a sua própria iliteracia, a ausência de estatuto social e, em muitos casos, as condições socioeconómicas em que viviam, os tornassem menos aptos a reconhecer o seu papel como educadores dos seus filhos e como interlocutores no processo de aprendizagem.

Este Programa, a par de valorizar os pais como educadores, tornou-os conscientes dos saberes que a escola exige e desta forma, promoveu essa tomada de consciência.

A troca de informações e de experiências com outros pais que participaram no programa confirmaram a aquisição de autoconfiança. Uma outra expressão da autoconfiança e da auto-estima é a atitude dos pais nas tarefas académicas, na sua participação nas reuniões da escola. E as expectativas e aspirações face ao rendimento escolar dos seus filhos.

Os dados da análise de conteúdo das entrevistas às mães, aos filhos e das fichas de trabalho, sugerem ainda que as crianças se sentem mais confiantes, mais seguras na leitura e na escrita e lêem com mais regularidade. As profissões que desejam atingir mostram, na sua maioria, uma grande expectativa de sucesso escolar e profissional.

6.2. Para uma Avaliação Qualitativa

O objectivo central deste trabalho consistiu na avaliação do impacto da participação activa dos pais na aprendizagem dos filhos.

Com efeito, um dos pressupostos do projecto foi considerar que a colaboração activa das famílias no processo educativo dos seus filhos (em casa, na escola e na comunidade) pode ser um factor importante na promoção da melhoria do aproveitamento escolar. Isso implicou a criação de actividades que estimulassem ou facilitassem o intercâmbio social com e entre as famílias.

A concretização do objectivo central do nosso trabalho visava a consecução de um conjunto de objectivos mais particulares que operacionalizámos através de três categorias de questões de investigação, designadamente as relativas aos pais, aos alunos e aos professores, bem como a adequação dos instrumentos de intervenção utilizados.

Era para nós fundamental avaliar relativamente aos pais que participaram no Programa ao longo do ano:

1a) Se melhoraram as suas competências educativas;

1b) Se melhoraram os seus comportamentos face aos filhos e à relação com a escola;

1c) Se passaram a partilhar ideias e experiências com outros pais;

1d) Se melhoraram a qualidade das relações familiares no que se refere à interacção entre pais e filhos;

1e) Se os pais (homens) modificaram o seu interesse pelos assuntos escolares dos filhos;

1f) Se melhoraram a sua interacção com os Professores.

Relativamente aos alunos cujos pais participaram no Programa era importante avaliar:

2a) Se melhoram o seu desempenho ao nível das competências académicas;

2b) Se houve promoção da sua autonomia;

2c) Se houve alteração nos seus comportamentos sociais.

Relativamente aos professores, foi para nós importante:

3a) Avaliar os benefícios que o Programa lhes trouxe.

No que se refere aos instrumentos de intervenção utilizados, a nossa preocupação incidiu fundamente:

4. Avaliar a sua eficácia na promoção da participação dos pais.

Uma análise geral dos resultados apresentados permitem-nos concluir satisfatoriamente sobre o alcance das nossas preocupações.

É a justificação desta constatação que desenvolveremos neste capítulo. Dado o carácter descritivo deste trabalho, procuraremos fazê-lo referindo-nos apenas aos resultados mais gerais encontrados para responder a cada uma das questões equacionadas.

1a) Promoção das Competências Educativas dos Pais

A Educação Parental aumenta o nível de informação dos pais, de acordo com as suas necessidade expressas (Coutinho, 2004) e de outros prestadores de cuidados o que implica a transmissão de conteúdos diversificados como a informação sobre os processos de desenvolvimento (Davies, 1989, Davies *et al.*, 1992; Epstein, 1992) e de aprendizagem da criança, (Mahoney e tal, 1999).

Os Programas de Educação Parental visam também um aumento da motivação para os pais participarem nos processos de formação; (Davies, 1989; Davies *et al.*, 1992; Epstein, 1992) além duma modificação de competências parentais e pretendem indirectamente influenciar o comportamento e/ou o desenvolvimento da criança (Coutinho 2004). Segundo Coelho e Murta (2007), os resultados da implementação de Programas de Educação Parental sugerem que existe um aumento nas práticas parentais positivas, o desenvolvimento de aptidões sociais educativas e um desenvolvimento de estratégias saudáveis de confronto com stressores externos nos participantes

Para além de modificações positivas na auto-confiança e na satisfação no desempenho de funções maternais, a educação parental aumenta o sentimento de competência parental na promoção de actividades e situações adequadas aos seus filhos do ponto de vista do desenvolvimento (Coutinho, 2004) daí resultando uma melhoria na auto-estima; (Davies, 1989; Davies *et al.*, 1992; Epstein, 1992). Também constitui um incentivo para os pais participarem no processo de avaliação dos seus filhos, observando e registando informações.

Cruz e Pinho (2006), definem educação parental como "um processo co-construído ao longo da intervenção com pais no sentido de estes desenvolverem e reforçarem competências parentais que permitam um melhor e mais adequado desempenho das funções educativas" (p. 44).

As maiores mudanças sentidas pelas famílias avaliadas através da entrevista após a finalização do Programa e passados 4 anos quando se realizaram os focus grupos, referiram-se ao aumento do seu conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e à melhoria do nível de informação sobre os assuntos da escola e no acompanhamento/apoio aos filhos.

Por sua vez, os professores referiram como os pais que houve uma melhoria das competências educativas (dos pais) e sublinharam a existência de uma maior motivação para contarem histórias aos filhos.

Os directores das escolas bem como os auxiliares de acção educativa referiram uma maior competência dos pais para acompanharem os filhos em assuntos académicos quer na escola quer em casa.

Quanto aos alunos, em relação à questão "O que achas sobre da tua mãe/teu pai irem às reuniões da Educação Parental?", muitos acharam que era bom, que gostavam e que era importante para a melhoria das suas competências académicas.

1b) Alteração dos Comportamentos dos Pais face aos Filhos e à Relação com a Escola

Os estudos que investigam o efeito de intervenções sobre os pais visam o desenvolvimento de aptidões que permitem a modificação de comportamentos coercivos ou negligentes na interacção com a criança (Coelho e Murta, 2007) promovendo a modificação de comportamentos e a gestão dos problemas do comportamento.

Além da percepção positiva sobre as mudanças no comportamento parental, os pais também avaliaram positivamente as mudanças nos filhos (Coelho e Murta, 2007).

As maiores mudanças sentidas pelas famílias, avaliadas através da entrevista após a finalização do Programa e passados 4 anos quando se realizaram os focus grupos, foram assinaladas relativamente por uma melhoria na gestão dos conflitos; os filhos referiram que tinham melhorado nas questões de disciplina e na adaptação social (comportamentos manifestamente mais adequados).

Por sua vez, os professores, directores e auxiliares de acção educativa reconheceram as mudanças dos pais, designadamente na forma de disciplinar os filhos.

1c) Promoção da Partilha de Ideias e Experiências com outros Pais

A educação parental promove um aumento na qualidade das interacções entre Encarregados de Educação/Encarregados de Educação (Davies, 1989; Davies *et* al., 1992; Epstein, 1992).

Ao reflectirmos sobre o conceito de colaboração, poderíamos defini-lo como sendo um modo de estar que conduz a pessoa a estar presente, participando e partilhando para atingir objectivos comuns, permitindo assim resolver "problemas" que existem entre as pessoas que fazem parte de um determinado grupo, ao mesmo tempo que ajuda no enriquecimento desse mesmo grupo (Silva, M. E. R., 2004).

Para que essas tensões possam ser resolvidas favoravelmente e se possa assim realizar um trabalho colectivo, teremos de ultrapassar inúmeras barreiras resultantes de alguns condicionalismos, assim como: conflitos de interesses, indiferenças ou simples dificuldades dos vários elementos que constituem o grupo em questão (Silva, M. E. R., 2004).

Participar implicará estar presente de alguma maneira, será partilhar, conviver, e colaborar para atingir determinados objectivos. Com a participação dos pais em grupos de pais, com culturas homogéneos ou heterogenias poderemos mais facilmente mudar a as crenças e atitudes educativas, adaptando-as aos interesses e necessidades das crianças e da escola onde estas estão inseridas (Silva, M. E. R., 2004).

O conceito de colaboração, pode concluir que colaborar será, o equivalente a alguma forma de cooperação e partilha de várias pessoas, tentando atingir determinados objectivos que, à priori, serão de interesse comum; não esquecendo porém, que cada pessoa é diferente de outra e participa de forma diferente (Silva, M. E. R., 2004).

A maioria dos pais achou (na entrevista após a finalização do Programa) importante reunir com os outros pais, na medida em que consideraram que as reuniões contribuíam para melhorar as suas competências educativas, pela troca de experiências e formas de fazer. As mudanças sentidas eram elas próprias motivadoras para a participação e partilha.

Os professores e os directores de escola expressaram uma maior interacção entre os pais e uma maior partilha de situações educativas entre eles.

1d) Melhoria das Relações Familiares no que se refere à Interacção entre Pais e Filhos

A Educação parental estimula a comunicação e conduz a melhorias na relação pais/criança e no processo interactivo (Affleck *et al*, 1989; Mahoney *et al*, 1998, 1999).

Mahoney *et al* (1998) observaram que a eficácia da intervenção não se encontra relacionada com a quantidade de serviços dirigidos à criança, mas com modificações na forma da mãe se relacionar e/ou cuidar dos seus filhos.

A correlação positiva do reportório de competências sociais das mães com a frequência de comunicação com os filhos e a participação dessas nos cuidados e actividades escolares, culturais e de lazer sugere que elas possuem uma visão mais realista das tarefas. Essa correlação também implica que o envolvimento efectivo das mães com os filhos requer um conjunto elaborado e diversificado de aptidões sociais gerais que deve ser adaptado às necessidades específicas da relação mães-filhos de forma a efectivamente se caracterizarem como educativas (Cia, Pereira, Del Prette e Del Prette, 2007).

A Educação Parental promove um aumento na qualidade das interacções Encarregados de Educação/Aluno, (Davies, 1989, Davies *et al.*, 1992; Epstein, 1992).

As maiores mudanças sentidas pelas famílias e referidas na entrevista após a finalização do Programa e passados 4 anos quando se realizaram os focus grupos referem-se à interacção que passaram a estabelecer com os filhos.

Os professores e os directores consideraram, como as mães, que o Programa contribuiu para a melhoria do processo interactivo entre pais e filhos.

1e) Modificação do Interesse dos Pais (homens) pelos Assuntos Escolares dos Filhos

As mães referem que os maridos passaram a participar nas reuniões do programa, e a fazer perguntas sobre elas. Incentivavam-nas a estarem presentes.

A eficácia da escola aponta o envolvimento parental como um dos factores fundamentais (Purkey & Smith, 1983; Goodlad, 1984; Epstein, 1992). O envolvimento e a participação dos encarregados de educação podem trazer benefícios aos professores e às escolas: "o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e a cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva" (Davies, 1989) no mesmo sentido e nas palavras de Krasnow, "o envolvimento parental afecta também os professores (...) quando os pais estão completamente envolvidos na vida e nos processos de tomada de decisão escolar, a escola muda" (1999, p. 25) na medida em que os professores passarão a ver-se menos "donos" do conhecimento, da escola, e da educação (Diogo, 1998).

Schaefer & Briesmeister, 1989 referem que o envolvimento parental na escola promove competências de comunicação e resulta numa maior eficácia da actividade docente. (Davies, 1989).

A eficácia da escola aponta o envolvimento parental como um dos factores fundamentais (Purkey & Smith, 1983; Goodlad, 1984; Epstein, 1992). As actividades colectivas melhoram manifestamente a sua qualidade com a participação activa dos pais; (Davies, 1989, Davies et al., 1992; Epstein, 1992).

Para Coutinho (2004), os modelos de promoção, como os sugeridos pelo conceito de *empowerment*, significam necessariamente mais capacidades, mais responsabilidades e também mais poder para os pais de crianças deficientes ou em risco de desenvolvimento. Estes modelos "implicam também a necessidade de uma

colaboração estreita e de um nivelamento das relações entre pais e profissionais, através do estabelecimento de parcerias efectivas, entre ambos" (p. 56). Davies, 1989, Davies et al., 1992; Epstein, 1992, referem também que há um aumento da qualidade das interacções entre Encarregados de Educação/ Professores.

Wolfendale (1983), considera que passa a existir parceria ("partnership") quando os pais: (a) têm um papel central e activo na tomada de decisões e na sua implementação prática; (b) são percebidos como tendo poder e "especialidade" equivalentes aos do educador, apesar de diferentes; (c) estão aptos a partilhar responsabilidades, de tal modo que quer eles, quer os profissionais, são mutuamente responsáveis e responsabilizáveis. A parceria (Pugh, 1989) é uma relação de trabalho caracterizada por uma partilha dos objectivos, respeito e disponibilidades, aptidões e tomada de decisões.

1f) Se Melhoraram a sua Interacção com os Professores.

As mães referem, na entrevista, mudanças positivas na sua relação com os professores. A opinião dada nos Focus Grupo foi muito diferente, tendo-se verificado uma perca dos ganhos adquiridos pós programa, designadamente porque os professores deixaram de ter respeito pelas Famílias.

Os professores, directores e auxiliares de acção educativa referem melhorias no processo Interactivo com os pais e professores, havendo um maior número de contactos, uma maior facilidade nas conversas e um maior número dos assuntos tratados. As conversas visavam sobretudo as competências académicas dos filhos, os seus comportamentos e questões da vida familiar.

2 a). Melhoria do Desempenho ao Nível das Competências Académicas nos Filhos

Foi demonstrado que a participação das famílias na educação dos estudantes afecta positivamente o seu desenvolvimento académico, comportamental e social. (Moore, 2002). A finalidade desta actuação baseia-se no pressuposto de que os encarregados de educação ajudam os seus filhos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que facilitam o sucesso escolar e, deste modo, ao aumentarem o capital cultural dos seus educandos, constituem um precioso auxiliar do professor. Epstein & Comer (1980), afirmam-se como particulares defensores deste tipo de abordagem.

Algumas décadas de investigação em ciências da educação demonstraram que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente os desempenhos sociais e académicos dos alunos: Davies (1987); Davies, Marques e Silva (1992); Durning e Pourtois (1994); Epstein (1984, 1987, 1992); Henderson (1987); Henderson e Berla (1994); Marques (1988, 1992, 1993); Perrenound e Montandon (1987, 1988); Pourtois (1991).

"O envolvimento dos pais aumenta o aproveitamento escolar" dos educandos, ou seja "os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os programas idênticos mas sem o envolvimento parental (...) as escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar" (Henderson, 1987, p. 46).

Henderson & Berla, (1994). Afirmam que o aproveitamento escolar aumenta directamente com a duração e a intensidade do envolvimento parental (...). Cada um deles concluiu que, quanto mais as famílias se envolvem melhor são os desempenhos dos alunos na escola. Verifica-se uma aquisição de capacidades específicas por parte das crianças. (Mahoney *et al.*, 1999), melhorias nas competências linguísticas das crianças através de determinado tipo de estratégias por parte dos pais.

O envolvimento dos pais na educação dos filhos tem sido amplamente reconhecido como maximizador do desenvolvimento socioemocional e da competência académica das crianças (Bolsoni-Silva & Marturano & Elias, 2002; Flouri & Buchanan, 2003; Feitosa, F., Matos, M.G., Prette, Z., Prette, A. 2005).

Na opinião das famílias (entrevista após a finalização do Programa e passados 4 anos quando se realizaram os focus grupos), as melhorias do desempenho escolar dos filhos deve-se à participação no Programa, e manifestam-se principalmente nas competências académicas em geral, na motivação para a aprendizagem, na escrita realização dos trabalhos de casa, na comunicação oral, e nas competências lúdicas. Os alunos melhoram segundo os pais com a realização das fichas, por terem levado livros para casa e por ter participado no projecto de leitura. A maioria dos pais achou importante levar livros para casa e referem melhorias nítidas na leitura, (p*razer* e gosto pelos livros), oralidade, oportunidade para adquirir novos conhecimentos através dos livros. Foi também referido que os filhos adquiriram maior autonomia nas realizações escolares.

Os professores, por sua vez, corroboraram a ideia de que o Programa promoveu uma melhoria nas competências académicas dos alunos: reconheceram melhoria da motivação para a aprendizagem e para a realização dos trabalhos de casa

e melhores conhecimentos na matemática e na motivação específica para a leitura e escrita.

Os directores das escolas e os auxiliares de acção educativa referiram, de forma generalizada a melhoria nas competências académicas dos alunos.

A maioria dos alunos afirmou que gostava de preencher as fichas porque estas contribuíam para a aquisição de novos saberes escolares (aprender, escrever, ler) e as competências lúdicas (desenhar). A análise das respostas dos alunos, à questão "Quem te ensinou a escrever?", mostra que a maioria dos alunos considerou que aprendeu a escrever na escola, com a professora e, em casa, com a família.

2 b). Promoção da Autonomia dos Filhos

As opiniões e preocupações dos pais em relação aos seus filhos influenciam o ritmo de desenvolvimento da criança e seu comportamento; as crenças também são importantes na medida em que influenciam a interacção pais-criança e, consequentemente, o desenvolvimento infantil. As expectativas reais e adequadas estão associadas a interacções positivas entre pais e criança e facilitam o desenvolvimento infantil, nomeadamente a socialização e a aquisição progressiva de um comportamento autónomo e responsável.

Na Opinião das Famílias (entrevista após a finalização do Programa e passados 4 anos quando se realizaram os focus grupos), dos professores, da maioria dos directores de escola, e dos auxiliares de acção educativa houve melhoria na autonomia das crianças, concretamente na realização das tarefas escolares.

Os alunos afirmaram que já conseguiam fazer muitas coisas sozinhos, tais como fazer os trabalhos de casa, contas difíceis, desenhos e brincar. Também referiram serem autónomos em trabalhos domésticos, como lavar a loiça, limpar os quartos e a sala.

2 c) Alteração dos Comportamentos Sociais

Segundo Bem & Wagner (2006), entre as tarefas que compõem a função parental, a educação dos filhos é a mais complexa. O processo educativo normalmente alicerça-se em determinados valores que pais e mães transmitem e procuram que os seus filhos internalizem e assumam.

As práticas educativas parentais dizem respeito a como os pais acompanham, controlam e socializam os seus filhos (Sampaio, 2007).

As práticas parentais consubstanciam-se em tentativas dos pais para controlar e socializar os filhos (Baurmrind, 1991), nas estratégias por eles praticadas para criá-los nas que têm por objectivo suprimir comportamentos inadequados e/ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados (Alvarenga, 2001).

O envolvimento dos pais na educação dos filhos tem sido reconhecido como foi referido no ponto 2 a) como um instrumento importante na promoção do desenvolvimento socioemocional e da competência académica das crianças (Bolsoni-Silva & Marturano & Elias, 2002; Flouri & Buchanan, 2003; Fabiana & Pereira & Prette, & Prette, A., 2007; Feitosa, F., Matos, M. G., Prette, Z., Prette, A. 2005).

Os estudos que investigam o efeito de intervenções sobre os pais visam o desenvolvimento de aptidões que permitem a modificação de comportamentos coercivos ou negligentes na interacção com a criança (Coelho e Murta, 2007).

Coelho e Murta (2007), estudaram a formação dos pais e os seus efeitos sobre o desenvolvimento das práticas educativas parentais positivas, aptidões sociais, educativas e a capacidade de lidar com stresses externos. Utilizaram técnicas comportamentais, como modelação e ensaio comportamental. Os resultados indicaram um aumento nas práticas parentais positivas, desenvolvimento de aptidões sociais educativas e desenvolvimento de estratégias saudáveis de confronto com stressores externos nos participantes.

A avaliação na Opinião das Famílias (entrevista após a finalização do Programa e passados 4 anos quando se realizaram os focus grupos), e dos professores, directores de escola e dos auxiliares de acção educativa permite concluir que houve melhorias nas crianças, como consequência da participação no Programa, e que as mudanças se verificam, principalmente, nos comportamentos, designadamente nas questões da disciplina.

3 a) Benefícios que o Programa trouxe aos Professores

A abundante produção bibliográfica sobre a eficácia da escola aponta o envolvimento parental como um dos factores fundamentais (Purkey & Smith, 1983; Goodlad, 1984; Epstein, 1992). Tal como foi referido no ponto 1 e) o envolvimento e a participação dos encarregados de educação podem trazer benefícios aos professores e às escolas na medida em que o trabalho do professor pode ser facilitado e gerador

de maior satisfaça. Os pais ao cooperarem, adoptam atitudes mais favoráveis face aos professores (Davies, 1989).

As Escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram significativamente quando as famílias são solicitadas a ajudar (Henderson, 1987). As escolas têm um papel vital num trabalho mais efectivo dos estudantes em risco, criando laços com as famílias que estão alienadas da educação dos seus filhos. Foi demonstrado que a participação das famílias na educação dos estudantes afecta positivamente o seu desenvolvimento académico, comportamental e social. (Moore, 2002).

Relativamente à avaliação dos benefícios que tiveram com a participação no Programa, a maioria dos professores referiram o apoio na sua prática pedagógica, e na obtenção de mais Informações sobre as famílias.

4. Avaliar a Eficácia dos Instrumentos Elaborados para a Intervenção

"A investigação acção participativa é uma abordagem mais compreensiva e estimulante de interacções sociais eficazes. Passa por considerar os participantes como actores sociais, com uma voz uma capacidade de decisão, de reflexão acerca do processo de investigação." (Ornelas, 2008, p.326).

Os intervenientes dos programas podem ter a possibilidade de introduzir melhorias ao nível da qualidade do planeamento, implementação e medição dos resultados, bem como introduzir um sistema de gestão de qualidade, que aumente as probabilidades de sucesso da iniciativa (Under & Wandersman, 1982).

A participação da comunidade é mais do que uma troca de ideais. Deve permitir aos cidadãos transformarem-se numa parte integrante do processo da tomada de decisão e da acção. A estratégia prioritária para obter mudança é envolver os indivíduos na identificação e na solução dos seus próprios problemas, cabendo aos profissionais o papel de *facilitadores* da sua resolução, encorajando os indivíduos e as suas organizações (Rappaport, 1987).

A avaliação que as famílias fazem dos instrumentos utilizados permite verificar que a maioria dos pais considera que as fichas eram claras, compreensíveis e boas orientadoras para a acção. Quanto à avaliação dos conteúdos/assuntos inscritos nas fichas, a maioria dos pais achou que todos os assuntos foram importantes. Os elencados como mais importantes foram o Tema da Família, o Desenho, a Escola, a Escrita e a Matemática.

A avaliação da periodicidade quinzenal das reuniões do programa, foi positiva para a maioria dos pais.

A avaliação do projecto de leitura/livros, foi, igualmente, positiva, na medida em que a maioria dos pais achou que o empréstimo de livros para casa melhorava as competências académicas dos filhos, concretamente a leitura, para além de reforçar a relação pais/filhos e dar oportunidade de conhecer e ter maior e melhor acesso a outras histórias.

A avaliação realizada através dos Focus Grupo quanto às actividades desenvolvidas permitiu salientar a Importância dos temas das fichas, nomeadamente a Valorização da Cultura da Família, a Valorização do Oral, os Sentimentos, a Valorização da Família; a Noção Espaço-Tempo, os Locais e a Matemática.

Foi também referida como importante a ida a casa das famílias, o Projecto dos Livros, a Importância das Reuniões, e a Importância do contacto telefónico com as famílias.

As fichas foram motivo e incentivo para a aquisição de novas aprendizagens pelos alunos (aprender, escrever, ler e desenhar), como foi já referido no ponto 2 a) deste capítulo. Nas respostas à questão "O que achas sobre as reuniões da Educação Parental?", todos os alunos, menos um, achou bem os pais irem às reuniões do Programa e até os incentivavam. A maioria dos alunos não sabe qual a opinião dos pais sobre as reuniões. Cerca de metade dos alunos diz não saber qual a importância da presença dos pais nas reuniões; alguns acharam que era bom para os pais, que eles gostavam e que tinham melhorado o seu desempenho académico. Quanto ao Projecto de Leitura, todos os alunos, menos um (que não respondeu), lembrava-se desta actividade e referiu que gostava das histórias (eram muito bonitas) e dos livros.

6.3. Limitações do Estudo

As opções que realizamos para o desenvolvimento do nosso estudo encerram pela sua natureza, limitações de carácter metodológico e epistemológico que condicionam a apresentação, análise e interpretação dos resultados.

6.3.1. Limitações Epistemológicas

A intenção fundamental deste estudo é a descrição de um projecto de intervenção social numa comunidade de emigrantes, cuja metodologia foi concebida

para uma intervenção junto de alunos, professores e pais, tendente a diminuir o significativo insucesso escolar dos alunos, as expectativas extremamente baixas dos professores face aos alunos e às suas famílias e o completo divorcio existente entre as escolas e as famílias dos alunos. O facto de ter uma intenção descritiva condiciona o conhecimento obtido ao resultado de um processo de constatação de factos, não lhe conferido capacidade interpretativa sobre a génese dos mesmos. Contudo a associação de alguns factos constatados pode permitir a formulação de hipóteses interpretativas sobre essa associação e, nesta perspectiva, possibilitar o desenvolvimento exploratório de alguma interpretações de causalidade. Por outro lado, o facto de o estudo se reportar à análise da opinião, limita-o à consideração dos factos relatados.

6.3.2. Limitações Metodológicas

Uma primeira limitação metodológica corresponde à generalização dos resultados encontrados que deve acautelar-se por três ordens de razão. Por um lado, porque não podemos reconhecer a representatividade da amostra com que trabalhámos. Ainda uma outra limitação prende-se com facto de o projecto não se ter desenvolvido segundo um guião previamente estabelecido, o que teve como consequência o facto de a sua concepção não ter incluído de inicio uma metodologia de avaliação e ser um projecto de natureza intervenção-acção cujo desenvolvimento exigiu a modificação de estratégias e de instrumentos à medida que se realizavam avaliações parciais.

6.3.3. Limitações de Natureza Contextual

Para além das limitações referidas, outras há a salientar que se prendem com variáveis do contexto nomeadamente, com a situação geográfica da escola, com a natureza do seu corpo discente, com o processo de colocação de professores e com a cultura dos professores.

Relativamente à situação geográfica da escola é importante reforçar a ideia de que esta está localizada numa zona periférica da cidade de Lisboa, de reabilitação urbana, onde várias etnias e culturas, com poucas características comuns, passaram a coabitar.

Os professores colocados nas duas escolas onde o estudo foi realizado não eram, ma maioria efectivos, não tinham na maior parte dos casos experiência pedagógica anterior, e a sua colocação não foi consequência de uma opção pessoal que incluísse trabalhar naquela escola e com aquele tipo de população.

No âmbito da cultura escolar a que nos referimos, salienta-se que a importância de compreender a diversidade, não é um desidrato importante na maioria dos professores que continuam a não admitir a necessidade de introduzir práticas pedagógicas diferenciadas e a não ter em conta as características culturais, individuais e sociais dos alunos.

A escola continua com práticas baseadas em esquemas linguísticos e de pensamento, que se traduz num processo de ensino fortemente orientado por estratégias tradicionais que não permite o conhecimento e o acompanhamento dos alunos e o respeito pelas suas características individuais e pela sua cultura de origem. Verificou-se uma atribuição generalizada da causalidade dos problemas de insucesso existentes, às características dos alunos, das famílias e do bairro, o que prejudica a intervenção em projectos desta natureza. Este facto aliado à pouca motivação e expectativas muito baixas relativamente às competências dos alunos para o sucesso educativo, e das suas famílias para desenvolverem as práticas educativas esperadas na nossa cultura, determinou, nos professores, uma atitude marcada por prejuízos e desinteresse profissional.

Por fim e relativamente à diferenciação pedagógica, se os professores ensinam de formas diferentes tanto quanto os alunos aprendem de forma diferentes, é importante que o ensinar e o aprender se organizem em torno de um conjunto diferenciado de estratégias que, tanto quanto possível, tornem as diferenças compatíveis entre si, realidade que não foi visível no contexto deste trabalho (Morgado, 2004).

6.4. Sugestões para a Implementação e Avaliação de Futuros Programas de Educação Parental

Tendo em conta que a designação do programa objecto de avaliação neste trabalho, é Educação Parental, mas que a intervenção se orientou fundamentalmente para a integração escolar e social dos alunos, a componente de intervenção na escola revelou-se tão importante como a da intervenção junto das famílias. Donde a

existência de uma dificuldade acrescida que decorre da natureza híbrida do projecto e das múltiplas variáveis em presença.

No planeamento de futuras intervenções deste tipo, há orientações fundamentais a ter em conta:

No âmbito da Investigação Comunitária Participada deve-se apostar:

1. Na formação de profissionais e criar condições que os habilitem do ponto de vista técnico às necessidades que decorrem da natureza da intervenção junto de comunidades.

A importância da formação para o desenvolvimento da competência profissional é inegável na intervenção comunitária, pois ela oferece um contexto de aprendizagem que favorece: (a) o contacto com a prática (na sua previsibilidade e imprevisibilidade); (b) a mobilização integrada e contextualizada, de diferentes saberes (seleccionados em função da sua pertinência); e (c) a caminhada para a identidade profissional (Leitão & Alarcão, 2006).

2. Na Supervisão dos Profissionais, como um instrumento de formação que favorece a auto-análise e a auto-gestão e facilita a avaliação da forma como se relacionam com o trabalho e como produzem acções.

3. No contacto directo, diário com as famílias, como um determinante poderoso para a mudança das práticas profissionais, e para a melhoria de competências tendo, entre outros, como princípio básico a necessidade de se estabelecer uma efectiva parceria entre os profissionais, as famílias e as escolas que serão, simultaneamente, receptores e agentes activos nos programas. Os trabalhos devem, pois, decorrer no seio da comunidade alvo, visando o inventário das suas potencialidades e das opiniões do grupo em estudo, procurando alcançar uma descrição qualitativa e autêntica, dos processos observados.

4. No pressuposto de que a intervenção participada compreende, no que se refere às famílias que estas sejam ouvidas e respeitas ao longo de todo o processo e que tomem decisões em tudo que tenha a ver com os seus filhos e com família no seu todo. A participação activa da comunidade e a desejável relação de parceria implica uma relação não hierarquizada entre os profissionais, os grupos-alvo e os indivíduos considerados isoladamente.

5. No envolvimento dos profissionais na conceptualização, na construção dos instrumentos, na sua aplicação e avaliação e na sua permanência no terreno durante a intervenção.

6. No garante da consonância entre as metodologias de investigação, os valores e os objectivos que se pretenderam alcançar e ter a preocupação, desde a concepção e planeamento da intervenção, de considerar como parte integrante, a metodologia e o processo de avaliação.

7. Na consciencialização de que as modificações observadas nas famílias, nos alunos, nos professores, nos directores, nas escolas, na comunidade, devem ser avaliadas a par das modificações observadas nos profissionais responsáveis pela intervenção, uma vez que são de prever modificações de práticas e de estratégias perante os diferentes contextos em que a intervenção decorre.

8. Na interdisciplinaridade, isto é na relação dinâmica entre os saberes e na construção cooperada e assente no interesse comum, quer do diagnóstico, quer da intervenção e de todos os passos assumidos ao longo do processo.

9. Na concepção de que um programa de intervenção comunitária dirigido à integração escolar e social de crianças tendencialmente excluídas ou em risco de exclusão supõe uma abordagem da realidade de natureza holística e compreensiva e estratégias múltiplas e diferenciadas onde se considerem os diversos contextos e agentes educativos e um apoio individual ou em grupo às famílias (visitas domiciliárias; grupos de pais) e professores (aconselhamento, reuniões).

7

REFERÊNCIAS

7. REFERÊNCIAS

Adler, M. (1982). *The paideia proposal.* New York: Macmillan.

Affleck, G., Tennen, H., Rowe, J., Roscher, B., & Walker, L. (1989). Effects of formal support on mothers' adaptation to the hospital-to-home transition of high-risk infants: The benefits and costs of helping. *Child Development, 60*, 488-501.

Afonso, N. (1992). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma problemática? In A. Esteves & S. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola. professores, educação e desenvolvimento.* Porto: Afrontamento.

Alexander, K. K., Entwisle, D. R., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, *70*, 87-107.

Al-Hassan S., & Gardner R. (2002). Involving immigrant parents of students with disabilities in the educational process. *Teaching Exceptional Children 34,* 52–58.

Alho, S., & Nunes, C. O. (2007). Papel do director de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. *Revista E-Curriculum*, *10.*

Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola pistas para um debate. *Análise Socia*l. 176, 579-593.

Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In H. J. Guilharde, (Org.), *Sobre comportamentos e cognição*, (pp 54-60). Santo André: ESET Editores Associados.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola.* Suportes teórico-práticos. Porto: Asa.

Amante, L. (2004). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: A actividade de escrita. *Análise Psicológica. 22,* 139-154.

American School Counselor Association (1999). The role of the professional school counselor. New York: ASCA

Andrade, E. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia Reflexão e Critica, 18*, 196-199.

Arón, A. M., & Milicic, N. (1994). *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Campinas, SP: Psy.

Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review, 56,* 309-320.

Atkeson, B., & Forehand, R. (1979). Home-based reinforcement programs designed to modify classroom behaviour: a review and methodological evaluation *Psychological Bulletin, 86*, 1298-1309.

Bailey, D. B., & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities.* New York: Macmillan.

Bandeira, M., & Ireno, E. M. (2002). Reinserção social de psicóticos: Avaliação global do grau de assertividade em situações de fazer e receber critica. *Psicologia: Reflexão e Critica, 15*, 665-675.

Bandin, L. (1995). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Baraldi, D. M., & Silvares, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. In Z. A. P Del Prette, & A. Del Prette, (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas, SP: Alínea.

Barbosa, M. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade, 28,* 1059-1083.

Barrington, B. L., & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research, 82*, 309-319.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56-95.

Beiser, M. (1985). A study of depression among traditional Africans, Urban North Americans, and Southeast Asian Refugees. In A. Kleinman, & B. Good, (Eds.), *Culture and depression. Studies in the anthropology and cross-cultural psychiatry of affect and disorder.* Berkeley: University of California Press.

Bem, L., & Wagner, A. (2006). Reflexos sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico. *Psicologia em Estudo, 11,* 63-71.

Bemak, F., & Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling and Development, 80*, 323-331.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.

Berry, J. W. (1995). The descendants of a model: Comments on Jahoda. *Culture and Psychology, 1,* 373-380.

Bittle, R. G. (1975). Improving parent teacher communication through recorded telephone messages. *Journal of Educational Research, 69*, 87-95.

Bloom, L. (1982). Why-question: Linguistic factors that contribute to the requerence of the sequence of acquisition. *Child Development*, *53,* 1084-1092.

Bolsoni-Silva, A. T., & Maturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, *7*, 227-235.

Boulton, A. J. (1993). Stream ecology and surface - hyporheic hydrologic exchange: Implications, techniques and limitations. *Australian Journal of Marine and Freshwater Research, 44,* 553-564.

Boulton, M. (1993). Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: A developmental perspective. *British Journal of Development Psychology, 65,* 165-177.

Boultoun, M. (1995). Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school boys classified as bullies, victims and not involved. *British Journal of Educational Psychology, 65,* 165-177.

Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas.

Bourdieu, P. (1987). *Language, communication and education*. London: Open University.

Branco, J., & Marques, A. (2003). Aventura social: Estágio 2002/2003. Relatório de Estágio não publicado, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Brenner, V., Nicholson, B. C., & Fox, R. A. (1999). Evaluation of a community-based parenting program with the parents of young children. *Early Child Development and Care, 148,* 1-9.

Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.

Caldwell-Korpela, N. (1999). In what ways and through what support have collaborative team planning and teaching (general education and specialists- EEN/ESL), impacted both student participation and learning and teacher/classroom practices? New York: DPI Discretionary Grant.

Campbell, D., & Tesser, A. (1983). Motivational interpretations of hindsight bias: An individual difference analysis. *Journal of Personality, 51,* 605-620.

Canário, R. (1987). A inovação como processo permanente. *Revista de Educação, 2,* 17-22.

Cardoso, N. (1996). *Educação multicultural: Percursos para as práticas reflexivas.* Lisboa: Texto Editora.

Carmo, H. (2000). *Intervenção social com grupos.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H., Ferreira, M. M. (1998). Metodologias da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalhosa, S. F., & Gaspar, M. G. (2004). Bullying in schools: What's going on? *Paper presented at the 9th Biennial Conference of EARA*: Porto.

Carvalhosa, S. F., & Matos G. M. (2005). *Bullying entre pares: Os comportamentos de provocação nas escolas portuguesas. 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia.* Lisboa.

Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica, 19,* 523-537.

Casares, M. I. M., & Caballo, V. E. (2000). A timidez infantil. In E. F. M. Silvares, (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental e infantil* (Vol. 2, pp. 11-42). Campinas: Papirus

Cèbe, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école.* Paris : Ed. Retz.

Center for Research and Intervention on Academic Success (1994). Bulletim, 1, Université Laval.

Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Mother's social skills and their involvement with children: A correlational study. *Estudos Psicologia, 24,* 3-11.

Cimmarusti, R. A., James, M. C., Simpson, D. W. & Wright, C. E. (1984). Treating the context of truancy social work in education. *Journal for Social Workers in Schools, 6,* 201-216.

Coelho, M. V., & Murta, S. G. (2007). Treinamento de pais em grupo: Um relato de experiência. *Estudos de Psicologia, 24,* 333-341.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, F., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington, DC.: U.S. Government Printing Office.

Coleman, P., Collinge, J., & Tabin, Y. (1996). Learning together: The student/ parent/ teacher triad. *School Effectiveness and School Improvement, 7*, 361-382.

Comer, I. P. (1980). School power: Implications of an intervention project. New York: Free Press.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.* Porto: Porto Editora.

Corville-Smith, J. (1995). Truancy, family processes, and interventions. In B. A. Ryan, (Eds.), *Connection: Theory, research, and practice* (pp. 270-336). Newbury Park, CA.: Sage.

Corville-Smith, J., Ryan, B., Adams, G., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 629-640.

Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica, 22,* 55-64.

Croake, J. W. (1983). Adlerian parent education. *The Counseling Psychologist, 11,* 65-71.

Cruz, H., & Pinho, I. (2006). *Pais uma experiência*. Porto: Papiro Editora.

Cupp, P., Zimmerman, R., Massey, C., Howell, J., & Swan, R. (2006). Using community ties to facilitate school-based prevention research. *Society for Public Health Education, 7,* 1-8.

Dangel, R. F., & Polster, R. A. (1984). WINNING! A systematic emprirical pproach to parent training. In R. F. Dangel, & R. A. Polster (Eds.), *Parent training* (pp. 162-201). New York: Guilford Press.

Davies, D. (1987). Parent involvement: What research says to administrator. *Education and Urban Society, 19,* 147-163.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1992). *Os professores e as famílias: A colaboração possível.* Lisboa: Livros Horizonte.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, Z. (Org.). (2003). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas, SP: Alínea.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, Z. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2000). Treinamento em habilidades sociais: Panorama geral da área. In V. G. Haase, R. Rothe-Neves, C. Käppler, M. L. M. Teodoro & G. M. O. Wood (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares* (pp. 249-264). Belo Horizonte: Health.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001a). *Inventário de habilidades sociais* (HIS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação (2ª. Ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001b). *Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional.* In Z. A. P. Del Prette (Org.), Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida (pp. 113-141). Campinas, SP: Alínea.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001c). O uso de vivências no treinamento de habilidades sociais. In M. L. Marinho, & V. E. Caballo (Org.), *Psicologia clínica e da saúde* (pp. 117-135). Granada (Espanha), Londrina (Brasil): Ed. UEL e APICSA.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimidia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo, 7*, 61-73.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática.* Petrópolis: Vozes.

Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). As relações maritais e sua influência nas relações parentais: Implicações para o desenvolvimento da criança. In M. A. Dessen, & A. L. Costa Júnior (Orgs.), A ciência do desenvolvimento humano: Tendências actuais e perspectivas futuras (pp. 132-151). Porto Alegre: Artmed Editora.

Dessen, M. A., & Polónia, A. C. (2007) *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.* Ribeirão Preto: Paidéia.

Dinkmeyer, D., & McKay, G. (1976). *Systematic training for effective parenting.* Circle Pines. MN: American Guidance Service.

Diogo, A. (1998). *Famílias e escolaridade. Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar.* Lisboa. Edições Colibri.

Diogo, J. (1998). *Parceria escola–família. A caminho de uma educação participada.* Porto: Porto Editora.

Dore, M. M., & Lee, J. M. (1999). The role of parent training with abusive and neglectful parents. *Family Relations, 48*, 313-325.

Driekurs, R., & Soltz, V. (1964). *Children: The challenge*. New York: Harthorn.

Duckworth, K., & DeJung, J. E., (1986). Inhibiting class among high school student. *High School Journal, 72,* 188-195.

Duckworth, K., & DeJung, J. E., (1986). *Measuring student absences in high schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.*

Durning, P., & Pourtois, J. P. (1994). *Éducation et famille*. Bruxelas: De Boeck.

Eccles, J. C., & Harold, R. D. (1993). Parent-school. Involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94*, 568-587.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Edelen-Smith, P., & Sileo, T. W. (1996). The alternative basic certification program in special education: In search of quality and quantity in special education. *Teacher Education and Special Education, 19*, 313-330.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints.* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *76*, 701–712.

Epstein, J. L., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (1997). Effects of teachers involve parents in Schoolwork (TIPS) language arts interactive homework in the middle grades. *Research Bulletin, 18*, 1-4.

Epstein, J. L. (1984). School policy and parent involvement: Research results. *Educational Horizons, 62*, 70-72.

Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrator. *Education and Urban Society*, *19,* 119-136.

Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teacher's pratices involvement. In S. Silver (Ed.), Advances in reading/language research: (Vol. 5), *Literacy through family, community and school interaction*, (pp. 261-276). Greenwich, CT: IAI.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Boston: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, (Report nº 6).

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285-306), New York: Kluwer Academic/Plenum.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance throug family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95*, 308-318.

Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnership*. California: Corwin Press.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, (2nd ed.)* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Estrela, M. T., & Amado J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola. *Revista Portuguesa da Pedagogia, 34,* 249-271.

Feitosa, F., Matos, M., Prette, Z., & Prette, A. (2005). Suporte social, nível socieconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia, 13,* 129-138.

Félix, A. (1998). Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). *Instituto de Estudos da Linguagem*. Campinas: UNICAMP.

Félix, G., Marques, S., Genro, M., Leite, D., Pilau, N., & Guimarães, S. (2006). Pedagogia da paz e da democracia: Uma experiência em construção na formação de educadores, *UNIrevista*, 1, 6-16.

Fenster, G. (1982). College attendance by working adults and its effects on the educational motivation of their children in Canada. *Comunicação apresentada ao consórcio To Educate the People,* Detroit, MI (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 221 101).

Fine, M. J., & Henry, S. A. (1989). P*rofessional issues in parent education. In M. J. Fine (Ed.), The second handbook on parent education: Comtempory perpectives.* (pp. 3-20). California: Academic Press.

Finn, J. D., & Voelkl, K. E. School. (1993). Characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education, 62*, 249-268.

First, J. A., & Way, W. L. (1995). Parent education outcomes: Insights into transformative learning. *Family Relations*, *44*, 104-109.

Florin, P., & Wandersman, A. (1990). An introduction to citizen participation, voluntary organizations, and community development: Insights for empowerment through research. *American Journal of Community Psychology, 18,* 41-54.

Flouri, E., & Buchaman, A (2003). What predicts father's involvement with their children? A prospective study of intact families. *British Journal of Development Psychology*, *21*, 81-97.

Fox, R. A. & Fox, T. A. (1992). Leader's guide: STAR parenting program. Bellavue: WA.

Gamson, B., Hornstein, H., & Borden, B. (1989). Adler-Dreikurs parent study group leadership training. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education: Contemporary Perspectives.* (pp. 279-304). Califórnia: Academic Press.

Gaspar, T., Matos, M. G. (2005). Comportamentos de saúde de adolescentes migrantes e o efeito protector da relação com os avós. *Revista de Estudos Demográficos,41,* 37-51.

Gaspar, T., Matos, M., Gonçalves, A., Ferreira M., & Linhares, F. (2006). Comportamentos sexuais, conhecimentos e atitudes face ao VIH/Sida em adolescentes migrantes. *Psicologia Saúde & Doenças,* 7, 229-316.

Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales.* (pp. 473-494) Paris: PUF.

Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can Matter more than IQ for character, health and lifelong achievement.* New York: Bantam Books.

Gomes da Silva, V. R. M. (2001). Reconhecendo e prevenindo a rejeição entre os pares. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Maddi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição. Expondo a variabilidade* (pp. 13-19). Sabto André, SP:ESETec.

Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2007). O papel dos pais na construção de trajectórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *8,* 1-17.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school.* New York: McGraw-Hill.

Gonzáles, A. M., Fuertes, F. C., & Garcia, M. M. (1988*). Psicologia comunitária*. Madrid: Textos Visor.

Gordan, T. (1970). A Theory of healthy relationships and a program of parent effectiveness training. In Hart & Toulinson (Orgs.), New directions on client-centered therapy (Cap 21, pp. 407-425). Boston: Houghton Mifflin-Company.

Gottfredson, L. S. (1986). Societal consequences of the g factor in employment. *Journal of Vocational Behavior, 29,* 379-410.

Graham, M., & Bryant, D. (1993). Characteristics of quality, effective service delivery systems for children with special needs. In D. Bryant, & M. Graham (Eds.), *Implementing early intervention: From research to effective practice* (pp. 233-252). New York: The Guilford Press.

Hall, M. C. (1984). Responsive parenting. A large-scale training program for school districts, hospitals and mental centers. In R. F. Dangel, & R. A. Polster (Eds.), Parent training (pp. 67-92). New York: The Guilford Press.

Handel, R. D. (1990). Shared visions, double vision and changing perspectives: A college/school parent participation program. *Personality and Social Psychology Bulletin* , *22*, 24–33

Hanson, M. J., & Lynch, E. W. (1989). *Early intervention: Implementing child and family services for infants and toddlers who are at-risk or disabled.* Austin: Pro-Ed.

Hart, T. E. (1988). Involving parents in the education of their children, *OSSE Bulletin, 32*, 1-48.

Heckert, A. L., & Barros, M. E. (2007). *Fracasso escolar: Do que se trata? Psicologia e educação, debates "possíveis".* Brasil: Aletheia.

Heller, K., & Monahan, J. (1997). *Psychology and community change.* Illinois. IL: Dorsey Press.

Helm, D. J. (1989). Education: The wagon train to the stars/it's time to "Jump Start" learning through N.L.P. *Education, 110*, 254-256.

Henderson, A. T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievements.* Columbia: MD, National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement.* Washington, DC: Center for Law and Education.

Hiatt-Michael, D. B. (2001). *Promising practises for family involvement in schools. Family, school, community, partnership.* Greenwich, Conn: Information Age Pub.

Hoelten, J. W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of fit indices. *Sociological Methods and Research, 2,* 325-344.

Hoyle, C. (1998). *Negotiating domestic violence: Police, criminal justice and victims.* Oxford: Clarendon Press.

Karge, B. D., Lasky, B., McCabe, M., & Robb, S. M. (1995). University and district collaborative support for beginning special education teachers. *Teacher Education and Special Education, 18*, 103-114.

Kelly, J., & Watts R. J. (1994).Creating social settings for diversity: An ecological thesis. In E. J. Tricket et al. (Eds.), Human diversity: Perspectives on people in context. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Kohn, M. L., & Schooler, C. (1978). The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment. *American Journal of Sociology, 84,* 24-52.

Korchin, S. (1976). *Modern clinical psychology*. New York: Basic Books.

Korpela, K. (1989). Place-identity as a product of environmental self-regulation. *Journal of Environmental Psychology, 12,* 249-258.

Lee, S. (1994). *Family-school connections and students education: Continuity and change of family involvement from the middle grades to high school.* Baltimore: Ph.D. dissertation, Department of Sociology, Johns Hopkins University.

Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, *19*, 51-84.

Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *18,* 267-274.

Levine, M., & Perkins, D. (1987). *Principles of community psychology*. New York: Oxford University Press.

Licht, B., Gard, T., & Guardino, C. (1991). Modifying. school attendance of special education high school students. *The Florida State University, Tallahasse, 84,* 368-373.

Lighfoot, S. (1978). *Worlds apart- relationships between families and schools*. New York: Basic Books.

Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas, SP: Alínea.

Machado, M., & Cortez, D. (1991). Classes sociais, desenvolvimento cognitivo e adaptação escolar, uma experiência de educação de mães. *Actas do 4º Encontro Nacional de Educação Especial* (pp. 359-368). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Macpherson, C. B. (1993). Ascensão e queda da justiça económica: In J. Kris-Chke & Paulo, (Org.), *O contrato social: Ontem e hoje*. São Paulo: Cortez.

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker, D., & Wheeden, A. (1998). Relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education,18*, 5-17.

Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., & Spiker, D. (1999). Parent Education in early Intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 147-149.

Marques, R. (1988). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, M. (1992). *A decisão política em educação: O partenariado sócio-educativo como modelo decisiona*l. Porto: Afrontamento.

Marques, R. (1989). *O director de turma, o orientador de turma: Estratégias e actividades.* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1993). *Os professores e as famílias: A colaboração possível.* Lisboa: Livros Horizonte.

Martinez, G., & Fuertes, F. (1998). *Psicologia comunitária.* Madrid. Visor.

Martins, A., Ornelas, J., & Maria, S. (1998). *Sentimento psicológico de comunidade e outras dimensões sócio-comunitárias da zona de Outurela-Portela.* (Documento não Publicado). URBAN. Lisboa: ISPA.

Martins, J. D. (2005). O problema da violência escolar: Clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação, 18*, 93-115.

Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: Propostas para uma optimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da psicologia e das ciências da educação* (pp.129-141). Lisboa: Educa.

Matos. M. (1993). *Perturbações do comportamento social: Estudos dos efeitos de um programa de competências sociais de mediatização corporal em função de diferentes percursos de desajustamento social.* Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Matos, M. (1997). "Aventura Social" na multicultura. *Análise Psicológica, 15,* 425-431.

Matos, M. (2005). *Comunicação gestão de conflitos e saúde na escola.* Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M., Branco, J. D., Carvalhosa, S. F., & Sousa, A. M. (2005). *Entre pares na adolescência.* Lisboa: Junta de Freguesia de Santa Maria de Belém.

Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). *Violência na escola: Vítimas, provocadores e outros.* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana/PEPT: Saúde/GPT da Câmara Municipal de Lisboa.

Matos, M., Gonçalves, A., & Gaspar, T. (2005). Aventura social, etnicidade e risco/ /prevenção primária do VIH em adolescentes de comunidades migrantes. *Psicologia, Saúde & Doenças, 7,* 299-316.

Matos, M., & Simões, C. (1994). Promoção de competências sociais como estratégia de facilitação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, 2,* 47-56.

Matos, M., & Simões, C. (1999). Formação profissional e competências sociais. *Formar, 32,* 16-26.

Matos M., Simões C., & Canha, L. (1999). Saúde e estilos de vida em jovens Portugueses em idade escolar. In S. Sardinha, M. G., Matos, & I. Loureiro, (Orgs.), *Promoção da saúde: Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo* (pp. 217-240). Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M., & Simões, C. (1999). Formação profissional e competências sociais. *Formar, 32,* 16-26.

Matos, M., Simões, C., & Carvalhosa, S. (Eds.) (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social.* Lisboa: Instituto de Reinserção Social: Ministério da Justiça.

McNeal, R.B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*,117-144.

Medway, F. J. (1989). Measuring the effectiveness of parent education. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education: Contemporary perspectives* (pp. 237-256). California: Academic Press.

Merttens, E. V., (1990). *Bringing school home*. London: Hodder and Stoughton.

Montandon, C. (1987), Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar In C. Montandon & P. Perrenoud (Orgs.), *Entre enfants et enseignants, un dialogue impossible?*, Berne: Peter Lang.

Moore, K. (2002). Family communications: Ideas that really work. *Scholastic Early Childhood Today, 17*, 4-43

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Presença.

Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., & Brenner, V. (2002). One family at a time: A prevention program for at-risk parents. *Jounal of Couseling and Development, 80*, 362-371.

Nogueira, M. (2005). *A relação família-escola na contemporaneidade fenómeno social/interrogações sociológicas. Análise Social. 176*, 189-205

Okun, F. (2005). Human diversity In R. H. Coombs (Ed.), *Family therapy review: Preparing for comprehensive and licensing examinations. Family Psychologist, 22*, 41-65.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. *Hodgins, (*Ed.*), Mental disorder and crime (pp.*317-349). Thousand Oaks, CA: Sage.

Olewus, D. (1995). *Bullying at school. What we now and what we can do.* Oxford: Blackwell.

Ornelas, J. (1994). Suporte social: origens, conceitos e áreas de investigação. *Análise Psicológica, 12,* 333-339.

Ornelas, J. (2000). Diversidade e desenvolvimento comunitário. Uma proposta de análise contextualista. In J. Ornelas, (Org.), *Actas da 2ª Conferência de Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental* (pp. 5-17). Lisboa: ISPA .

Ornelas, J. (2002). Participação e empowerment e liderança comunitária. *Actas da 3ª Conferência Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental* (pp. 5-13) Lisboa: ISPA.

Ornelas, J. (2003). Participação, empowerment e liderança comunitária, In J. Ornelas (Ed.) Actas 3ª Conferência de Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental. Lisboa: ISPA.

Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Fim do Século: Lisboa.

Ornelas, J., Monteiro, F., Moniz, M., & Duarte, T. (2005). *Participação e empowerment das pessoas com doença mental e seus familiares*. Lisboa: AEIPS.

Perrenound, P. (1987). Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation? Limites et ambigüités du paradigme stratégique. In A. Van Haecht (Org.), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles: Nouveaux enjeux, nouveaux débats* (pp. 20-36). Bruxelles: Université Libre

Perrenound, P., & Montandon, C. (1987). Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Berne: Peter Lang.

Perrenound, P., & Montandon, C. (1988). *Qui mafrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs dans rénovation didactique*. Geneve: Service de la Recherche Sociologique. Faculte de Psychologie et des Sciences de L'Education.

Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade*. Lisboa: Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Polónia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*, 303-312.

Popkin, M. H. (1983). *The original active parenting discussion program*. Atlanta: Active Parenting Publishers.

Popkin, M. H. (1989). Active parentig: A vídeo-based program. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education: Contemporary perspectives.* (pp. 77-98). California: Academic Press.

Popkin, M. H. (1993). *Active parenting today*. Atlanta: Active Parenting Publishers.

Popkin, M. H. (2003). Active parenting now. Atlanta: Active Parenting Publishers.

Popkin, M. H., & Hendrickson, P. (2000). *Families in action*. Atlanta: Active Parenting Publishers.

Popkin, M. H. (1984). A vídeo-based program. In M. Fine. (Ed.) (1991) (77-98) *The second handbook of parent education*. San Diego: Academic Press.

Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie, 96*, 5-15.

Proshansky, H. M., Fabiana, A, K., & Kaminoff, R. (1983). Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57-83.

Pugh, A. (1989). Oral rehydration therapy in Zimbabwe. *South African Medical Journal, 76*, 511-512.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools. *A Review Elementary. School Journal, 83*, 426-452.

Purkey, S. C., & Smith, M. S.(1983). Too soon to cheer? Synthesis of research on effective schools. *Educational Leadership, 40*, 64-69.

Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais.* (2º ed.) Lisboa: Gradiva.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 5*, 121-148.

Rappaport, J. (1990). Research methods and the empowerment social agenda. In P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, & L. Jason (Eds.), *Research community psychology*. (pp. 51-62). Eashinton, DC: American Psychological Association.

Resende, J., & Vieira, M. (2002). As cores da escola: Concepções de justiça nos discursos sobre multiculturalidade na escola portuguesa, *Actas do 5º Congresso Português de Sociologia,* Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.

Ribas, A., & Moura, M. (2006). Abordagem sociocultural: Algumas vertentes e autores, *Psicologia em Estudo, 11*, 129-138.

Ribeiro, M. J. S. (2003). *Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental.* Braga: Universidade do Minho.

Roderick, L. M., Toland, J., & Rodrigues, F. P. (1994). Simulation study of CONWIP versus MRP at Westinghouse. *Computers and Industrial Engineering, 26*, 237-242.

Ruivo, J., & Almeida, I. (2003). Questões actuais em intervenção precoce. *Psicologia, 27*, 15-29.

Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*, 101-121.

Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*, 583-625.

Rumberger, R., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P., & Dornbusch, S. (1990). Family influences on dropout behaviour in one California high school. *Sociology of Education, 63*, 283-299.

Sampaio, I. (2007). Práticas educativas parentais, género e ordem de nascimento dos filhos: Atualização. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 17*,144-152.

Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2000). Bulding school-family-community partnerships in middle and high school. In M. G. Sanders (Ed.), *School students placed at risk: Research, policy and practice. In The Education of poor and minority adolescents* (pp. 339-611). New York: Lawrence Erlbaum.

Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey- Bass.

Sarason, S. B. (1986). The emergence of a conceptual centre. *Journal of Community Psychology, 14*, 405-407.

Shearer, D. E., & Loftin, C. R. (1984). The Portage project. Teaching parents to teach their preschool children in the home. In R. F. Dangel R. A. Polster (Eds.), *Parent training.* (pp. 93-126). New York: The Guilford Press.

Shearer, D. E., &.Shearer, M. S. (1976). The Portage project: A model for early childhood intervention. In T. D. Tjossem (Ed.), *Intervention strategies for high-risk infants and young Children* (pp. 335-350). Baltimore: University Park Press.

Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention.* Cambridge: University Press.

Silva, M. E. R. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância.* Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Silva, M. S., & Morais, A. M. (2000). Famílias Africanas em Portugal: Representações, envolvimento e expectativas de pais e crianças no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação, 13*, 111-129.

Silva, P. (1994). Relação escola família em Portugal: 1974- 1994: Duas décadas, um balanço. *Inovação, 7,* 307-355.

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

Silva, P. (2006). Pais-professores: Reflexões em torno de um estranho objecto de estudo. *Interacções, 2, 268-290.*

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

Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.). (1995). *School bullying. Insights and perpectives.* London: Routledge.

Smith, R. G. (1980). The contract net protocol: Hight-level communication and control a distributed problem solver, *IEED Transactions on Computers*, 29, 1104-1113.

Swap, S. M. (1990). *Comparing three philosophies of home-school collaboration. Equity & Choice, 5,* 9-19.

Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology, 33,* 1-39.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations.* (pp. 33-47) Montery, Ca: Brooks/Cole.

Thompson, M., Alexander, J., Entwisle, L., & Sundius, M. (1992). The influence of family composition on children's conformity to the student role american educational. *Research Journal, 29,* 405-424.

Thorp, E. K. (1997). Increasing opportunities for partnership with culturally and linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic, 32,* 261-269.

Tizard, B. (1981). Language at home and at school. In C.B. Cazden (Ed.), *Language in early childhood education.* (pp. 32-43), Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Topping, E. K., & Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading. *Educational Research, 32,* 14-32.

Trickett, E. J., Kelly, J. G., & Vincent, T. A. (1985). The spirit of ecological inquiry in community research. In E. Susskind & D. Klein (Eds.), *Community research: Methods, paradigms, and applications.* (pp. 283-333), New York: Praeger.

Trickett, E. J., Watts, R., & Birman, D. (1993). Human diversity and community psychology: Still hazy after all these years. *Journal of Community Psychology, 24,* 264-279.

Tropman, J. E. (1997). *Successful community leadership: A skills guide for volunteers and professionals.* Washington, DC: NASW Press.

Under, D. G., & Wandersman, A. (1982). Neighbouring in an urban environment. *American Journal of Community Psychology, 10,* 493-509.

URBAN (1996). *Filosofia de actuação.* (Documento não publicado). Câmara Municipal de Oeiras.

Veríssimo, M. (1990). A psicologia comunitária e o sistema judicial: Uma nova forma de olhar e intervir sobre a delinquência. *Análise Psicológica, 8*, 23-209.

Vidal, S. (1991). *Psicologia comunitária*. Barcelona: PPU.

Vilela, T. (2007). Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: Lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista,* 45, 223-248.

Watts, J. (1994). Paradigms of *diversity*. In E. Trickett, J. Watts, & D. Birman (Eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context.* (pp. 49 -80). San Francisco: Jossey-Bass.

Wayman, K. I., Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (1991). Home-based early childhood services: Cultural sensivity in a family systems approach. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*, 56-75.

Webster-Stratton, C. (1997). Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In M. J. Guralnick (Ed.), *Effectiveness of early intervention: Second generation research* (pp. 429-454). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Company.

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 93-109.

Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (1994). *Troubled families: Problem children: working with parents: a collaborative process*. New York: John Wiley.

Weinberg, S. (1992). *Dreams of a final theory*. New York: Vintage Books.

Wernicke, C. G. (2004). Proyecto padres orientados. *Suplemento Eduterapia, 12,* 141-155.

Wolfe, R. B., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care, 167,* 77-87.

Wolfendale, S. (1983). *Parental participation in children's development and education*, London: Gordon and Breach.

Ziesemer, C. (1984). Student and staff perceptions of truancy and court referrals. *Social Work in Education, 6,* 167-178.

Zimmerman, A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport, & E. Seideman (Eds.), Handbook of community psychology (pp. 43-64) New. York: Plenum.

8

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela 8.1

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 4 A Descoberta de Si Mesmo, 1 – A sua Identificação e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Objectivos Gerais do Ensino Básico Programa do 1º Ciclo	**Programa de Acção - Objectivos das Fichas Programa de Educação Parental**
Estudo do Meio - 1º Ano	
Bloco 1 – Á Descoberta de Si Mesmo 1. A Sua Identificação	Saber dizer o nome completo
Conhecer o (s) nomes (s) próprio (s)	Pergunte ao seu filho: "Como és tu?" – escreva exactamente o que ele disse O seu filho já sabe dizer o nome completo? Desenhar o "Eu" (no principio e no fim) Já sei escrever o meu nome completo
Conhecer o nome da sua Família/apelidos	
Idade	O seu filho já sabe a idade?
Endereço	Saber dizer a morada, onde vive: (Rua, Local , Telefone)O seu filho já sabe a morada? Escreva com o seu filho: (a vossa morada, o vosso telefone, o local onde vivem) Pergunte ao seu filho se sabe o nome do bairro onde vive (escreva o que ele disse) Desenha o teu bairro.
2. Os Seus Gostos e Preferências	
Seleccionar frutos	Conhecer o nome de dois frutos: (maça, laranja) Conhecer o nome de mais duas fruta: (bananas, cerejas) Desenha e copia a palavra:(cerejas, bananas) Aprender a dizer os nomes das árvores donde se tiram os frutos que a criança já conhece: (maça, laranja, pêra Aprender a dizer o nome das árvores de onde se tiram os frutos: (banana, limão) Desenha: (a árvore que dá bananas; a árvore que dá limões) Escreva o nome dos frutos que ele já conhece. Desenhar e escrever o nome dos frutos que já conhece. Escreva o nome dos frutos que o seu filho já conhece. Conhecer e saber o nome das coisas que a mãe põe na sopa
Seleccionar cores	Conhecer e saber o nome de duas cores: (verde e vermelho) Conhecer e saber o nome das cores: (branco, castanho, cor de rosa) Conhecer e saber o nome de mais duas cores: (azul e amarelo) Conhecer e saber o nome das cores: (preto e roxo) Escreve o nome das cores que já conheces
Seleccionar animais	Desenhar e escrever o nome dos animais que já conhece. Escreva o nome dos animais que ele já conhece.
Descrever lugares	Diz como foram as tuas férias

Tabela 8.1

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 4 A Descoberta de Si Mesmo, 1 – A sua Identificação e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental (Continuação)

Objectivos Gerais do Ensino Básico Programa do 1º Ciclo	**Programa de Acção - Objectivos das Fichas Programa de Educação Parental**
Estudo do Meio - 1º Ano	
Bloco 1 – Á Descoberta de Si Mesmo	
2. Os Seus Gostos e Preferências	
Descrever actividades	Diz como foi o teu dia na escola
Descrever momentos passados com os amigos	Como são os teus amigos
Descrever momentos passados com os seus familiares	
Descrever os tempos livres	Diz o que fizeste nas férias: (Natal, Carnaval, Páscoa)

Tabela 8.2

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo, 3 – O seu corpo e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Objectivos Gerais do Ensino Básico Programa do 1º Ciclo	**Programa de Acção - Objectivos das Fichas Programa de Educação Parental**
Estudo do Meio - 1º Ano	
Bloco 1 – Á Descoberta de Si Mesmo 3 . O Seu Corpo	
Reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros)	Saber dizer o nome das partes do corpo: (cabeça, olhos, pestanas, braços, dedos) Saber o nome das partes do corpo: (pernas, barriga, pés, Saber o nome das partes do corpo: (mãos, cabelos, costas)
Representar o seu corpo (desenhos...)	Desenha o teu pé Desenha a tua mão
Comparar com os outros: Com os colegas da escola Mais alto/mais baixo	Desenha os 3 alunos mais altos da tua sala Como se chamam? Desenha os três alunos mais baixos da tua sala. Como se chamam?
4 . A saúde do seu corpo	
Conhecer as normas de higiene alimentar (importância de uma alimentação variada, ...	Saber o nome das refeições: (pequeno almoço, almoço, lanche, jantar) Pergunte ao seu filho e escreva o que ele come ao: (pequeno almoço, almoço, lanche, jantar) Saber dizer o nome das coisas que come: (ao lanche, ao jantar) O seu filho já sabe o nome das refeições?
5 . A Segurança do Seu corpo	-
Conhecer e aplicar as normas de prevenção rodoviária (atravessar nas passadeiras, respeitar os semáforos)	Pergunte ao seu filho se quando vai para a escola: Atravessa alguma passadeira Passa algum semáforo
6. O seu passado Próximo	-
Descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia, da semana: - Localizar no espaço	Pergunte ao seu filho se sabe o mês que estamos (escreva o que ele disse)
Reconhecer unidades de tempo. Dia e semana	-
Nomear os dias da semana	Aprender a sequência dos dias da semana: (a seguir ao Domingo vêm, a seguir à 2ª feira vêm)
7 – As Suas Perspectivas Para O Futuro	
O que irá fazer nas férias que estão próximas	O que gostarias de fazer nas tuas férias Conte o que fez nas férias Faz um desenho sobre as férias.
Exprimir aspirações	Diz o que queres ser quando fores grande (escreve e desenha)
Enunciar projectos	O que gostarias de fazer nas tuas férias Desenha o que gostarias de fazer nas férias.

Tabela 8.3

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 2 A Descoberta dos Outros e das Instituições, 1 – Membros da Família e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Objectivos Gerais do Ensino Básico **Programa do 1º Ciclo** **Estudo do Meio - 1º Ano**	**Programa de Acção -Objectivos das Fichas** **Programa de Educação Parental**
Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições **1 – Os Membros da Família** Conhecer os nomes próprios	Saber dizer o nome da mãe/Saber dizer o nome do pai Desenhar a família (no princípio e fim do ano) A fotografia da minha família Pergunte ao seu filho: ("como é a tua mãe", como é o teu pai). Desenha e escreve como eles são Peça ao seu filho para escrever: (o nome do pai, o nome da mãe)
Família	Quem são as pessoas que vivem em tua casa e como são (escreve e desenha) Como são os teus irmãos (escreve e desenha como eles são). Escrever "Como é a minha família" Pergunte ao seu filho se sabe dizer o nome dos avós Pergunte ao seu filho se sabe dizer o nome das pessoas que vivem na sua casa. Saber dizer o nome dos: (tios, tias...), Como são os teus tios e as tuas tias (escreve e desenha como eles são) Pergunte ao seu filho se sabe qual é a profissão: (do pai, da mãe). Escreva o que ele disse. Diz qual é a profissão do teu pai. Desenha Diz qual é a profissão da tua mãe. Desenha .Pergunte ao seu filho se sabe de que terra é: (o pai, a mãe). Escreva o que ele disse. Diz qual é a terra do teu pai. Desenha. Diz qual é a terra da tua mãe. Desenha.
Apelidos	Diz o teu nome completo. Escreve Diz o nome completo do pai, mãe. Escreve
Idade	Saber a tua idade. Saber a idade dos teus irmãos Saber a idade do pai e da mãe
Estabelecer relações de parentesco (pai mãe, irmãos, avós)	Escrever o nome: (da minha avó maternal, do meu avô materno, da minha avó paterno, do meu avô paterno)
Representar a sua família (desenhos, ...)	Quem são as pessoas que vivem em tua casa e como são (escreve e desenha)

Tabela 8.4

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio –, 2 – Outras Pessoas que mantêm relações mais Próximas e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Objectivos Gerais do Ensino Básico Programa do 1º Ciclo	**Programa de Acção -Objectivos das Fichas Programa de Educação Parental**
Estudo do Meio - 1º Ano	
2 – Outras Pessoas que mantêm relações mais Próximas	
Conhecer nomes, idades, sexo de: Amigos da escola	**Como são os teus amigos na escola (desenha e escreve como eles são)** Peça ao seu filho para descrever como foi um dia dele na escola Pergunte ao seu filho: O que é para ele a escola? O que mais gosta na escola? O que menos gosta na escola? Peça ao seu filho para fazer o desenho da sua sala de aula. Pergunte ao seu filho como se chamam os amigos dele na escola (escreva o que ele disse) Desenha o caminho que fazes da tua casa para a escola.
O (a) professor(a)	Pergunte ao seu filho se sabe o nome da professora) escreva o que ele disse).
Outros elementos da escola	Desenha as pessoas que trabalham na tua escola.

Tabela 8.5

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 2 A Descoberta dos Outros e das suas Instituições, 2 – A Escola e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Objectivos Gerais do Ensino Básico **Programa do 1º Ciclo** **Estudo do Meio – 1º Ano** **Bloco 2 – A Descoberta dos Outros e das Instituiçõe** **3 – A Sua Escola**	**Programa de Acção** **Objectivos das Fichas** **Programa de Educação Parental**
A sua classe Conhecer horários	Pergunte ao seu filho se sabe qual é o seu horário dele na escola: - manhã - manha e tarde - tarde
Funções dos vários elementos da classe	Pergunte ao seu filho o que fazem as pessoas na tua escola: - os alunos - os professores - os empregados Desenha as pessoas que trabalham na tua escola.
O funcionamento da escola: Conhecer direitos e deveres dos alunos	Pergunte ao seu filho o que fazem as pessoas na tua escola: - os alunos
Dos professores	Pergunte ao seu filho o que fazem as pessoas na tua escola: - os professores Desenho "A minha professora"
Pessoal auxiliar	Pergunte ao seu filho o que fazem as pessoas na tua escola: - os empregados

Tabela 8.6

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Estudo do Meio – Bloco 4 A Descoberta das Inter-relações entre espaço, 2 – A Escola e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Bloco 4 – A Descoberta das Inter-Relações entre Espaços **2 – A Escola**	**Programa de Acção** **Objectivos das Fichas** **Programa de Educação Parental**
Representar a escola (desenho...)	Desenha a tua escola Desenho "A minha sala de aula"
4 – Localizar Espaços em Relação a um Ponto de Referência	
Perto de/longe de	Perto de/longe de
Em cima/em baixo	Diz o que tens - em cima da tua mesa - em baixo da tua mesa Veja se o seu filho sabe dizer o que está: - em cima da mesa (na figura) - em baixo da mesa
À esquerda de/à direita de	Conhecer a sua esquerda e a sua direita - mão esquerda/mão direita - pé esquerdo/pé direito Pinta os pintainhos que estão do lado - esquerdo da galinha (ver figura) - direito da galinha
A Autonomia	
	Saber pôr a mesa, onde fica: os talheres (a faca, o garfo, colher) o copo o prato Pergunte ao seu filho se costuma arrumar os brinquedos? Pergunte ao seu filho se costuma ajudar a pôr a mesa? Diz o que é que é preciso para pôr a mesa. Pergunte ao seu filho se sabe apertar os atacadores dos sapatos. Diz quais são os teus brinquedos preferidos. Desenha e escreve o nome deles.

Tabela 8.7

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 2º ano de escolaridade de Estudo do Meio – 1- O Passado Longínquo da Criança e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Objectivos Gerais do Ensino Básico **Programa do 1º Ciclo** **Estudo do Meio – 2º Ano**	**Programa de Acção** **Objectivos das Fichas** **Programa de Educação Parental**
1 . O Passado Longínquo da criança	
Reconhecer datas e factos (data de nascimento, quando começou a andar, a falar...	Lembre o seu filho o dia e o mês em que faz anos O seu filho já sabe o dia e o mês em que faz anos? Veja se o seu filho já sabe quando nasceu: (dia, mês)
Localizar numa linha do tempo datas e factos importante	Quando é que faz anos : (a mãe, o pai, os irmãos...)
Reconhecer unidades de tempo: o mês	Pergunte ao seu filho se sabe dizer os meses do ano. Escreva com ele.
2 – As suas perspectivas para o futuro mais longínquo	-
Exprimir aspirações	O que gostarias de ser quando fores grande
Enunciar projectos	O que pensas fazer nas férias
1 – passado próximo familiar **reconhecer datas e factos(aniversários...**	-
	Fale-lhe do dia do aniversário (isto é, o dia e o mês em que fazem anos):os irmãos, o pai, a mãe, Aniversários: Exemplo: Dia___de Janeiro - Faz anos o(a)_____. (mapa com todos os meses) Quando fazem anos lá em casa: eu, a mãe, o pai, os irmãos
3 - Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade	
O que fazem onde trabalham	Quem é que em tua casa compra: - o pão - o peixe - os remédios - o arroz, a massa... Diga ao seu filho o nome das onde faz as compras: - a loja onde compra o pão - a loja onde compra o peixe - a loja onde compra os remédios a loja onde compra o arroz, o açúcar, a massa, o azeite

Tabela 8.8

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 3º ano de escolaridade de Estudo do Meio – 1- A sua Naturalidade e Nacionalidade e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Estudo do Meio – 3º Ano	**Programa de Acção** **Objectivos das Fichas** **Programa de Educação Parental**
1 – A sua Naturalidade e Nacionalidade	Pergunte ao seu filho "Qual é a tua nacionalidade?" (escreva o que ele disse)
2 – O seu corpo	-
Reconhecer estados psíquicos e respectivas reacções físicas Alegria/rir	O que faz a tua professora ficar contente Conta um acontecimento que aches alegre Agora faz-te de alegre (escreva como é que o seu filho fez) Lembra-te de situações que tornem as pessoas alegres. - Desenha. Desenha "uma pessoa alegre" Escreve como é a tua professora.
Reconhecer estados psíquicos e respectivas reacções Tristeza/choro	O que faz a tua professora ficar triste Conta um acontecimento que aches triste. Agora faz-te de triste (escreva como é que o seu filho fez) Lembra-te de situações que tornem as pessoas tristes E Desenha O que faz a tua mãe ficar contente O que faz o teu pai ficar contente O que faz ficar a tua mãe triste. O que faz ficar o teu pai triste. Desenha "uma pessoa triste"
Reconhecer estados psíquicos e respectivas reacções físicas Medo/tensão	Conta um acontecimento em que tenhas ficado com medo Mostra com a tua cara e com o teu corpo como fica uma pessoa com medo (escreva o que é que o seu filho fez)
Reconhecer estados psíquicos e respectivas reacções Zanga	O que faz a tua professora ficar zangada Conta um acontecimento em que tenhas ficado zangado. Mostra com a tua cara e com o teu corpo como fica uma pessoa zangada (escreva o que é que o seu filho fez) Desenha "uma pessoa zangada" Lembra-te de situações que tornem as pessoas zangadas. Desenha.

Tabela 8.9

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo do 1º ano de escolaridade de Língua Portuguesa – Bloco 1- A Comunicação Oral e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Objectivos Gerais do Ensino Básico Programa do 1º Ciclo Língua Portuguesa - 1º Ano	**Programa de Acção** **Objectivos das Fichas** **Programa de Educação Parental**
Bloco 1 – Comunicação Oral **1 - Comunicação Oral**	
Relatar acontecimentos vividos ou imaginados	Uma história da minha terra.
Relatar desejos	O que gostarias de fazer nas tuas férias. Desenha o que gostarias de fazer nas férias. Conte o que fez nas férias Faz um desenho sobre as férias.
Contar histórias	Repetir uma pequena história que a mãe ou a irmã contou Inventa uma história sobre uma família Conta uma história que tu gostas. Escreva com o seu filho uma receita da sua terra.
Contar histórias inventadas	Inventa uma história sobre uma professora e um(a) menino (a).
Completar histórias	Conta, inventa uma história sobre uma menina (o) e a sua mãe
3 – Criar o Gosto pela Recolha de Produções do Património Oral	-
Recolher contos	Escreva a história que ensinou ao seu filho
Recolher canções	Ensine ao seu filho uma canção que aprendeu quando era pequeno. Aprender a cantar com a mãe ou com a irmã uma canção simples Escreva a canção que ensinou ao seu filho
Bloco 1 – Comunicação Escrita **1 – Desenvolver o Gosto pela Escrita e pela Leitura**	-
	Pergunte ao seu filho porque é que é importante aprender a ler e a escrever. (no inicio e no fim do ano) Pergunte ao seu marido (mulher) o que pensa sobre estas reuniões.(no início e no fim do ano)
Contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, revistas, jornais, recados, biblioteca, etiquetas...	Procura na tua casa coisas escritas
Experimentar múltiplas situações que despertem o gosto pela Língua Escrita	Escrita das Fichas
Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressiva que correspondam aos interesses dos alunos	Ficha de Leitura
Manifestar interesse por situações ou personagens da história	Ficha de Leitura
Levantar hipóteses acerca do conteúdo dos livros	Ficha de Leitura

Tabela 8.9

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo - do 1º ano de escolaridade de Língua Portuguesa – Bloco 1- A Comunicação Oral e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental (Continuação)

Objectivos Gerais do Ensino Básico **Programa do 1º Ciclo** **Língua Portuguesa - 1º Ano** **Bloco 1 – Comunicação Oral** **1 - Comunicação Oral**	**Programa de Acção** **Objectivos das Fichas** **Programa de Educação Parental**
Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria	Escrita de histórias nas fichas
Experimentar diferentes tipo de escrita requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de actividade e projectos em curso (escrita do nome próprio, nome completo, dos companheiros, de tarefas, de aniversários	Recorte de embalagens "o escrito em casa" Etiquetagem dos móveis da casa (tal como na escola):armário, cama, mesa, janela, cabides, parede, porta, cadeira, televisão, caixote Escreva o nome completo do seu filho – depois ele copia por baixo - Escreva o nome do pai - Escreva o nome da mãe

Tabela 8.10

Comparação entre o Programa do 1º Ciclo de Matemática do 1º ano de escolaridade Bloco 1- A Números e Operações e o Programa de Acção e os Objectivos do Programa de Educação Parental

Objectivos Gerais do Ensino Básico **Programa do 1º Ciclo** **Matemática 1º Ano** **Bloco 1 – Números e Operações**	**Programa de Acção** **Objectivos das Fichas** **Programa de Educação Parental**
Descobrir progressivamente os números	Escrever os números:1,2,3,4,5,6, Escreve os números que sabes. Saber contar até 6: 6 canetas, 6 batatas, 6 feijões Já sei contar até seis (6). Desenha 6 (seis) e copia as frases: o Desenha seis(6) bonecas, o Desenha seis (6) árvores, o Desenha seis (6) _____, o Desenha seis (6) _____, Peça ao seu filho para escrever os números
Ler e escrever números	Saber contar os dedos das mãos: nas mãos da mãe, nas suas próprias mãos Desenha e escreve : 10 carros ,10 meninas, 10_____ O seu filho já sabe: o contar até 5? o Contar até 10? o Contar até 15? Peça ao seu filho para escrever os números: um , dois, três, quarto, cinco, seis, sete, oito , nove, dez. Saber contar até 5: 5 batatas, 5 feijões, 5 cenouras,. Desenha: 5 casas, 5 bolas, 5 flores, 5 meninos
Bloco 2 – Forma e Espaço	
Conhecer e utilizar o vocabulário Em cima	Diz o que tens - em cima da tua mesa - em baixo da tua mesa Veja se o seu filho sabe dizer: - qual é o mais alto (ver figura) - qual é o mais baixo
Dentro	Diz o que está dentro do Cesto
Fora	Diz o que está fora do Cesto
À esquerda /à direita	Diz o que está à direita da galinha Diz o que está à esquerda da galinha