

*Não se pode nem deve tratar de forma igual o que é diferente, e, por ser diferente, deve ser tratado de forma diferenciada (Grilo, 2002, p. 54).*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho simboliza o término de uma etapa da minha vida, repleta de experiências, vivências e aprendizagens, que me acompanharão para sempre.

Foi um caminho a percorrer que impossível era fazê-lo sozinha. Deste modo, deixo aqui explícitos os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram e contribuíram para a realização deste Relatório Final de Estágio.

Em primeiro lugar, e como não poderia deixar de ser, agradeço aos meus pais, ao meu irmão, demais família e àquelas amigas especiais, por todo o apoio e dedicação, no decorrer de todo o percurso académico.

Em segundo lugar, um muito obrigada ao Doutor Henrique Ramalho e à Mestre Carla Lacerda, orientador e coorientadora científicos, pela permanente disponibilidade de apoio, colaboração e pelas críticas e sugestões fundamentais para a concretização deste trabalho.

Um agradecimento especial e de coração para a Professora Maria Emília Fonseca e para a Educadora Helena Marques, não só pela amizade, mas por toda a disponibilidade de apoio e por todos os ensinamentos transmitidos.

Agradeço, também, aos orientadores supervisores, que cruzaram o meu caminho, sendo eles a Doutora Ana Paula Cardoso, o Mestre João Rocha, o Doutor Luís Menezes, a Doutora Isabel Aires de Matos, o Doutor Jorge Correia, a Mestre Cátia Rodrigues e a Doutora Maria Figueiredo, por todos os ensinamentos partilhados.

Um agradecimento para o Agrupamento de Escolas, onde decorreu todo o trabalho de recolha de dados deste compêndio, e para os professores e pais/encarregados de educação participantes no estudo.

Por fim, e não menos especial, um agradecimento a todos os professores da Escola Superior de Educação de Viseu, que contribuíram para a minha formação académica, com os seus ensinamentos.

A todos, um bem hajam.

Muito obrigada.

## RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio é composto por duas partes. A primeira consiste numa reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no estágio, tanto a nível da Educação Pré-Escolar como do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se perspetiva sobre aspetos pedagógicos e didáticos e as competências essenciais aos profissionais, para a promoção de um ensino de qualidade.

A segunda parte trata-se de uma investigação empírica que pretende averiguar a relação entre os contextos socioculturais e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Orientado por um registo sociológico e político, este trabalho faz referência mais específica a aspetos da sociologia da educação, nomeadamente sobre a influência do *handicap* sociocultural no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista teórico conceptual propõe-se um debate com diversos contributos de autores desta área e de políticas educativas. O quadro teórico metodológico insere-se num modelo de investigação empírica de carácter descritivo, podendo ser enquadrado no paradigma quantitativo.

Em termos conclusivos, o nosso estudo demonstra que é ao considerar as especificidades e vivências dos alunos que a prática docente pode desenvolver um ensino adequado para a aprendizagem e o sucesso de todos. Mas para este resultado é fundamental um contacto próximo com as famílias, pois a sua participação permite aos professores criarem um ensino de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** relação escola-família; contextos socioculturais de influência; dificuldades e potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento; sucesso e insucesso escolar.

## ABSTRACT

This final report stage consists of two parts. The first is a critical reflection on the practices developed in stage, both in Preschool Education and Teaching the First Cycle of Basic Education, where perspective on teaching and learning aspects and essential competencies for professionals, to promote quality in education.

The second part is in an empirical investigation that tries to understand the relationship between the sociocultural contexts and the teaching learning process of students First Cycle of Basic Education.

Guided by a sociological and political register, this work makes reference to more specific aspects of the sociology of education, in particular on the influence of sociocultural handicap in the teaching and learning process of students. From the theoretical point of view we propose a conceptual debate with contributions from various authors of the area and educational policies. The theoretical and methodological framework is part of a research model of empirical descriptive, that can be seen in the quantitative paradigm.

In conclusive terms, our study demonstrates that considering the characteristics and experiences of students the teaching practice can develop an appropriate teaching to learning and success for all. But this result is fundamental in close contact with the families, because their participation allows teachers to create a quality education.

**KEYWORDS:** school-family relationship; sociocultural contexts of influence; difficulties and potential for learning and development; success and school failure.

## ÍNDICE GERAL

	Pág.
AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT .....	vi
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	x
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS .....	xviii
ABREVIATURAS .....	xix
INTRODUÇÃO GERAL.....	1
PARTE I	
REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO.....	4
INTRODUÇÃO.....	5
1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS.....	6
1.1. Contexto do Primeiro Ciclo do Ensino Básico .....	7
1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar .....	8
2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS.....	12
2.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico .....	13
2.2. Educação Pré-Escolar .....	15
3. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS .....	19
3.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico .....	21
3.2. Educação Pré-Escolar .....	24
PARTE II	
A RELAÇÃO ENTRE OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	27
INTRODUÇÃO.....	28
CAPÍTULO I	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	32
1. O SOCIAL E O ESCOLAR: DOIS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS .....	33

1.1. Funções e papéis da família .....	34
1.2. Funções e papéis da escola .....	36
1.3. (Des)Continuidades culturais existentes entre a família e a escola.....	39
2. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA .....	44
2.1. Enquadramento legal.....	46
2.2. Estratégias de cooperação entre pais/encarregados de educação e professores.....	50
2.3. Contributos da família no processo educativo .....	53
2.4. Obstáculos ao relacionamento escola-família.....	55
3. MULTICULTURALISMO NO SISTEMA DE ENSINO: A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA.....	57
3.1. Enquadramento legal .....	60
3.2. Cultura, sociedade e escola .....	62
3.3. Educação e escola multicultural .....	65
3.4. O papel do professor e a importância da sua formação perante a diversidade cultural.....	67
CAPÍTULO II	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	70
1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	71
2. AMOSTRA.....	71
2.1. Caracterização da amostra: Professores.....	72
2.2. Caracterização da amostra: Pais/Encarregados de Educação .....	75
3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	78
4. PROCEDIMENTO .....	80
5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	81
CAPÍTULO III	
APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	82
1. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS PROFESSORES .....	83
2. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	103
CAPÍTULO IV	
DISCUSSÃO DOS DADOS.....	118

1. O TRABALHO CURRICULAR, DIDÁTICO E PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES FACE À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS .....	119
2. A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DISCUTINDO A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO FAMILIAR NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DOS ALUNOS.....	121
3. PERSPETIVA DOS PROFESSORES PERANTE A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS NO SISTEMA EDUCATIVO .....	125
4. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A MULTICULTURALIDADE .....	127
CONCLUSÃO .....	130
CONCLUSÃO GERAL .....	133
BIBLIOGRAFIA.....	137
APÊNDICES .....	145
ANEXOS .....	167

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Pág.

APÊNDICE 1 – PLANIFICAÇÃO 4-03-2013 (GRUPO).....	(em formato digital)
APÊNDICE 2 – RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO 4-03-2013 (GRUPO).....	(em formato digital)
APÊNDICE 3 – PLANIFICAÇÃO 5-03-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 4 – PLANIFICAÇÃO 6-03-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 5 – RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO 5/6-03-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 6 – PLANIFICAÇÃO 15-04-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 7 – PLANIFICAÇÃO 16-04-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 8 – PLANIFICAÇÃO 17-04-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 9 – RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO 15/16/17-04-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 10 – PLANIFICAÇÃO 6-05-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 11 – PLANIFICAÇÃO 7-05-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 12 – PLANIFICAÇÃO 8-05-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 13 – RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO 6/7/8-05-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 14 – PLANIFICAÇÃO 27-05-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 15 – PLANIFICAÇÃO 28-05-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 16 – PLANIFICAÇÃO 29-05-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 17 – RELATÓRIO CRTÍTICO REFLEXIVO 27/28/29-05-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 18 – RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO FINAL 1.º CEB (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 19 – PLANIFICAÇÃO 7/8/9-10-2013 (GRUPO).....	(em formato digital)
APÊNDICE 20 – RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO 7/8/9-10-2013 (GRUPO).....	(em formato digital)
APÊNDICE 21 – PLANIFICAÇÃO 21/22/23-10-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)
APÊNDICE 22 – RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO 21/22/23-10-2013 (INDIVIDUAL).....	(em formato digital)

APÊNDICE	23	-	PLANIFICAÇÃO	11/12/13-11-2013	
(INDIVIDUAL)					(em formato digital)
APÊNDICE	24	-	RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO	11/12/13-11-2013	
(INDIVIDUAL)					(em formato digital)
APÊNDICE	25	-	PLANIFICAÇÃO 2/3/4-12-2013	(INDIVIDUAL)	(em formato digital)
APÊNDICE	26	-	RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO	2/3/4-12-2013	
(INDIVIDUAL)					(em formato digital)
APÊNDICE	27	-	PLANIFICAÇÃO 16-12-2013	(GRUPO)	(em formato digital)
APÊNDICE	28	-	RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO	16-12-2013	
(GRUPO)					(em formato digital)
APÊNDICE	29	-	PLANIFICAÇÃO	13/14/15-01-2014	
(INDIVIDUAL)					(em formato digital)
APÊNDICE	30	-	RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO	13/14/15-01-2014	
(INDIVIDUAL)					(em formato digital)
APÊNDICE	31	-	RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO FINAL	EPE	
(INDIVIDUAL)					(em formato digital)
APÊNDICE	32	-	PLANO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES		146
APÊNDICE	33	-	PLANO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO		154
APÊNDICE	34	-	PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS		160
APÊNDICE	35	-	DECLARAÇÃO DO PREENCHIMENTO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES		163
APÊNDICE	36	-	DECLARAÇÃO DO PREENCHIMENTO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO		165

## ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO DE INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR.....	168
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	170

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 - Distribuição dos professores, por idades .....	73
Gráfico 2 - Distribuição dos professores, por sexo .....	74
Gráfico 3 – Distribuição dos professores, por habilitações académicas .....	74
Gráfico 4 - Distribuição dos professores, por tempo de serviço .....	75
Gráfico 5 - Distribuição dos pais/encarregados de educação, por idades .....	76
Gráfico 6 - Distribuição dos pais/encarregados de educação, por sexo .....	76
Gráfico 7 - Distribuição dos pais/encarregados de educação, por nacionalidade....	77
Gráfico 8 - Distribuição dos pais/encarregados de educação, por habilitações académicas .....	77
Gráfico 9 - Perceção dos inquiridos face ao nível de heterogeneidade da sua turma .....	84
Gráfico 10 - Perceção dos inquiridos acerca do nível de preparação curricular, pedagógica e didática, para trabalhar com uma turma social e culturalmente heterogénea .....	84
Gráfico 11 - Grau de participação dos inquiridos em programas de formação docente sobre o tema da multiculturalidade.....	85
Gráfico 12 – Número de vezes de participação dos professores em programas de formação sobre a multiculturalidade .....	85
Gráfico 13 - Grau de consideração dos inquiridos sobre a sua formação em educação multicultural .....	86
Gráfico 14 - Nível de contacto que os inquiridos estabelecem com as famílias dos seus alunos, a fim de conhecer as suas vivências culturais e estruturar um ensino mais significativo.....	87
Gráfico 15 - Nível de estratégias que os inquiridos põem em prática, a fim de promover a participação dos pais/encarregados de educação.....	87
Gráfico 16 - Grau de associação das necessidades dos alunos durante a prática letiva dos inquiridos, para efeitos de planificação curricular .....	88
Gráfico 17 - Grau de consideração dos inquiridos sobre o facto do trabalho de diagnóstico de necessidades se repercutir positivamente na organização do seu trabalho pedagógico e didático .....	89

Gráfico 18 - Visão dos inquiridos sobre o facto de considerarem a integração da diversidade, em contexto escolar, como um aspeto a evitar no trabalho de sala de aula.....	91
Gráfico 19 - Visão dos inquiridos sobre o facto de considerarem que a integração da diversidade cultural, em contexto escolar, é um desafio positivo .....	92
Gráfico 20 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da heterogeneidade sociocultural ser um entrave para as aprendizagens da turma .....	92
Gráfico 21 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a importância dos professores desenvolverem estratégias que lhes permitam perceber o modo como as vivências familiares influenciam o desempenho escolar dos alunos .....	93
Gráfico 22 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto dos alunos das classes mais desfavorecidas terem mais dificuldades de aprendizagens .....	94
Gráfico 23 - Grau de concordância dos inquiridos relativo ao facto do sistema educativo estar estruturado para operar com sucesso face à heterogeneidade sociocultural dos alunos.....	94
Gráfico 24 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de na prática letiva ser viável que os professores considerem as necessidades dos alunos nos atos de planear e lecionar .....	95
Gráfico 25 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da participação das famílias contribuir para a integração e o sucesso escolar de alunos das classes mais desfavorecidas .....	96
Gráfico 26 - Grau de concordância dos inquiridos relativo ao facto dos pais/encarregados de educação terem um papel importante na aprendizagem dos seus educandos .....	96
Gráfico 27 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a relevância dos professores orientarem e comunicarem com os pais/encarregados de educação sobre o percurso dos seus educandos .....	97
Gráfico 28 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de os professores deverem assegurar que os pais/encarregados de educação tomem conhecimento da cultura escolar .....	98
Gráfico 29 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de os pais/encarregados de educação deverem interessar-se em conhecer a cultura da escola .....	98

Gráfico 30 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de o apoio dos pais/encarregados de educação em casa ser um aspeto muito importante no desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos .....	99
Gráfico 31 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de a educação e a escola serem decisivas (única possibilidade viável) para a resolução do problema das assimetrias socioculturais dos alunos .....	100
Gráfico 32 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de atualmente os professores estarem preparados para trabalhar com turmas heterogéneas .....	100
Gráfico 33 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto das formações sobre a multiculturalidade serem uma mais-valia na prática docente.....	101
Gráfico 34 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da formação em multiculturalidade ser um fator facilitador de integração na sala de aula.....	102
Gráfico 35 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da formação de professores face ao lidar com a multiculturalidade na escola ter melhorado com a alteração do paradigma da formação de professores .....	102
Gráfico 36 - Distribuição dos educandos dos inquiridos, por nacionalidade .....	103
Gráfico 37 – Nível de ajuda dos inquiridos na realização dos trabalhos de casa dos seus filhos/educandos .....	104
Gráfico 38 - Nível de preocupação dos inquiridos em manter uma comunicação constante com os professores .....	105
Gráfico 39 - Nível de disponibilidade dos inquiridos a participar em atividades que a escola solicita às famílias .....	105
Gráfico 40 - Nível de procura dos inquiridos em manter-se informados do que se passa na escola e das leis por que esta se rege .....	106
Gráfico 41 - Opinião dos inquiridos sobre o facto de na escola dos seus educandos existir uma boa relação escola-família .....	106
Gráfico 42 - Nível de consideração dos inquiridos sobre o facto de os seus educandos terem um apoio adequado, pela escola, face às suas necessidades..	107
Gráfico 43 - Nível de consideração que os inquiridos têm sobre o facto de ser útil dar a conhecer ao docente dos seus educandos as suas características e vivências .....	108
Gráfico 44 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de se os pais/encarregados de educação estiverem a par do que se passa na escola terão um maior sucesso em ajudar os seus educandos nas aprendizagens.....	108

Gráfico 45 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de a organização escolar dever promover um apelo à participação das famílias .....	109
Gráfico 46 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de se os pais/encarregados de educação agirem em parceria com a escola mais fácil lhes é ajudar os seus educandos em possíveis problemas escolares .....	110
Gráfico 47 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a importância dos pais/encarregados de educação se preocuparem com o processo escolar dos seus educandos, ajudando-os no que necessitarem .....	110
Gráfico 48 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de uma boa partilha de informações entre a família e a escola possibilitar uma melhor integração dos alunos na escola.....	111
Gráfico 49 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de se os pais/encarregados de educação mostrarem interesse na escola e salientarem a sua importância na vida das pessoas, os educandos verão a escola de forma mais positiva .....	112
Gráfico 50 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de os pais/encarregados de educação deverem preocupar-se em informar-se acerca dos normativos e dos planos de estudos da organização escolar .....	112
Gráfico 51 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de ser fundamental que as famílias estejam cientes dos benefícios de assegurar aos professores o conhecimento da sua cultura e perspetivas .....	113
Gráfico 52 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da diversidade cultural existente na escola poder prejudicar as aprendizagens dos seus educandos .....	114
Gráfico 53 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de as turmas deverem ser compostas por alunos com capacidades semelhantes.....	114
Gráfico 54 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto dos seus filhos/educandos não gostarem da escola .....	115
Gráfico 55 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de se os pais/encarregados de educação se envolverem no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos maiores probabilidades de sucesso escolar estes terão.....	115
Gráfico 56 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de sentirem dificuldades em apoiar os seus educandos porque lhes é difícil perceber as informações transmitidas pela organização escolar .....	116

Gráfico 57 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de sentirem que os seus educandos têm dificuldades em aprender na escola, por não compreenderem as informações transmitidas pela organização escolar .....117

## ÍNDICE DE TABELAS

	<b>Pág.</b>
Tabela 1 - Distribuição da(s) estratégia(s) de diagnóstico utilizadas pelos inquiridos .....	89
Tabela 2 - Distribuição da(s) estratégia(s) pedagógica(s) no processo de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos inquiridos .....	90

## ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Práticas de Ensino Supervisionadas

PES I – Práticas de Ensino Supervisionadas I

PES II – Práticas de Ensino Supervisionadas II

PES III - Práticas de Ensino Supervisionadas III

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

---

# **INTRODUÇÃO GERAL**

---

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi-nos proposto a realização de um Relatório Final de Estágio.

O presente Relatório Final de Estágio integra uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto, desenvolvidas ao longo do segundo e terceiro semestres do curso, e uma investigação empírica sobre a relação entre os contextos socioculturais e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1.º CEB.

Relativamente à reflexão crítica sobre as práticas em contexto, fazemos, numa primeira fase, uma caracterização dos contextos em que estas decorreram, ou seja, descrevemos em termos sintéticos a Escola do 1.º CEB e o Jardim-de-Infância, a dinâmica da sala de aula/atividades, assim como os grupos de crianças com quem trabalhamos.

Elaboramos uma breve análise reflexiva sobre as mesmas práticas, de modo a dar a conhecer o trabalho desenvolvido no decorrer do estágio e a evolução verificada em termos de competências e de qualidade, ao longo das várias semanas, com base nas planificações e nos relatórios crítico-reflexivos realizados. Por fim, e dentro desta conceptualização, fazemos uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, numa atitude de autorreflexão e autoavaliação.

No que concerne à investigação efetuada, tomamos por referencial o *handicap* sociocultural, visto como um fator relacional com o sistema educativo, uma vez que a colisão de ambos os contextos, dadas as suas especificidades e particularidades, pode traduzir-se de forma positiva ou negativa nas aprendizagens dos alunos.

O nosso estudo tem por intuito primordial refletir sobre a problemática da diversidade sociocultural nas escolas, os desafios que se colocam aos professores e quais as estratégias que estes podem usar ou utilizam em relação às suas práticas educativas, para o colmatar de determinadas dificuldades que possam surgir e para facilitar uma maior integração dos alunos oriundos de diversas classes socioculturais no sistema de ensino.

A escolha deste tema de investigação surgiu de situações vivenciadas durante as práticas de estágio, onde o *handicap* sociocultural das crianças, desde as suas vivências e recursos/materiais a que têm acesso, influenciava a sua aprendizagem em determinados conteúdos.

A segunda parte deste documento, que é relativa à investigação empírica, inicia com uma introdução, onde perspetivamos a problemática em análise, apresentamos de forma clara os objetivos da investigação e refletimos sobre o quanto é pertinente

esta pesquisa, já que cada vez mais o nosso país se torna multicultural e chegam à escola crianças de diferentes contextos socioculturais, sendo fundamental que os professores saibam lidar com esta heterogeneidade, de forma a tornar o ensino ajustável à sua realidade.

Posteriormente, esta segunda parte expõe quatro capítulos. O primeiro capítulo é de enquadramento teórico conceptual, em que fazemos uma triangulação entre as perspetivas dos vários autores, as nossas ideias e os normativos legais relativos a esta temática. Assim, concebemos uma abordagem sobre os dois contextos de desenvolvimento das crianças (contexto social e contexto escolar), destacando as suas funções e papéis e as des(continuidades) existentes entre eles. Analisamos a relação escola-família, referindo possíveis estratégias de cooperação entre os intervenientes destes dois contextos, os contributos que a família, quando participativa, pode atribuir ao processo educativo e enumeramos alguns obstáculos que estão na base do difícil relacionamento da escola-família. Por último, perspetivamos o multiculturalismo no sistema de ensino, refletindo sobre a cultura, a sociedade e a escola, a educação e escola multicultural e o papel do professor face à sociedade multicultural em que vivemos, destacando a importância da sua formação no âmbito da diversidade cultural.

O segundo capítulo é referente ao enquadramento teórico metodológico, onde começamos por traçar o plano de investigação do nosso estudo, descrevemos a amostra, os instrumentos de recolha de dados elaborados, o procedimento realizado para a obtenção de dados e as técnicas de recolha de dados.

O terceiro capítulo é relativo à apresentação dos dados, em que apresentamos, primeiramente, os resultados dos inquéritos aos professores, seguindo-se os resultados dos inquéritos aos pais/encarregados de educação. Por último, o quarto capítulo diz respeito à discussão dos dados, onde discutimos os resultados obtidos, inferindo os aspetos consideráveis para dar resposta ao nosso estudo.

Terminamos esta segunda parte com uma conclusão respeitante à investigação empírica, onde apresentamos as conclusões que obtivemos com base na nossa pesquisa.

Este Relatório Final de Estágio finaliza com uma conclusão geral, onde procuramos integrar as conclusões do estudo empírico na apreciação global da formação e da profissão de professores.

---

## **PARTE I**

# **REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO**

---

## INTRODUÇÃO

Ser educador e professor requer um permanente questionamento dos saberes teórico-práticos face às grandes transformações da sociedade.

Como sabemos, a sociedade em que vivemos está em constante mutação, logo cabe aos profissionais de educação um contínuo questionamento acerca dos seus modelos, das suas práticas, da sua formação, a fim de promoverem um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais eficaz para a população estudantil com quem trabalham, sendo transformadores e atuais.

Assumimos a perspectiva de Cunha (2008) acerca da formação de professores, pelo facto de ser esta a função essencial de todo o percurso traçado ao longo do Mestrado, formar educadores/professores conscientes, críticos e reflexivos, dotados das mais diversas capacidades e conhecimentos, para promoverem científico, didático e pedagogicamente um ensino e aprendizagem significativo. O autor supracitado diz-nos que formar professores é “fomentar o processo de auto e hetero–desenvolvimento do indivíduo, abrindo novos caminhos, estabelecendo novos objectivos, proporcionando condições de desenvolvimento pessoal e profissional, baseados em estratégias que possibilitem uma maior capacidade de adaptação e modos de equilíbrio superiores” (Cunha, 2008, p. 95).

Todo o trajeto realizado nos três semestres do curso foi uma mais-valia para o nosso crescimento como profissionais e acima de tudo como cidadãos. Terminado este nosso percurso torna-se essencial refletir sobre todas as experiências e aprendizagens efetuadas, pois é em processo de reflexão que qualquer indivíduo toma consciência dos seus atos, a fim de compreendê-los e aperfeiçoá-los.

O ato reflexivo é uma “ferramenta” fulcral na profissão docente, pois é a partir dele que se criam e melhoram as práticas letivas, promovendo um ensino contextualizado e atual. Tomemos ainda como exemplo o entendimento de reflexão segundo Zeichner (1993) ao evidenciar que ser reflexivo é uma forma de ser professor, não considerando a reflexão como um conjunto de técnicas ou procedimentos ensinadas aos professores.

Sendo a reflexão tão importante foi-nos solicitado a realização da presente reflexão crítica sobre as práticas em contexto, que aborda três aspetos essenciais. São eles, em primeiro lugar, a caracterização dos contextos relativos ao estágio do segundo e terceiro semestres, da qual fazem parte alguns aspetos institucionais,

organizacionais, pedagógicos e curriculares. Em segundo, a análise das práticas concretizadas, onde descrevemos algumas experiências acerca das atividades planificadas e desenvolvidas. Em terceiro e último realizamos uma análise das competências e conhecimentos profissionais que desenvolvemos, com base nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto.

## **1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS**

O segundo ciclo de estudos permitiu um maior contacto com a realidade escolar que espera qualquer educador/professor, nomeadamente através das unidades curriculares de PES I, PES II e PES III, decorridas ao longo dos três semestres do curso de Mestrado, pelo simples facto de possibilitar um estágio em diferentes contextos educacionais.

Estas três unidades curriculares foram uma mais-valia na nossa formação, visto que nos permitiram uma maior proximidade com os documentos orientadores da EPE e do 1.º CEB e com diferentes estabelecimentos de ensino, turmas/grupos de crianças e orientadores cooperantes e supervisores, assim como, o desenvolvimento de competências no âmbito da planificação de atividades letivas, da gestão e organização letivas (lecionação), da criação de material didático necessário ao processo de ensino-aprendizagem e do ato reflexivo, que é um processo extremamente relevante para a melhoria e transformação da prática de qualquer profissional. Importante, também, foi todo o trabalho de análise dos diferentes projetos curriculares, projetos educativos, regulamentos internos e outro tipo de documentação relacionado com o sistema educativo.

Num grupo com mais dois elementos, no primeiro semestre (PES I) foi-nos permitido conhecer de perto os contextos e dinamizar aulas/estratégias de ensino, quer na EPE e no 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade, turma com a qual continuámos a trabalhar no percurso de estágio da PES II. Na PES III contactámos com um novo contexto e um novo grupo de crianças da EPE.

Desta forma, passamos à caracterização do contexto do 1.º CEB, realizado ao longo da PES II, seguindo-se o contexto da EPE, ao longo da PES III, não se fazendo

referência à PES I, devido ao menor tempo de contacto com os contextos e à menor intervenção individual.

### **1.1. Contexto do Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

A PES II decorreu ao longo do segundo semestre do plano de estudos do curso de Mestrado, em contexto de 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade, com a qual estivemos em contacto três dias por semana, sendo eles as segundas, terças e quartas-feiras.

O motivo por nos encontrarmos neste contexto, nesta etapa, prende-se com a experiência positiva que nele o grupo adquiriu, tendo por objetivo nele continuar.

A escola, que muito bem nos acolheu, situa-se relativamente perto do centro da cidade de Viseu, numa zona habitacional e um pouco de comércio. É um estabelecimento recente, com uma arquitetura moderna, que abrange dois níveis de ensino, precisamente a EPE e o 1.ºCEB. É constituída por dez salas de aula para o 1.º CEB, cinco salas de atividades e duas salas de AAAF para a EPE, uma biblioteca escolar e um agradável e amplo espaço exterior, que integra um campo de futebol, um parque infantil e um jardim. Contém, ainda, uma cantina com refeitório, um polivalente, várias instalações sanitárias, uma reprografia, um gabinete para a direção/coordenação, uma sala de professores, uma sala de educadores, vários gabinetes de arrumos, vários corredores, um *hall* de entrada, um gabinete médico, uma sala de reuniões e uma portaria.

A sala de aula onde estagiámos situa-se no primeiro andar, sendo acessível a todas as crianças, porque para além das escadas existe um elevador. Encontra-se próxima de instalações sanitárias, o que proporciona uma rápida movimentação entre sala de aula/casas de banho. Este espaço está bem conservado, com predominância da iluminação por luz natural (dadas as suas grandes janelas), é muito convidativo, acolhedor e seguro, está organizado de forma lógica e metódica, tendo em consideração as aprendizagens e as necessidades dos alunos, a nível do mobiliário e dos materiais/recursos, que são inovadores.

É importante referir, que à conversa com a professora cooperante, ficamos a saber que a sala foi pensada para acolher vinte e quatro alunos, o que não se sucede,

pois a turma era constituída por vinte e cinco alunos, o que a torna um espaço médio um pouco congestionado.

Como já foi referido, a turma era composta por vinte e cinco alunos, sendo doze do sexo masculino e treze do sexo feminino, com capacidades cognitivas e ritmos de trabalho muito diversificados, aos quais era necessário dar resposta de forma adequada e gerável. A turma era então heterogénea, muito participativa e interessada nas experiências de aprendizagens propostas, cativada por estratégias de motivação inovadoras, diferentes e lúdicas (aspeto que o grupo de estágio sempre considerou como fator fulcral em todas as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas). Os alunos demonstraram ser autónomos e terem um sentimento de entreajuda para com os colegas que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem.

Generalizando, a turma tinha facilidade em adquirir os conhecimentos. Contudo, podemos salientar como maiores dificuldades aspetos relacionados com o cálculo mental e com a interpretação e recolha de informação de textos.

É de realçar a boa relação que se criou com a turma e a orientadora cooperante, nas diversas interações em sala de aula e fora desta.

A orientadora cooperante, desde o primeiro instante, mostrou-se disposta a ajudar em tudo o que necessitássemos, criando-se um trabalho de parceria, de onde advieram inúmeras aprendizagens para o grupo de estágio, pois sábios eram os seus *feedbacks*.

## **1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar**

A PES III decorreu ao longo do terceiro semestre do plano de estudos do curso de Mestrado, em contexto da EPE, num grupo de crianças heterogéneo, com o qual estivemos em contacto três dias por semana, sendo, também, eles as segundas, terças e quartas-feiras.

O Jardim-de-Infância onde estagiámos situa-se na cidade de Viseu, numa zona habitacional e comercial. Insere-se numa escola de um Agrupamento de Viseu, onde funciona também o 1.º CEB. É de mencionar que as crianças que frequentam esta instituição provêm, essencialmente, de famílias pobres e instituições sociais de apoio à família. Contextos que se fazem refletir na escola, devido às dificuldades

socioeconómicas, ao não acompanhamento, ao desfavorecimento e desajustamento familiar de um grupo significativo de crianças.

A instituição escolar é um edifício antigo, não se encontrando já no melhor estado de conservação, com um bloco e dois pisos. De forma geral, no piso inferior situam-se as salas do Jardim-de-Infância (atualmente existem quatro salas), a cantina, o refeitório, o bar, o polivalente, o Gabinete do Órgão de Gestão, os Serviços Administrativos, a sala de Professores e algumas salas do 1.º CEB, sendo as restantes no piso superior, onde aí, também, se encontram a papelaria, a reprografia, a biblioteca, a mediateca, a sala de informática e o *atelier* de pintura. Existe ainda uma sala TEACCH (unidade de autismo), um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial, várias instalações sanitárias, para crianças e para adultos, um *hall* de entrada, vários corredores, várias salas de arrumações e um extenso e seguro espaço exterior para recreio, com um campo de basquetebol e quase sem arborização.

Em termos de acessibilidade, para aceder ao piso inferior existem escadas e rampas e para aceder ao piso superior só é possível via escadaria, não sendo acessível a todas as crianças.

A sala de atividades do grupo de crianças com quem trabalhamos está em conformidade com a legislação em vigor (Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto e Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto). Esta encontra-se ao fundo de um corredor e ao lado de uma outra sala da EPE, com fácil acessibilidade para o exterior, para os cabides de vestiário e para as instalações sanitárias das crianças. É uma sala relativamente espaçosa, com cerca de 50m<sup>2</sup> (área máxima legislada), porém para um grupo de vinte e cinco crianças (número máximo legislado) esta torna-se limitada.

O espaço da sala é acolhedor, atrativo e seguro, com as paredes decoradas de trabalhos das crianças, o que a torna mais estimulante. Tem uma boa iluminação artificial e natural, permitindo o obscurecimento parcial da sala. Permite o contacto visual com o exterior, através das grandes janelas. Possui água corrente com um lavatório, aquecimento com três radiadores e uma boa ventilação. No entanto, a sala caracteriza-se como fria e húmida, pela zona em que se encontra.

No *hall* de entrada da sala de atividades encontrámos o maior painel atribuído a esta sala, acessível aos pais e membros da comunidade escolar, através do qual se comunicam e expõem os projetos que as crianças realizam ao longo do ano.

Na EPE a organização do ambiente educativo é extremamente importante, pois é essencial salvaguardar as melhores condições, para que as crianças processem as suas aprendizagens. Deste modo, qualquer educador ao organizar o ambiente educativo tem de estar consciente da criação de um ambiente securizante, onde as crianças se sintam bem, confortáveis e interessadas pelas aprendizagens.

A organização do espaço da sala de atividades com que contactámos está instituída de forma a criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças. O espaço possibilita às crianças a exploração, a descoberta e interações sociais.

A sala está organizada por áreas de interesse/cantinhos. Neste caso, temos a biblioteca, a garagem e construção, a cozinha, o quarto, os jogos de mesa, o recorte/colagem, o desenho/pintura e a manta (lugar de reunião, onde se realizam as atividades em grande grupo e se podem realizar jogos de construção).

Na nossa opinião, todos os materiais e recursos existentes para as crianças são de qualidade e funcionais, permitindo-lhes desenvolver várias aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo.

As rotinas são relevantes na EPE, pois permitem que as crianças se orientem por regras e adquirem noções temporais, havendo organização espacial, temporal e do próprio grupo de crianças relativo ao espaço.

De forma breve, descrevemos a rotina diária estabelecida na sala de atividades do estágio. Ao chegar à sala, as crianças autonomamente preenchem o quadro das presenças, seguindo-se os jogos de mesa, em que elas selecionavam jogos livremente. Posteriormente, procedíamos ao acolhimento, com o preenchimento do quadro do tempo, análise do quadro das presenças e estabelecimento de diálogos sobre vivências e interesses das crianças. Depois, era tempo de fazer as rotinas de higiene e lanchar. Após o recreio, realizava-se a atividade orientada pelo educador. A parte de tarde começava com um relaxamento, em que se faziam determinados movimentos e massagens, seguindo-se uma atividade orientada pelo educador. No fim desta atividade, as crianças distribuía-se pelos diferentes cantinhos. No término do dia, existia um momento de reflexão e avaliação sobre os acontecimentos e aprendizagens que se sucederam nesse dia.

Debruçamo-nos agora sobre o espaço exterior, que não se encontra adequado às necessidades das crianças. Este não está organizado de forma que as crianças da EPE e do 1.º CEB possam permanecer em simultâneo no recreio, pois não há

delimitação do espaço. Assim, as crianças da EPE utilizam os corredores das suas salas como espaço de recreio, onde constam diferentes materiais para elas brincarem, utilizando muito pouco o espaço exterior, o que é na nossa perspetiva um ponto negativo.

O grupo de crianças com que contactámos é constituído por vinte crianças, treze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A heterogeneidade presente na faixa etária é uma mais-valia, na medida em que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora de aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p. 35). Porém, o grupo não é só heterogéneo em termos de idade, é, também, heterogéneo face aos interesses, aos ritmos de aprendizagem e aos níveis de estádios de desenvolvimento, tornando-se crucial estabelecer uma diferenciação pedagógica, de modo a que “todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram, de forma que não fiquem três anos a realizar actividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência” (Ministério da Educação, 1997, p. 87).

Considerando o desempenho deste grupo de crianças, podemos afirmar que era um grupo muito interessado e participativo nas diferentes atividades. Cativavam-no atividades diversificadas e de desafio, aspeto que sempre considerámos na planificação. As crianças comunicavam espontaneamente ideias e sentimentos, demonstrando interesse e empenho em participar nas atividades propostas e gosto em aprender.

O presente grupo mostrou interesse por atividades ligadas à área de conteúdo das Expressões, nomeadamente, dramatizações, técnicas de pintura e construções, jogos de movimento com/sem manipulação de objetos e ouvir, cantar e dançar canções diversas. Revelou, também, gosto em aprender lengalengas e realizar atividades experimentais. Podemos apontar como necessidades a desenvolver neste grupo algumas competências ao nível da motricidade fina, global e da expressão corporal.

Com o grupo de crianças e a orientadora cooperante criaram-se laços fortes e é de louvar a disponibilidade que, desde o primeiro instante, a orientadora cooperante demonstrou para connosco, orientando-nos e partilhando saberes essenciais para a nossa ação.

## 2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS

Um educador/professor defronta-se na sua prática pedagógica com situações complexas, instáveis e únicas, que se definem, primordialmente, pela particularidade dos locais, dos agentes interventivos e das culturas. Toda esta diversidade e complexidade de acontecimentos exigem de um profissional de educação um “conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas” (Cunha, 2008, p. 74). Estamos perante o professor reflexivo, que para desenvolver uma boa prática pedagógica terá de pensar as suas práticas e sobre as suas práticas, com o objetivo máximo de melhorar o ensino que desenvolve.

Como vimos, a reflexão é uma “ferramenta” essencial na profissão de qualquer educador/professor, sendo um meio de mudança e aprendizagens. Assim, apresentamos uma análise reflexiva e fundamentada das práticas nos diferentes contextos de estágio.

No decorrer das nossas práticas assumimos sempre uma atitude reflexiva e de questionamento, visando a busca de estratégias de ensino lógicas, desafiantes, inovadoras e atrativas, aquando do processo de planificação e da nossa ação.

Na planificação das atividades/aulas existiu sempre uma atenção especial com a os objetivos a atingir, as situações de ensino estruturadas e as nossas ações, para que esses objetivos fossem alcançados. As planificações que desenvolvemos regeram-se por uma relação entre objetivos e conteúdos e, também, por uma dinâmica adequada entre objetivos, estratégias e avaliação. Há que referir ainda, que todas as planificações foram flexíveis e em cada uma pensámos atividades/situações de aprendizagens diferentes, considerando sempre os interesses e as necessidades das crianças.

À medida que progredimos, fomos refletindo sempre mais e mais as nossas práticas, o que nos possibilitou melhorar progressivamente. Cunha (2008, p. 90) diz-nos que “a educação, a escola, o ensino e a formação de professores pressupõem um questionamento constante”. Assim se evidencia que a reflexão é uma mais-valia e é imprescindível para um trabalho docente de qualidade. A reflexão é, também, a capacidade que o nosso percurso durante o estágio permitiu-nos desenvolver.

## **2.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

A nossa experiência no 1.º CEB permitiu-nos a aquisição de uma perceção mais sólida do ser professor, interiorizando vários aspetos de ordem pedagógica, didática e curricular.

Atualmente ser professor requer uma constante atualização de conhecimentos, uma obtenção contínua de saberes, uma procura frenética de novas informações, que permitam acompanhar a sociedade (que está sempre a evoluir) e o sistema de ensino em que se está inserido.

Ensinar significa fazer aprender e este fazer aprender é ter consciência que a aprendizagem faz-se no outro. Deste modo, um profissional de educação deve criar meios para que os alunos participem ativa e voluntariamente nas aprendizagens, porque só assim é que os conhecimentos se solidificam e se tornam significativos.

Muito mais que ensinar, o professor cria laços de amizade, educa e forma cidadãos, com a finalidade de os alunos se tornarem seres competentes, autónomos, críticos e responsáveis na sociedade futura, que se pretende justa e igualitária.

Um bom professor, antes de qualquer ação, tem estar centrado nos seus alunos. Não há dois alunos iguais, cada turma é heterogénea, cada aluno tem as suas especificidades e particularidades. Assim, na preparação/planificação das aulas, os professores têm de conhecer a turma, de modo a proporcionar-lhes experiências de aprendizagem que lhes sejam significativas.

O processo de ensino-aprendizagem tem de ser centrado nos alunos, eles é que têm de aprender, sendo os professores apenas facilitadores/orientadores das aprendizagens. Por este motivo, cabe ao professor criar estratégias que promovam o interesse e a curiosidade dos alunos, de modo a que estejam ativos e motivados nas aprendizagens, sendo os próprios alunos os descobridores e os construtores de saberes. Foi segundo esta perspetiva que desenvolvemos a nossa prática no estágio, criando atividades motivadoras e lúdicas, que possibilitavam aos alunos a descoberta do que iriam aprender.

A nossa experiência no decorrer de PES I foi uma mais-valia para a nossa prática educativa em PES II, já que dois elementos do grupo de estágio estavam familiarizados com a turma, conhecendo já as suas características, dificuldades, necessidades, interesses e aptidões.

O processo de planificação é imprescindível na vida de um professor. Foi pelo ato de planificar que relacionámos o conhecimento teórico-científico com a prática, criando planos de aula dinâmicos, coerentes e flexíveis. Juntámos a esse processo uma constante reflexão e pesquisa, que nos permitiu estar seguras dos conteúdos a abordar e adequar todo o processo de ensino-aprendizagem à realidade da nossa sala de aula, desenvolvendo estratégias e atividades diferentes, motivadores e interativas.

Inicialmente, nas nossas planificações, descrevíamos extensivamente as atividades, mas após o *feedback* dos professores supervisores e da professora cooperante estas tornaram-se mais sucintas e diretas. Não tivemos grandes dificuldades em elaborar as planificações e no final estas apresentavam as características necessárias de qualidade: rigor, precisão, coerência e flexibilidade.

Um outro aspeto, que de início nos preocupava, era o facto de não cumprir a planificação, pois às vezes a gestão do tempo que fazíamos não se processava dessa forma, ficando atividades por fazer. Mas, ao passar de algum tempo e os ensinamentos transmitidos pelos nossos professores, fizeram-nos ver que o importante não é fazer as atividades todas, mas sim que as crianças compreendam os conteúdos, o que muitas vezes, requer mais tempo e estratégias, criadas no momento, que façam face a certas dificuldades. Assim, aprendemos que as planificações são flexíveis e não são algo que tem de ser seguido rigorosamente. Contudo, tínhamos sempre uma atividade extra, para o caso de certas atividades serem desenvolvidas mais rapidamente do que o tempo previsto, porque não queríamos ficar sem nada para fazer com os alunos, caso ainda tivéssemos tempo de aula.

Na lecionação de aulas esforçámo-nos sempre para dar o nosso melhor, não pensando tanto em nós, mas sim nos alunos. Queríamos que eles aprendessem com gosto e diversão, numa relação de parceria, quer entre os alunos e entre estes e as estagiárias, sobre o ponto de vista do velho ditado popular “todos por um e um por todos”, na aprendizagem, sendo os três dias de estágio prazerosos para todos.

Na turma existiam crianças com diferentes níveis de cognição e ritmos de trabalho, o que criava, por vezes, uma dificuldade em gerirmos a aula. Porém com o aumento da nossa experiência, que íamos adquirindo, tornámo-nos mais competentes ao nível da gestão e desenvolvemos algumas estratégias face a este aspeto, como por exemplo: quando um aluno tinha determinada dificuldade em responder a certo assunto, solicitávamos a intervenção de outro aluno para o ajudar; na realização de fichas/exercícios, uns alunos necessitavam de mais tempo do que outros, assim,

quando os alunos que tinham maiores facilidades nos conteúdos terminavam os trabalhos, tínhamos outros trabalhos para eles fazerem. Dê-mos sempre apoio a todos os alunos na realização das tarefas, principalmente aos alunos que mais necessitavam. Deste modo, podemos afirmar que conseguimos fazer adequadamente toda esta gestão, para que ninguém se sentisse desmotivado.

A relação criada neste contexto traduziu-se numa grande amizade, sobre a qual se torna difícil falar, mas que sentimos vivamente. Foi muito bom trabalhar com aqueles alunos e com aquela professora cooperante. Sendo uma turma do 1.º ano de escolaridade, nós os vimos a crescer e a aprender. Vimo-los a aprender a ler e a escrever, o que se torna ainda mais significativo, pois criámos as bases dos futuros cidadãos.

Todo o trabalho desenvolvido foi de qualidade e foi bom ouvir a professora cooperante dizer, no final do percurso, que quem estava a lecionar já não eram as estagiárias, o que significa que já nos tínhamos tornado professoras em postura e competências.

Ótimo foi ver todo o nosso trabalho reconhecido positivamente, pois esforçámo-nos muito para desenvolver um ensino eficaz e significativo. Todo o trabalho foi recompensador, permitiu-nos evoluir, aprender ensinamentos para a vida, que em teoria jamais seriam tão significativos. Por outras palavras, todo o trabalho permitiu-nos ser professoras do 1.º CEB.

Em apêndice, encontram-se disponíveis as planificações de grupo e individuais do estágio no 1.º CEB, bem como os relatórios crítico-reflexivos (cf. Apêndice 1 a 18).

## **2.2. Educação Pré-Escolar**

O estágio na EPE permitiu-nos consolidar aspetos relacionados com a gestão e a organização do ambiente educativo e à aquisição de variados conhecimentos, imprescindíveis para a nossa futura profissão.

Como sabemos, a EPE requer determinadas particularidades, distinguindo-se, assim, de outros níveis de ensino. Nesta não existe um currículo específico, nem conteúdos programáticos a cumprir, há sim, a estruturação de um currículo próprio, de acordo com as OCEPE. Por este motivo, o papel do educador assume extrema importância, já que é da sua responsabilidade a concepção e o desenvolvimento do

currículo, tendo em conta as linhas orientadoras e os documentos oficiais. Deste modo, o educador é detentor de um grande poder para a contextualização da ação, isto é, adequar a sua ação ao contexto da sala de atividades e às necessidades das crianças com quem trabalha. Estes foram aspetos que tivemos permanentemente em consideração nas nossas práticas, quer nas planificações, como nas interações e no desenvolvimento das atividades com as crianças.

O grupo de crianças com quem trabalhámos era muito participativo nas atividades que desenvolvíamos. Por vezes, apresentava-se como um grupo um pouco agitado, sendo mais difícil a sua gestão e coordenação, pelo grupo de estágio. Contudo, é de referir, que quando surgiam ou se avizinhavam momentos de dispersão e desconcentração das crianças, conseguíamos criar estratégias que captassem a sua atenção e que possibilitassem momentos de descontração e divertimento, sempre educativos.

Através das nossas práticas aprendemos que um educador tem de ser constantemente criativo e inovador, pois devido à faixa etária e aos níveis de desenvolvimento das crianças, a sua capacidade de atenção é reduzida, sendo essencial recorrer e utilizar diferentes estratégias pedagógicas e didáticas. Muitas das estratégias criadas para diminuir a dispersão e captar o interesse foram pensadas no momento da nossa prática e foi interessante verificar, que, cada vez mais, conseguíamos gerir este fator, pois quando a dispersão era ainda quase nula, pela observação das crianças, sentíamos a concentração a diminuir e variávamos logo a estratégia.

Em todas as nossas intervenções tivemos por propósito máximo criar atividades lúdicas, dinâmicas, motivadoras, significativas e inovadoras, que suscitassem curiosidade e fossem ao encontro dos interesses das crianças, para que elas aprendessem com gosto e empenho e o processo de ensino-aprendizagem fosse mais significativo. Ainda com o objetivo de tornar o ensino significativo, lógico e contextualizado, promovemos uma interligação entre as diferentes áreas curriculares e os conteúdos, ao longo da semana.

No início das nossas intervenções, relativamente à primeira dinamização, efetuada pelos três elementos do grupo de estágio, sentíamo-nos pouco preparadas para dirigir um grupo de crianças nas diferentes atividades. Este sentimento prende-se com o facto do período de observação ser reduzido (apesar de sermos muito bem recebidas pelas crianças, que facilmente interagiram connosco), o que não nos

permitiu ter um conhecimento alargado acerca dos interesses e das características das crianças e, também, pelo facto de irmos de um estágio cujo nível de ensino requer uma ação totalmente diferente. Assim, nas duas primeiras semanas, o grupo ainda não tinha compreendido, na perfeição, a forma de estruturar e desenvolver uma estratégia de ensino na EPE, sentindo maiores dificuldades, quer na planificação e na gestão dos acontecimentos e de controlo das crianças.

Numa fase inicial, as reflexões com a orientadora cooperante e os orientadores supervisores foram um importante ensinamento, em termos de ação e estruturação de ensino na EPE, para uma prática pedagógica eficiente.

No decorrer de todo o estágio as diversas reflexões, a nossa reflexão sobre essas reflexões e a nossa prática permitiram-nos ser cada vez mais um educador de infância e melhorar a nossa ação, tendo em conta as crianças e os objetivos delineados.

Nas diferentes intervenções mantivemos sempre uma postura adequada, alegre e segura, demonstrando apoio, segurança, cooperação e incentivo às crianças nos diferentes momentos e apelando à participação de todas nas atividades, com recurso a uma linguagem compreensível pelos educandos.

Ao longo do estágio, as dificuldades sentidas inicialmente diminuíram e a nossa prática foi sempre melhorando. Cada vez mais sentíamos-nos confiantes e preparadas para trabalhar naquele contexto, demonstrando satisfação no trabalho que desenvolvíamos, que era muito positivo, e motivação para as posteriores intervenções.

Na elaboração das planificações trabalhámos no sentido de definir claramente os objetivos que queríamos que as crianças atingissem, estruturando estratégias e atividades, tendo sempre em conta os interesses e as especificidades das mesmas. Pensámos e delineámos tudo face aos gostos e às características das crianças, respeitando sempre os ritmos e as particularidades de aprendizagem de cada uma, com o intuito de estimular progressivamente o seu desenvolvimento global. Deste modo, criámos e seleccionámos materiais e recursos apelativos e adequados às situações, muito ricos em termos de exploração e de aprendizagem.

A metodologia de trabalho desenvolvida pelo grupo de estágio manteve as opções metodológicas da educadora cooperante, para haver unanimidade entre as nossas práticas e as da educadora, o que é completamente benéfico para as crianças.

É de salientar que na penúltima dinamização, a planificação de um dos dias apresentou uma metodologia diferente da que vínhamos a desenvolver (cf. Apêndice

29). A educadora cooperante sugeriu que trabalhássemos, ainda que de forma inicial e de experimentação, por uma metodologia mais de cariz de trabalho por projeto. Ficámos um pouco mais nervosas, pois nunca tínhamos visto ninguém a trabalhar por esta metodologia e era algo diferente.

Deste modo, foi necessário um maior estudo, para uma melhor compreensão sobre a metodologia a aplicar, e um maior tempo para a reflexão e a planificação das atividades, que partiram das ideias e dos interesses das crianças sobre os assuntos que gostavam de aprender face a um determinado tema, que não foi imposto, mas sim surgiu de um diálogo entre e com crianças.

Este desafio foi superado com sucesso e foi tão visível o empenho e o interesse das crianças, que se mantiveram sempre ativas e responsáveis nos seus papéis de investigadores/exploradores, num trabalho de grupo, partilhando ideias e encontrando, autonomamente, as respostas às questões. No final, os trabalhos criados para apresentação ao grande grupo, que mostravam as respostas que cada grupo obteve, eram esplêndidos.

Esta intervenção permitiu-nos verificar a importância de trabalhar por trabalho de projeto na EPE, que é uma metodologia muito enriquecedora a nível da aquisição de aprendizagens e de cooperação, extremamente benéfica na formação das crianças.

Nas nossas práticas utilizámos, principalmente, os princípios orientadores das OCEPE, dando ênfase ao lúdico e ao mundo do fantástico, promovendo, continuamente, a formação das crianças para os valores.

Numa resenha final, consideramos que todas as intervenções foram muito positivas, essenciais para a nossa formação, pois adquirimos um vasto conjunto de aprendizagens fulcrais à prática de um educador e é com a prática que temos uma maior perceção das realidades. Os aspetos menos positivos foram uma mais-valia neste nosso percurso, pois postos a reflexão permitiram-nos estar mais atentas a certos aspetos, muitos deles básicos, mas que fazem toda a diferença. Todo o trabalho desenvolvido no estágio foi muito gratificante e sentimo-nos satisfeitas com os resultados que obtivemos com a nossa prática.

O bom ambiente que se criou, não só com as crianças, mas também com a educadora cooperante, a assistente operacional de ação educativa e até mesmo com outras crianças e profissionais da escola/jardim-de-infância é de louvar.

Em apêndice, encontram-se disponíveis as planificações de grupo e individuais do estágio na EPE, bem como os relatórios crítico-reflexivos (cf. Apêndice 19 a 31).

### **3. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS**

Um bom profissional de educação justifica-se na perspectiva de melhoria do ensino e da educação. Só com o melhoramento do ensino e da educação se garante um ensino de qualidade, essencial ao desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças. Todo este processo pressupõe a qualidade dos educadores/professores, que para serem bons têm de refletir e analisar todo o seu desempenho profissional, com vista a aperfeiçoamento.

É através de um vasto conjunto de experiências profissionais que um profissional se transforma, tornando-se mais seguro e mais capaz no seu trabalho.

Enquanto estagiárias, no decorrer das nossas práticas letivas, traçámos um perfil de desempenho profissional ao nível da EPE e do 1.º CEB, claro que ainda não muito alargado. Para analisar as competências e os conhecimentos que desenvolvemos temos como suporte o Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, que definem o perfil de desempenho de um educador de infância e de um professor do ensino básico.

Segundo o supramencionado Decreto-Lei n.º 240/2001, o perfil de desempenho para os educadores de infância e os professores do ensino básico, no seu ponto I, “enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes (...), evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”. Neste sentido, são enumeradas quatro dimensões para as quais os profissionais de educação têm de dar resposta positivamente.

Na *dimensão profissional, social e ética* consideramos ter já desenvolvido a maior parte dos aspetos que evidencia, na medida em que durante todas as nossas práticas estivemos em constante investigação e reflexão, a fim de criar atividades inovadoras, dominar os conteúdos a abordar e aperfeiçoar sempre mais a nossa ação. Considerámos todas as crianças, nas suas aptidões e necessidades, estruturando atividades que promovessem o desenvolvimento integral de cada uma. Tentámos ao máximo promover a autonomia das crianças, estimulando-as, e a sua inclusão na sociedade, recorrendo a trabalhos de grupo e a momentos de contacto educativo com crianças de outros níveis de ensino. Foi sempre nosso objetivo que as crianças se sentissem bem na sala, nas relações com os colegas e os adultos, sentindo-se parte

de um grupo, independentemente das suas características individuais e culturais, estando motivadas para a aprendizagem. Respeitámos cada criança como ela é e trabalhámos, principalmente na EPE, este valor em várias atividades, que possibilitaram uma reflexão sobre o facto de sermos todos diferentes, mas sermos todos especiais, tendo de nos respeitarmos uns aos outros, além das diferentes culturas, particularidades físicas e mentais, combatendo a exclusão e a discriminação.

Com as crianças que contactámos criou-se uma grande relação, traduzindo-se numa comunicação favorável e num processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

No que concerne à *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, tendo em consideração os parâmetros que esta define, podemos argumentar que tentámos promover atividades que fossem ao encontro dos objetivos do PCT, o que não foi tão desenvolvido, porque como as semanas de estágio foram poucas, não tivemos grande oportunidade de efetuar este aspeto com maior insistência. Utilizámos de forma integrada os saberes que possuímos, adequando-os ao nível de ensino em questão. Tivemos por intenção usar a língua portuguesa sempre com clareza e correção, tanto em termos orais e escritos, claro é, que por vezes surgiram algumas grialhas.

Promover um ensino que permitisse a todos o seu desenvolvimento e aprendessem com entusiasmo foi o nosso maior intuito. Assim, recorremos a diferentes tipos de linguagem e suportes, com o uso das TIC nas suas diferentes potencialidades, e estruturámos estratégias pedagógicas diferentes, uma vez que o grupo de crianças, tanto na EPE como no 1.º CEB, era heterogéneo, individualizando a nossa atenção para algumas crianças de forma particular quando necessário, sem prejudicar as restantes.

Relativamente à *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* existem configurações, que dada a nossa experiência como estagiárias, ainda não tivemos oportunidade de intervir, como é o caso da participação na construção e desenvolvimento do PEE. Porém, fomos capazes de colaborar com os vários intervenientes do processo educativo (educadores/professores, pais/encarregados de educação, crianças/alunos e pessoal não docente), criando interações e relações de respeito mútuo, com vista à promoção da cidadania democrática das crianças. Exemplos disto são atividades desenvolvidas com outros níveis de ensino e com outros grupos do mesmo nível de ensino, participando também nas épocas festivas.

A última dimensão diz respeito à *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* e temos a dizer que todo o trabalho proporcionado pelo estágio de PES permitiu-nos desenvolver praticamente todas as observações que esta perspetiva, já que estivemos em constante reflexão sobre as nossas práticas e para as nossas práticas e sobre aspetos inerentes à profissão, avaliando efeitos de decisões tomadas.

Todo o trabalho desenvolvido baseou-se num trabalho de equipa, com a partilha de saberes e experiências entre o grupo de estágio, as orientadoras cooperantes e os professores supervisores e é segundo esta lógica de trabalho que qualquer profissional melhora a sua ação, fomentando um ensino mais eficaz.

Estamos conscientes que é essencial a qualquer profissional, sendo ele da educação ou não, desenvolver a sua formação contínua, pois o mundo muda, a sociedade muda, os saberes transformam-se e é fundamental estarmos atualizados, construindo autonomamente conhecimentos. É esta a chave para sermos profissionais de qualidade e sucesso.

Passamos agora a uma análise particular no 1.º CEB e na EPE, pelo facto do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto apresentar uma distinção bem clara dos princípios a serem desenvolvidos por um educador de infância e um professor do ensino básico.

### **3.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

Traçamos alguns aspetos do perfil do professor do 1.º CEB, tendo em conta a nossa ação como estagiárias. Quanto à *concepção e desenvolvimento do currículo* temos a referir que não houve a possibilidade de participar na construção do PCE, nem do PCT.

Nas nossas ações tivemos sempre o cuidado de mobilizar, de forma integrada, saberes científicos relativos às áreas de conteúdo curriculares, trabalhando sempre de modo interdisciplinar, com o objetivo de articular todas as aprendizagens e integrar todas as vertentes do currículo do 1.º CEB, para que não existissem saberes compartimentados, visto que estes não contribuem para um ensino tão eficaz e sequencial. Considerámos sempre os diferentes conhecimentos, capacidades e experiências dos alunos, a fim de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino que proporcionávamos. Recorremos aos conhecimentos prévios dos alunos e

aos seus erros na construção de situações de aprendizagem, pois, assim, estas se efetuam de forma mais significativa e contextualizada.

Na planificação das nossas intervenções fomos sempre pesquisadores, com a finalidade de dominar os conteúdos lecionados. Julgamos que as experiências de aprendizagem que desenvolvemos apresentaram um caráter motivante, desafiador, exploratório e diversificado, com materiais e recursos dinâmicos e inovadores, que permitiam aos alunos aumentarem a sua autonomia e apelavam à participação ativa dos mesmos, que desde sempre se mostraram interessados em participar nas diferentes atividades.

Promovemos a participação dos alunos, não na construção, mas na prática de regras de convivência, com a realização de trabalhos de grupo, salvaguardando-se o respeito mútuo entre eles. Não incidimos num trabalho com os alunos sobre o respeito por outras culturas, nem os fomentamos a aprenderem outras línguas, porque tínhamos conteúdos específicos a lecionar. Contudo, algumas das nossas práticas contribuíram para o despertar de uma língua estrangeira, aquando do ensino das letras estrangeiras do alfabeto (cf. Apêndice 3) e o valor respeito pelos outros esteve sempre presente.

Mantivemos uma ótima relação com os alunos e a restante comunidade educativa, o que contribui para um maior sucesso da nossa ação, realizando, também, uma articulação de aprendizagens do 1.º CEB com as crianças da EPE, no âmbito da leitura, em que os alunos, orientados por nós, leram para os mais pequenos, com recurso a dramatizações, cartazes, histórias e poemas (cf. Apêndice 15).

Quanto à *integração do currículo*, na área de Língua Portuguesa, temos a mencionar que nas nossas situações de aprendizagem tivemos como objetivo desenvolver competências de compreensão e de expressão oral, competências de escrita e de leitura. Até porque sendo um 1.º ano de escolaridade é crucial fomentar o gosto pela escrita e a leitura, para que todo o restante processo de aprendizagem decorra positivamente. Incentivámos, imenso, a produção de textos, criando textos em conjunto, através de materiais e suportes diferentes, a fim de haver dinâmica e motivação.

Na área da Matemática estimulámos os alunos a aprenderem conceitos matemáticos com atividades sempre diferentes e lúdicas, detentoras de desafio e que os motivavam, pois estes mostravam-se ativos e participativos, sendo notório o gosto de aprender Matemática. Estruturávamos as situações de aprendizagem com um

determinado desafio/problema, de modo a que os próprios alunos identificassem o conteúdo matemático a abordar, promovendo-lhes o desenvolvimento da capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, assim como a aprendizagem dos conceitos, técnicas e processos matemáticos implicados no currículo do 1.º Ciclo. É de referir que criámos diferentes situações matemáticas de ensino exploratório, em que os alunos foram investigadores, realizando o trabalho em grupo e procedendo à respetiva apresentação dos resultados obtidos, para posterior discussão.

Na área das Ciências Sociais e da Natureza trabalhámos com a intenção de estimular a curiosidade, no sentido em que criávamos sempre um momento inicial de motivação, recorrendo a materiais/recursos que despertavam o interesse dos alunos, assim como o gosto em aprender conhecimentos desta área. Articulávamos sempre os conteúdos a abordar com as realidades do mundo social e natural dos alunos, o que é extremamente relevante, pois por este método o ensino torna-se significativo e era visível um grande entusiasmo dos alunos na partilha de ideias e das suas próprias vivências.

Nas atividades experimentais que realizámos os alunos participavam ativamente, manipulando os materiais. Neste tipo de atividades destacámos a capacidade de questionamento como um objetivo a atingir, já que eram as crianças, através de pistas fornecidas, que questionam sobre o problema, obtendo a questão problemática da experiência e fazendo a sistematização dos conhecimentos.

Na área da Educação Física lecionámos atividades que promoveram o desenvolvimento físico-motor, articulando-a com outras áreas de ensino. Consideramos que esta área merecia uma maior atenção, mas o tempo e outros conteúdos do currículo a cumprir foram condicionantes.

A área da Educação Artística foi trabalhada mais de forma integrada e transversal com as restantes áreas curriculares, utilizada como um meio de motivação para a aprendizagem de certos conteúdos e para o desenvolvimento da criatividade e de algumas técnicas artísticas. Na Expressão e Educação Plástica realizaram-se atividades de recorte, colagem, modelagem, pintura e desenho. A Expressão e Educação Musical foi trabalhada através de cânticos, entoações e sons corporais e a Expressão e Educação Dramática pela mímica, pelos sentidos e pela incorporação/imitação de personagens/ações/animais.

Numa retrospectiva global, podemos classificar o nosso perfil de desempenho profissional no 1.º CEB como sendo consideravelmente bom, pelo facto de demonstrarmos um conhecimento científico, pedagógico e didático, uma linguagem correta e adequada, criatividade na planificação de atividades e materiais/recursos, tendo como intenção máxima desenvolver uma prática de qualidade, em que os alunos aprendessem com gosto.

### **3.2. Educação Pré-Escolar**

Traçamos alguns aspetos do perfil específico de desempenho profissional, considerando a nossa prática como estagiárias da Educação de Infância.

Quanto à *concepção e desenvolvimento do currículo* podemos afirmar que concebemos e desenvolvemos o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, de modo a promover aprendizagens integradas nas crianças.

No âmbito da organização do ambiente educativo, organizámos o espaço e os materiais, com disponibilização e utilização de recursos/materiais estimulantes e diversificados, nos seus variados formatos (alguns deles ligados às TIC), nas nossas diversas intervenções, sempre com o intuito de proporcionar experiências educativas integradas e significativas para as crianças. Considerámos uma organização de tempo flexível e adequada para o grupo de crianças, criando condições de segurança, apoio, estímulo, acompanhamento e bem-estar, circunstâncias base para as crianças da EPE.

Congruente com a observação, planificação e avaliação, observámos cada criança, interagindo com ela, para perceber quais os seus interesses e as suas necessidades. Planificámos no sentido de envolver vários domínios curriculares e criar atividades atrativas, diversas e pertinentes, para que as crianças desenvolvessem as suas competências cognitivas, mas também sociais, enquanto futuros cidadãos democráticos. No ato de planificar e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem tivemos em conta as capacidades e os conhecimentos que as crianças portavam, com a finalidade de fomentar uma intervenção educativa flexível e integrada.

Ao longo de todo o estágio estivemos em permanente avaliação, numa perspectiva formativa, refletindo e avaliando a nossa intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como as aprendizagens do grupo, pois só assim nos era possível analisar os aspetos a melhorar. De acordo com este processo, realizávamos um relatório crítico reflexivo, que visava a análise destas observações.

Concordante com a relação e a ação educativa, temos a destacar o nosso bom relacionamento com as crianças, transmitindo-lhes segurança afetiva e promovendo-lhes a sua autonomia. Desenvolvemos o envolvimento das crianças em atividades/projetos da sua iniciativa, em que elas demonstravam os seus interesses em abordar determinado conteúdo e estruturávamos atividades, chegando mesmo a realizar um trabalho de projeto, onde estas foram investigadoras na procura de questões que lhes suscitavam curiosidade (cf. Apêndice 29).

As nossas práticas visavam a envolvimento de todas as crianças, o despertar de curiosidades, a promoção da cooperação entre elas, assim como o desenvolvimento afetivo, emocional, pessoal, social e cívico.

Neste ponto não tivemos oportunidade de envolver as famílias e as comunidades em projetos que desenvolvemos, mas somos defensoras deste tipo de estratégia, considerando um ponto forte para a partilha de saberes e na relação escola-família, o que só traz benefícios para as aprendizagens das crianças.

Quanto à *integração do currículo* tentámos desenvolver um ensino integrado, nos seus aspetos curriculares, promovendo a interdisciplinaridade das diferentes áreas de conteúdo e domínios.

No âmbito da Expressão e Comunicação desenvolvemos na nossa prática todos os aspetos, na sua globalidade, que o decreto-lei prescreve neste ponto. Proporcionámos às crianças momentos de grande comunicação e interação, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral de cada uma, não só nesta área como nas restantes áreas de conteúdo. Criámos várias atividades que permitiram desenvolver comportamentos emergentes de leitura e de escrita; promover, de modo integrado, diferentes tipos de expressão; utilizar técnicas e linguagens variadas da expressão plástica; produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais; promover a capacidade de escutar; realizar jogos no domínio simbólico e dramático, que possibilitaram a expressão e o desenvolvimento motor, como a comunicação verbal e não-verbal; o trabalho de várias formas de expressão dramática,

por imitação, criação; efetuar jogos com regras; e o desenvolvimento da motricidade global das crianças.

No Conhecimento do Mundo criámos oportunidades e incentivámos ao desenvolvimento de atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos. Tomemos por exemplo, as atividades de descrição das características físicas das crianças, da comparação de objetos e das diferenças de estados do tempo, fenómenos.

Nas atividades experimentais que promovemos, e noutro tipo de atividades, atribuímos grande ênfase à observação, exploração e descrição de relações entre objetos e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica dos mesmos.

Na maior parte das nossas atividades era possível as crianças explorarem quantidades, identificarem características das vertentes natural e social, apreenderem conceitos temporais e observarem fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais, sendo que algumas destas competências já estavam implícitas nas rotinas das crianças, como é exemplo, a observação e explicação dos fenómenos do tempo na realização do instrumento de regulação quadro do tempo. O despertar o interesse pelas tradições da comunidade foi um aspeto menos trabalhado.

Perspetivando toda nossa ação, considerámo-la em termos de desempenho como boa, relativamente ao perfil profissional do educador de infância, visto que nos mantivemos sempre interessadas no trabalho a desenvolver, estruturando atividades de aprendizagem diferentes e pertinentes, adequadas aos gostos e aos estádios de desenvolvimento das crianças, assumindo uma postura completa, no que concerne à cientificidade, pedagogia e didática.

---

## **PARTE II**

# **A RELAÇÃO ENTRE OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO**

---

## INTRODUÇÃO

Uma investigação traduz-se numa procura persistente de algo que pretendemos ver solucionado. Traduz-se num processo sistemático e rigoroso, que permite examinar fenómenos, com vista à obtenção de respostas para as questões que nos levam a realizar uma investigação. Portanto, a investigação é um método de aquisição de novos conhecimentos (Fortin, 1999) e é, também, um caminho para um melhor conhecimento (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A nossa investigação prende-se com a relação entre os contextos socioculturais e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1.º CEB. A problematização deste estudo surge da necessidade de aumentar o conhecimento acerca do tema, estar mais consciente, enquanto profissional, sobre o modo de atuar face às dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos, devido aos seus contextos socioculturais, antecipando alguns condicionalismos de ordem social, cultural e económica que podem, de alguma forma, justificar essas dificuldades.

Na sociedade portuguesa assistimos a transformações significativas no sistema educativo, principalmente em termos da sua população. Estas mudanças resultam do aumento de fluxo de pessoas, bens, serviços e informação, traços marcantes da era da globalização em que vivemos. Todo este processo transformacional origina uma crescente diversificação cultural da população de muitos países, nomeadamente de Portugal (Ferreira, 2003). Gadotti (1992, p. 39) evidencia que “o multiculturalismo, a diversidade cultural, é hoje uma realidade cada vez mais visível”.

Com o fenómeno da modernização, a escola tem vindo a ser confrontada “não só com um número crescente, mas também com um leque cada vez mais diferente de alunos” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 16).

Relativamente à escola, atualmente existe uma grande heterogeneidade cultural a nível ético, linguístico, religioso, etc., que não se prende só com a escolaridade obrigatória (Stoer & Cortesão, 1999), mas também com a sociedade multicultural que caracteriza o nosso país.

A estrutura em que se baseia a nossa sociedade cria uma série de dificuldades, de que resultam enormes obstáculos para as crianças das classes mais desfavorecidas, por se regerem numa cultura diferente, não só quando chegam à escola, mas quando nela ficam e fazem o seu percurso académico, a que têm direito (Freire, 2001).

Confrontados com grandes discontinuidades entre o meio familiar e o meio escolar, as crianças não compreendem totalmente a cultura veiculada pela escola, podendo acabar por rejeitá-la (Marques, 2001a).

A discontinuidade cultural existente entre a escola e a comunidade é um facto visível na nossa sociedade, o que pode comprometer o sucesso escolar dos alunos, sobretudo os das classes mais baixas (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1986). Se os professores não estiverem atentos e não se preocuparem em compreender as vivências familiares dos seus alunos, não intervêm no sentido de tornar o ensino mais significativo e adequado face à diversidade. Desta forma, cada vez mais, os alunos se desmotivam com a escola, pois não atribuem sentido ao que estão a aprender.

Neste seguimento, é fundamental a existência de um envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, o que facilita imenso a prática pedagógica do professor, fomentando a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade de ensino (Marques, 1993).

Perrenoud (2001, p. 40) diz-nos que as “desigualdades sociais perante a escola não são independentes dos conteúdos de ensino, das formas e das normas de excelência” e que qualquer novo programa de ensino é suscetível de transformar a distância que separa as diversas culturas familiares da norma escolar. Logo, cabe à escola, principalmente aos professores, criar estratégias que reduzam a discrepância existente entre grande parte dos contextos familiares e dos contextos escolares, em que as crianças coabitam.

Em conformidade com toda esta nota discursiva pretendemos investigar de que modo o papel do professor é crucial para uma inter-relação entre as distintas culturas existentes no sistema educativo, assim como para o atenuar de possíveis dificuldades sentidas pelos alunos, advindas dos seus contextos socioculturais, adequando o ensino às necessidades dos mesmos.

No alinhamento da anterior problematização do nosso objeto de estudo podemos circunscrever a delimitação da investigação na perspetiva da seguinte questão geral: Em que dimensões e aspetos curriculares, pedagógicos e didáticos os contextos socioculturais influenciam o processo de ensino-aprendizagem em que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão inseridos?

Congruentemente com o problema enunciado, equacionamos um quadro de objetivos suficientemente compreensivo daquilo que surge como a principal linha da nossa investigação:

- Compreender de que modo o contexto sociocultural dos alunos condiciona o trabalho dos professores;
- Conhecer as perspetivas dos professores face ao envolvimento e à participação da família, como contributos para o (in)sucesso escolar dos alunos;
- Perceber como é estabelecida a relação escola-família no 1.º CEB;
- Analisar a forma como os professores atuam no sentido de fomentarem uma maior interação/proximidade entre escola-família;
- Compreender de que modo as práticas curriculares, pedagógicas e didáticas dos docentes se articulam com as necessidades dos alunos;
- Perceber quais as estratégias desenvolvidas pelos professores do 1.º CEB para contrariar as assimetrias advindas dos contextos sociais e culturais de origem.

Tendo como referência o quadro de problematização anteriormente equacionado e atendendo à matriz de investigação que pretendemos desenvolver surge-nos, a propósito, um quadro de questões críticas que procuram apurar, de forma mais consistente e precisa, por um lado, o exercício de problematização já efetuado e, por outro, o tipo de orientação que pretendemos dar, tanto às nossas próximas incursões teóricas e conceptuais, como aos principais procedimentos metodológicos e empíricos na base dos quais prosseguiremos com esta investigação. Assim, as questões críticas que orientam este estudo são as seguintes:

- Num quadro de maior ou menor parceria com a família, o que condiciona a escola e os professores na promoção das condições de aprendizagens bem-sucedidas dos alunos?
- Como é que os professores se relacionam com os pais/encarregados de educação dos alunos no sentido de uma maior ou menor optimização dos processos curriculares, pedagógicos e didáticos?
- Poder-se-á afirmar que as atuais políticas educativas e curriculares propiciam e optimizam uma relação entre escola, pais/encarregados de

educação e alunos favorável ao sucesso das aprendizagens e desenvolvimento integral dos sujeitos?

- Qual o grau de preocupação e motivação dos professores em definir e desenvolver estratégias que se articulem curricular, pedagógica e didaticamente à diversidade social e cultural, aos interesses, tendo como referência as dificuldades e os ritmos/capacidades, necessariamente diferenciados, de aprendizagem dos alunos?
- As dificuldades que a diversidade social e cultural dos alunos coloca na prática docente são vistos como desafios ou entraves pelos professores?
- Qual o impacto que a atual formação profissional dos professores tem no desenvolvimento dos processos curriculares, pedagógicos e didáticos? Trata-se de uma matriz formativa que suscita maior flexibilidade, adaptação e integração do trabalho curricular ou, pelo contrário, conduz a uma maior rigidez desse trabalho?

Em função destas questões críticas, formuladas de uma forma específica, enunciamos uma questão crítica geral, que evidencia o objetivo primordial do nosso estudo:

- Com que relevância curricular e pedagógica podemos associar o contexto sociocultural dos alunos como condicionante relevante para trabalho dos professores, tendo como finalidade fundamental o desenvolvimento pleno das aprendizagens e o conseqüente sucesso escolar dos alunos?

---

**CAPÍTULO I**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO  
CONCEPTUAL**

---

## **1. O SOCIAL E O ESCOLAR: DOIS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

A educação integral de qualquer ser humano é da responsabilidade de duas instituições primordiais, que podemos considerar como dois agentes de socialização. São elas a família, o primeiro espaço educativo onde as crianças se desenvolvem, e a escola, que lhe sucede. Sendo ambos espaços de socialização e desenvolvimento das capacidades e competências das crianças, na sua forma mais alargada, torna-se imprescindível estreitar a relação entre a escola e a família, a fim de minimizar possíveis discrepâncias culturais entre estas.

Neste enquadramento teórico, entendemos a socialização como um “processo pelo qual as crianças indefesas se tornam gradualmente seres auto-conscientes, com saberes e capacidades, treinadas nas suas formas de cultura em que nasceram” (Giddens, 2000, p. 44).

Visualizamos de forma transparente, na definição supramencionada, a influência da família na forma de ser e agir das crianças, uma vez que a cultura que esta lhes transmite será sempre a sua cultura identitária. Claro está que isto não significa que a socialização é uma espécie de “programação cultural” (Giddens, 2000, p. 44), em que as crianças absorvem passivamente todas as influências com que contactam. Sabemos que as crianças são seres ativos, com necessidades, que influenciam também as pessoas que estão em seu redor. Esta linha de ideias direciona-nos para um aspeto essencial do processo de socialização, através do qual esta se processa, que é a interação, relação pela qual todos os indivíduos de um certo sistema são influentes e influenciáveis (Giddens, 2000). Reboul (2000, p. 32) transmite-nos uma ideia, deveras interessante, que completa e torna mais válido este nosso argumento, que se prende com o facto de que os pais são “os educadores dos seus educadores”, estando aqui implícita a relação mútua de que falamos.

Assim, o contexto social, nomeadamente os ambientes familiares, e o contexto escolar são, por excelência, os dois contextos fundamentais na socialização e desenvolvimento das crianças. Este facto prende-se com o fundamento de que todo o crescimento e a formação das crianças, até praticamente a sua vida adulta, se processam nestes dois contextos. Em ambos é que se consolidam as personalidades e se criam como cidadãos, adquirindo regras, hábitos e normas e desenvolvem

competências cognitivas, psicológicas e sociais, a fim de, futuramente, se integrarem na sociedade envolvente como atuantes.

Na linha deste discurso, Dessen e Polonia (2007, p. 22) referem que tanto a família como a escola são os agentes responsáveis pela “transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente”, que se assumem como as instituições essenciais no desencadeamento de “processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”.

Em termos sintéticos, à família cabem as funções de socialização, proteção, assegurando as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento dos seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. Relativo à escola torna-se evidente a importância dos conteúdos curriculares garantirem a instrução e a apreensão de saberes (Dessen & Polonia, 2007).

Sobre este ponto teórico consideramos como ideia chave a perspectiva de Patrício (1993, p. 71), quando refere que “a cultura não começa, obviamente, na Escola. Nem acaba. Começa na casa dos pais”, sendo notório os dois contextos de desenvolvimento.

Tomemos em consideração o facto de as escolas e as famílias serem estruturas diferentes, com funções diferenciadas, sendo necessário uma comunicação entre estas, para minimizar possíveis descontinuidades culturais existentes entre estes dois contextos onde uma criança se desenvolve.

### **1.1. Funções e papéis da família**

A família é a instituição mais próxima das crianças, na qual estas se desenvolvem e iniciam o seu processo de socialização, desenvolvendo as primeiras aprendizagens e adquirindo regras básicas e valores de vida. Logo, a família e os respetivos membros que a compõem assumem uma série de funções e papéis face à educação dos seus educandos.

Como fundamento da ideia anterior, Marques (2001a) refere que a família tem uma grande responsabilidade, sendo os elementos que fazem parte deste microsistema designados como os primeiros educadores das crianças ao longo da

sua escolaridade. Assim, prolongam as suas reais funções, que se definem em termos de educação e bem-estar, passando pelo amar, apoiar e proteger, pela transmissão de valores básicos e pelas primeiras noções de civilidade e educação sexual, religiosa e política.

No mesmo seguimento, Bourdieu (1966) vê cada família como o principal agente de transmissão de um certo capital cultural e de um certo sistema de valores, mais por vias indiretas, que propriamente diretas, o que é lógico, pois os elementos de um mesmo sistema que convivem num largo espaço de tempo influenciam-se mutuamente e de forma natural, sem se aperceberem do processo de aculturação. Refere ainda que é esta *herança cultural* a responsável “pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (Bourdieu, 1966, p.42).

Começaríamos por definir a família como a *escola do sentimento*, com duas funções base, sendo elas as mais relevantes que esta deve assumir em relação aos seus educandos, nomeadamente a proteção (isto é, alimentá-los, vesti-los, cuidar deles, etc.) e a educação. Como *escola do sentimento*, é importante salientar o seguinte aspeto, que se relaciona com o facto de a família não ser apenas educadora para as crianças, mas também para os pais (Reboul, 2000).

Henri e Lauwe (1950) traçam um quadro com quatro grandes grupos das funções que se consignam à família. O primeiro grande grupo diz respeito às funções físicas e biológicas, que se relacionam com o fator reprodução. O segundo com as funções económicas, que compreende o maior ou menor grau de consumo por parte das famílias face às suas necessidades e interesses. O terceiro com as funções sociais e culturais, onde se destaca a família como o primeiro agente de identidade e socialização e também se faz referência ao seu papel de instrução e educação, já que é em contexto familiar que se adquire a cultura das nossas origens, isto é, regras, hábitos, costumes. O quarto e último grupo prendem-se com as funções afetivas e espirituais, que se caracterizam pelo clima afetivo no qual as crianças vivem e crescem e as crenças que determinada cultura se rege e incute nos seus sucessores.

Já Reboul (2000) conclui as seguintes funções da família, numa perspetiva mais sentimentalista. Em primeiro lugar, estabelece a formação de sentimentos como a função essencial da família, tendo esta de partir das pulsões mais animais e transfigurá-las. Diz que a família assume a função de amar, pois é algo que lhe está implícito na sua existência, e transmite este sentimento não ensinando, mas agindo.

A família assume um papel obrigatório que consiste em assegurar as condições básicas de apoio às aprendizagens, claro que não nos podemos esquecer que quando isto se revela impossível a escola deve acionar os mecanismos da ação social que poderão complementar a ação da família (Davies, Marques & Silva, 1997). Sobre este aspeto Marques (2001a) salienta que quanto mais rico for o ambiente familiar dos alunos, maiores são as oportunidades destes adquirirem informações significativas e que a família deve ainda manter comunicação com a escola e participar como intervenientes no processo educativo dos seus educandos.

Cabe então às famílias tornarem-se mais conscientes das suas funções e dos seus papéis e da importância da sua ação relativamente aos seus educandos, a fim de os promoverem de forma satisfatória.

## **1.2. Funções e papéis da escola**

O sistema educativo é um meio fulcral no desenvolvimento integral da personalidade, na aquisição de saberes e na inserção sociocultural dos educandos. Consubstanciando o direito à educação de todos, tem por responsabilidade responder às necessidades e às dificuldades dos indivíduos que o integram, a fim de formar cidadãos autónomos, responsáveis, intervenientes, críticos, inovadores e solidários.

A ideia anteriormente descrita está presente no corpus legislativo, que define de forma sintetizada a função básica do sistema educativo, que se consigna na “garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (princípio 2, art.º 1.º, cap. I, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A escola é o espaço indicado para transformar os agentes que farão parte da futura sociedade, capacitando-os das mais diversas competências, sendo ela o lugar cultural onde a aprendizagem do ser humano se deve desenrolar. Deste modo, a escola possui uma grande responsabilidade na formação dos seus educandos, tendo de assumir diferentes funções e papéis.

Hoje em dia, a escola detém um vasto leque de funções, que vão muito para além da função instrutiva (que se relaciona apenas com o ensinar saberes científicos), que em anos remotos se definia como a sua essência de ser.

A Lei de Bases do Sistema Educativo prescreve como funções cruciais da escola: o asseguramento de uma formação geral comum a todos os portugueses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, lhes promova a capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; o asseguramento de uma formação onde sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; e a criação de condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (art.º 7.º, cap. III, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Patrício (1993) circunscreve um quadro das grandes funções que a escola deve desempenhar. São elas: a função pessoal, a função social, a função cívica, a função profissional, a função cultural e a função de suplência da família.

Pela função pessoal a “escola deve dar uma contribuição fundamental para o processo integrado e integral de desenvolvimento de todas as crianças e jovens”. Pela função social a “escola deve contribuir para a integração social dos membros da nova geração na vida da comunidade”. Pela função cívica a “escola deve contribuir para a preparação de todas as crianças e jovens para o exercício pleno da cidadania, com todos os direitos e deveres que esta envolve” (Patrício, 1993, p.65). Pela função profissional a “escola contribuirá para a preparação da nova geração para a vida activa e a actividade profissional: em termos de bases gerais, na escolaridade obrigatória”. Pela função cultural, que é a grande função integradora, a “escola contribui para apropriação dos grandes saberes e valores que enformam a comunidade de pertença dos educandos, nos seus âmbitos principais: o âmbito local, o regional, o nacional, o civilizacional e o mundial”. Por fim, a escola tem ainda a importante função de “ocupar as crianças e jovens, com actividades educativas, no período da jornada de trabalho em que os seus pais se encontram fora de casa” (Patrício, 1993, p. 65).

Perante este quadro de funções, estamos sob um dos pontos de vista que a escola deve integrar e assumir o seu papel, que é o ponto de vista funcional. No entanto a este se associam o ponto de vista sistémico e o ponto de vista do processo de aprendizagem (Patrício, 1993).

O ponto de vista sistémico é o que decorre da “comunidade educativa no seu todo e na sua unidade, considerada enquanto sistema” (Patrício, 1993, p.78). Tomemos por exemplo a organização e funcionamento institucionais do aparelho

educativo, a organização e funcionamento da instituição escolar, a articulação da escola com a comunidade e a articulação da escola com a família (Patrício, 1993).

O ponto de vista do processo de aprendizagem é o que se centra “na consciência do educando, a qual se articula e coopera com a consciência do educador” (Patrício, 1993, p.79). Este último ponto compreende sete linhas dinâmicas que a escola deve fomentar. São elas: uma aprendizagem integradora dos principais tipos de experiência (sensorial, percecional, intelectual, estético, ético, religioso); uma aprendizagem integradora das formas da cultura humana; uma aprendizagem integradora da cultura escolar, da cultura do quotidiano e da cultura contemporânea constituinte; uma aprendizagem curricular integradora metodologicamente, em que se articula a aprendizagem disciplinar com a interdisciplinar, a multidisciplinar e a transdisciplinar, numa rica diversidade de metodologias e abordagens; uma aprendizagem integradora substancialmente, com base num programa educativo uno e coerente, que promova a educação integral e a realização pessoal dos educandos; uma aprendizagem da unidade do ato educativo; e uma aprendizagem que combine adequadamente as esferas do verdadeiro, do útil, do belo e do justo, numa perspectiva de unidade global e de sentido da existência humana (Patrício, 1993).

Claro é, que nem sempre é fácil para a escola responder de forma equilibrada e adequada a todas estas funções (Patrício, 1993), até porque esta instituição deve garantir a igualdade de oportunidades de todos os cidadãos, não só no acesso à educação, mas durante todo o percurso de ensino aprendizagem, o que nem sempre se verifica nas nossas escolas. Como justificativa desde discurso, Bourdieu e Passeron (s.d.) salientam que a escola contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, uma vez que reproduz a desigual distribuição, entre as classes, do capital cultural. No mesmo sentido, Cortesão (1982) evidencia que a escola contribuiu para o acentuar da estratificação social.

Relativo à função educativa da escola é fundamental que esta atenda às diferenças de origem dos seus educandos, promovendo e facilitando a reconstrução de conhecimentos, que lhes permita assimilar os saberes anteriores à escola com os da escola (Lara & Cardoso, 2009).

Enquanto processo de socialização que é, a escola cumpre dois objetivos essenciais, que são preparar os alunos para o futuro ingresso no mercado de trabalho e formar o cidadão para a sua intervenção na vida pública (Lara & Cardoso, 2009).

A escola tem, também, um papel muito importante, o qual não podemos deixar de salientar, que é a comunicação com os pais/encarregados de educação, a fim de os manter informados de todo o processo dos alunos (Davies, Marques & Silva, 1997).

Esta instituição terá de provocar o desenvolvimento de conhecimentos, com vista ao sucesso educativo. Logo, terá de ser pluridimensional, preocupada com o desenvolvimento dos alunos enquanto indivíduos, profissionais e cidadãos (Marques, 1997c).

Em termos conclusivos, Marques (2001b) salienta que a função da escola no século XXI tem por intuito estimular o potencial do aluno, considerando as diferenças socioculturais na aquisição do conhecimento e desenvolvimento global. Especificamente, a escola tem por missão estimular e fomentar o desenvolvimento nos níveis físico, afetivo, moral, cognitivo e de personalidade, desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social e promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho.

### **1.3. (Des)Continuidades culturais existentes entre a família e a escola**

A escola é o principal agente de socialização e de educação, que dá continuidade a todo o processo anteriormente desenvolvido na família. Apesar de dar continuidade, a escola também age paralelamente com a família. Desta constatação ressalta a importância de criar espaços de comunicação entre estes dois contextos educativos, com a finalidade de se reajustarem certas particularidades, de modo a que a educação das crianças se processe de forma salutar e contextualizada.

Já dizia Marques (1993), que quando a escola não comunica com o mundo ecológico (entendemos mundo ecológico como a família, o grupo de amigos, entre outros indivíduos com os quais as crianças se familiarizam) das crianças, surgem descontinuidades e rupturas que dificultam a sua integração e o seu desenvolvimento.

Em muitos casos, a cultura familiar das crianças é completamente distinta da cultura escolar com que se deparam, quer por motivos de estratificação social, por pertença a uma outra nacionalidade, etnia, entre outros aspetos. Salientamos aqui o facto de Portugal ser um país onde existe uma estratificação social profundamente

diferenciada, tendendo a escola a ignorar certas culturas, com características distintas da sua (Cortesão, 1982).

Tomemos por exemplo as crianças das classes mais desfavorecidas, onde o tipo de linguagem é mais pobre e o acesso a recursos educativos reduzidos. Como será de esperar, quando ingressam na escola, estas terão uma série de dificuldades de adaptação, pois não se identificam com as características da cultura escolar. Já as crianças, que são instruídas por contextos familiares cuja cultura é a mesma da escola, terão grandes facilidades de adaptação escolar e conseqüente sucesso. Desta forma, estamos perante o fator des(continuidades), que as crianças sentem entre os dois espaços em que convivem, derivado, maioritariamente, por questões culturais. Completando esta ideia, Cortesão (1982) defende que quase não se percebe como algumas crianças conseguem equilibrar-se entre dois polos tão distintos. Polos que se enraízam em códigos de linguagem e valores diferentes, que em termos de níveis linguísticos poderíamos mesmo afirmar a existência de “uma língua estrangeira dentro de outra língua” (Cortesão, 1982, p. 147).

Segundo Ferreira (2003) vários são os fatores que indicam problemas sentidos por muitas crianças na escola. Desde dificuldades socioeconómicas (alunos de classes desfavorecidas com uma vida difícil a nível de relações familiares, habitação), comportamentos ambivalentes (na escola os alunos encontram uma forma de se comportar diferente da sua em contexto familiar), marginalidade social, discriminação (pelas suas diferenças físicas, religiosas, linguísticas, comportamentais), insuficiente domínio da língua do país de acolhimento (que constitui uma causa para o insucesso escolar) até a orientação bicultural (que origina crises de identidade e desorientação cultural nos alunos).

Neste campo, o termo continuidade reporta-nos para o conceito de processo social, na medida em que a escola continua a tarefa familiar de educar as crianças para a vida. Já o termo descontinuidade compreende o conceito de processo educativo, pois nem todas as crianças têm uma educação semelhante e de acordo com a veiculada pela escola (Gomes, s.d.).

A escola é ela própria um veículo promotor de situações de continuidade e descontinuidade entre a sua ordem simbólica e os contextos familiares dos seus alunos, proporcionando um tipo de mensagem, dada a sua linguagem formal, que pode adquirir um impacto socialmente diferenciado, principalmente nas classes sociais que se regem por um tipo de linguagem informal, as quais não compreenderão grande

parte da sua significação, que lhes é independente do seu contexto. Assim, a escola reduz a capacidade de resposta de muitos alunos face ao processo de ensino-aprendizagem (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1986).

Neste sentido, Bernstein (1982, p. 26) diz-nos que de uma forma geral “certos grupos de crianças, através das suas formas de socialização, estão orientados para receber e oferecer significações universalistas em certos contextos, ao passo que outros grupos de crianças estão orientados para significados particularistas”. Estamos perante a dicotomia *código elaborado* e *código restrito*, da teoria de Bernstein.

O *código elaborado* é um tipo de discurso característico das classes mais favorecidas, através do qual as crianças são mais capazes de generalizar e expressar ideias abstratas e lidar com a educação formal da escola. Já o *código restrito* é característico das classes desfavorecidas, cujo discurso é pobre, porque está ligado ao contexto cultural da comunidade em que se insere, e é mais apropriado para comunicar experiências que discutir ideias abstratas, processos (Bernstein, 1996).

Estas concepções de Bernstein acerca dos códigos permitem-nos entender as razões pelas quais muitas crianças de origem socioeconómica mais baixa tendem a ter menor sucesso na escola, pelo simples facto de se regerem por uma linguagem restrita, que cria dificuldades na compreensão de uma linguagem elaborada (a veiculada e transmitida pela escola) e, também, porque a escola não considera na sua essência “o “saber de experiência feita” que as crianças trazem consigo” (Freire, 2001, p. 22). Logo, estas crianças terão dificuldades ao nível da generalização e abstração, acharão incompreensível o que os professores dizem e serão menos informadas e menos curiosas sobre o mundo em geral (Giddens, 2000).

Por outro lado, com a população socialmente heterogénea presente nas escolas seria impossível a escola “utilizar, como forma preponderante de comunicação, uma linguagem com significações dependentes do contexto e não universalistas” (Costa, 1997, p. 42). Assim, ela tem de privilegiar o tipo de comunicação formal, no entanto convirá ter em consideração os processos e procedimentos, a fim de não prejudicar a população estudantil cujo contexto corresponde a outro tipo de significações, muito distantes do da escola (Costa, 1997).

A este respeito, Bernstein (1982, p. 29) refere que “o professor tem de ser capaz de compreender o dialecto da criança, em vez de procurar deliberadamente transformá-lo” e que é fulcral estar-se consciente de que “a experiência social que a

criança já possui é válida e significativa” (Bernstein, 1982, p. 30), devendo estar presente na experiência de aprendizagem que os professores criam.

Uma forma essencial das escolas e dos professores conhecerem os hábitos e costumes dos seus alunos, proporcionando um ensino mais significativo para os mesmos, podendo mais facilmente adotar o currículo a eles, prende-se com a construção da relação escola-família, em que se estreitam ligações e partilham-se vivências/saberes. De acordo com esta ideia, Marques (1997b, p. 33) diz que a relação que a escola cria com as famílias é fundamental na construção de continuidades entre “o mundo da escola e os mundos exteriores” e que:

a melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias é abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar.

É assim evidente a importância da continuidade cultural entre a escola e a família, para que os alunos se sintam bem e compreendam o mundo escolar, fazendo parte do mesmo, não pressentindo qualquer discrepância com o seu mundo identitário, para que não sejam “obrigados a deixar as suas vivências extra-escola à porta desta” (Silva, 1997, p. 66). Esta continuidade é também relevante visto o modo como os alunos aprendem. O aluno constrói o seu conhecimento através da experiência direta com as pessoas e os objetos, é o desejo de tentar perceber que o leva a aprender (Marques, 1997e).

De acordo com Marques (1997b) quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias não existem rupturas culturais e os alunos aprendem com maior facilidade, ou seja, está garantida à partida a continuidade entre a família e a escola. Até porque “os professores partilham os mesmos valores, linguagem e padrões culturais dos pais dos alunos” (Marques, 2001a, p. 21), sendo evidente a equidade cultural no dia-a-dia.

Porém, cada vez mais as escolas abarcam populações estudantis heterogêneas, tendo os professores e os familiares raízes culturais distintas, o que poderá provocar problemas de adaptação por parte dos alunos, dada a descontinuidade que se configura. Assim sendo, a “descontinuidade entre a escola e as famílias é, sem dúvida, o principal obstáculo ao sucesso das crianças” (Marques, 1997b, p. 26), pois os seus contextos primogénitos nada têm de coerentes com os escolares, podendo estas os

rejeitarem ou ignorarem, pela consequência de não serem capazes de se integrarem na cultura escolar e aplicarem as suas experiências anteriores aos novos contextos.

Debruçamo-nos agora sobre o insucesso escolar, que podemos considerar como uma desvantagem, de ordem sociológica, da descontinuidade cultural entre a escola e as famílias, principalmente das famílias das classes mais desfavorecidas, na medida em que há uma diferença entre os capitais culturais valorizados e legitimados pela escola e os das diversas classes sociais (Silva, 1997). A partir desta concepção não podemos deixar de fazer alusão ao currículo escolar existente nas escolas, que muito contribui para o insucesso escolar, porque “não valoriza todo o conhecimento socialmente útil, mas sim aquele que é socialmente dominante, o que corresponde ao que se convencionou chamar “Cultura”, ou seja, a cultura da chamada classe média” (Silva, 1997).

Formosinho (1987), devido à massificação do ensino, fala de um *currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único*, que implica uma pedagogia uniforme. Mas o facto é que sabemos que atualmente “estão na escola todos”, social e culturalmente diversificados (Roldão, 2000, p. 125), sendo essa pedagogia uniforme desadequada. Assim, podemos afirmar que a própria estrutura do currículo baseia-se em saberes pré-estabelecidos e métodos de ensino trabalhados da mesma forma com todos os alunos e que, na maior parte das vezes, a escola não consegue dissociar-se do que lhe é imposto, sendo incapaz de se configurar face às necessidades do seu público-alvo.

A solução evidenciada por Formosinho (1987) para a construção de um modelo curricular que permita o desenvolvimento de todos os alunos, indo de encontro às suas características, passa, a nível central, pela definição de alguns conteúdos do saber e, a nível escolar, pelo ajustamento desses conteúdos às necessidades dos alunos, até porque não existem alunos médios, para os quais o currículo se configura.

Relativamente a estas questões, ainda é insuficiente garantir a mudança das escolas, já que “aos discursos de diferenciação e à enunciação de propósitos diferenciadores podem corresponder tentativas bem intencionadas de alegada diferenciação por práticas de uniformidade” (Machado, 2010, p. 43).

Muitas vezes, as estratégias fomentadas pelos professores, por serem inadequadas face às diferentes necessidades dos alunos, podem contribuir para o não cumprimento da escolaridade normal dos mesmos (Ferreira, 2003).

Em forma de conclusão, é sabido que as crianças chegam em condições desiguais à escola, o que se sucede devido à linguagem utilizada na aula, aos códigos de comportamento, ou seja, à cultura privilegiada, a erudita, muito distinta da cultura familiar de muitas crianças (Cortesão, 1982). Deste modo, a escola assume um papel ativo na determinação dos seus trajetos escolares, que passa, maioritariamente, pela “tradução das diferenças entre os alunos em hierarquias escolares” (Valentim, 1997, p. 73).

Normalmente, as normas e a cultura escolares impõem-se como dadas, o que transpõe as diferenças dos alunos em desigualdades (Valentim, 1997).

No sentido de fazer frente a estas situações, Marques (1997e, p. 60) evidencia que:

para alguns, há sobreposição entre a sua família, a comunidade escolar e a comunidade educativa. Para outros, há descontinuidade geográfica, cultural ou linguística. Os professores têm de prestar atenção a estes aspectos. Os programas melhor sucedidos são os que procuram colocar os recursos sociais, culturais e educativos da comunidade ao serviço de todos os alunos.

Torna-se imprescindível que os alunos sejam fluentes na sua cultura de origem e na cultura dominante, usando-as face às situações e aos contextos (Marques, 1997b).

## **2. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

Como já fizemos notar anteriormente, tanto a escola como a família são duas instituições de ensinamentos. Por este motivo e pelo simples facto de as crianças se desenvolverem num mesmo espaço de tempo nestes dois espaços sociais, é extremamente relevante um diálogo fecundo e um conhecimento mútuo entre a escola e a família. Assim, cabe à escola o dever de procurar conhecer os contextos familiares das crianças e à família informar os professores sobre o seu contexto, além de procurar conhecer a organização escolar (desde programas educativos, objetivos e métodos por que se rege, aos seus direitos e deveres, etc.) dos seus educandos.

Atualmente, o professor tem tarefas mais vastas que limitar-se a ensinar, como é o caso da participação em órgãos de gestão escolar e de contactar com os pais. A nossa escola é cada vez menos uma “ilha fechada em si própria” (Silva, 1997).

Alves e Leite (2005) argumentam que para haver cooperação escola-família é necessário vontade, tempo e perseverança e que é verídica a influência positiva que esta relação desenvolve, uma vez que só assim é possível criar condições para que os processos de ensino aprendizagem sejam mais ricos e os alunos detenham um maior sucesso nos resultados escolares.

Sobre esta constatação, Marques (2001a) escreve que, nas últimas três décadas, estudos realizados mostram que quando os pais se envolvem na educação dos filhos, estes obtêm melhor aproveitamento escolar.

Se os pais/encarregados de educação não vão às escolas, devem as escolas irem a estes. Por outros termos, é fundamental criar pontes, canais de comunicação, conhecer e saber aproveitar saberes e saber-fazer mútuos, respeitar, valorizar e legitimar os diferentes capitais culturais, pois a realidade é que a escola do ensino básico é uma escola de massas, onde todas as classes sociais estão (Silva, 1997).

É provado que o envolvimento dos pais nas escolas produz efeitos positivos, tanto nos alunos, como nos pais/encarregados de educação, professores, escolas e comunidades locais (Marques, 2001a). Logo se é uma mais-valia para o bem de todos é fulcral consciencializarmo-nos da importância da relação escola-família e criar meios para a desenvolver.

O envolvimento da família nas escolas é uma variável relevante na eficácia das mesmas e na melhoria da qualidade do ensino. As crianças cujos pais/encarregados de educação participam na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes, cujos familiares não participam (Marques, 1993).

Claro que a participação parental varia imenso em termos de *status* económico e cultural das famílias (Marques, 1993), sendo difíceis e complexas as relações entre a família e a escola, principalmente com as famílias dos meios mais desfavorecidos, por manterem uma discrepância cultural com a cultura escolar (Benavente, Costa, Machado & Neves, 1987).

Costa (1997) fala-nos de um estudo exploratório realizado em Portugal, no ano de 1987, onde se reconhece que as classes populares são as mais difíceis de se envolverem numa relação com escola, o que nada está relacionado com a falta de interesse, por parte destas, relativamente ao percurso escolar dos seus educandos,

mas sim apenas se está perante uma desigualdade social no envolvimento das famílias na escola.

Bourdieu (1966, pp. 47-48) refere que “as mesmas condições objectivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas, conseqüentemente, toda a sua atitude com relação à escola”. Neste sentido, é visível a influência que o contexto familiar e o contexto escolar assumem nas formas de pensar e agir das crianças. Se os pais/encarregados de educação não se mostrarem interessados e participantes para com a escola e se a escola nada fizer para integrar a população estudantil que se sente excluída do meio escolar, por motivos culturais, os alunos passarão a olhar para a escola negativamente, não se importando com o seu percurso escolar, o que trará insucesso. Estas razões comprovam o facto de ser, cada vez mais, precisa e importante a relação escola-família.

O envolvimento e a participação das famílias devem ser preparados cuidadosamente e guiados por princípios democráticos, com base em questões de igualdade. Deverá existir um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais, para que todos os pais/encarregados de educação, independentemente das suas classes sociais, possam compreender e defender os direitos dos educandos (Davies et al., 1989).

Informar e envolver os pais é uma palavra de ordem, assim como uma competência. Uma competência que os professores devem ter, que se prende com o facto de aceitar os pais na sua diversidade (Perrenoud, 2000), pois muitas vezes não são os pais que são difíceis de alcançar, mas sim as escolas, visto que muitos professores não sabem comunicar com os pais, principalmente com os das classes sociais mais desfavorecidas.

A comunicação entre a família e a escola tem de ser feita nos dois sentidos, num diálogo que contribua para a integração e o sucesso escolar de todos os alunos.

## **2.1. Enquadramento legal**

A relação escola-família é uma questão um pouco controversa. Ao longo dos tempos foi necessário muita persistência para que atualmente os pais/encarregados

de educação detenham “voz” nas escolas, estando presentes (quanto mais não seja, no corpus legislativo), com direito a voto nos órgãos em que participam.

Marques (1993, p. 46) diz-nos que Portugal tem, neste momento, “uma legislação sobre direcção e administração escolares digna de um país democrático da Comunidade Europeia”, já que professores e famílias partilham entre si o poder deliberativo, assumindo conjuntamente uma série de responsabilidades nos órgãos de direcção da escola.

Procederemos a uma análise à legislação portuguesa, de uma forma sintética, com o objetivo de verificar como foi e é encarada a participação dos pais/encarregados de educação como seres atuantes e ativos na escola, levantando possíveis funções que são da sua responsabilidade.

Começamos por analisar a Constituição da República, onde é possível verificar uma alusão à participação da família nas escolas. No seu art.º 77.º dá-se ênfase à participação dos pais/encarregados de educação através das associações na definição da política de ensino.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), novos horizontes se abriram para a educação em Portugal, sofrendo a escola uma grande mudança em todos os seus aspetos. No que respeita à relação escola-família, esta consagra na sua alínea l), do seu art.º 3.º, a participação dos pais/encarregados de educação no Sistema Educativo Nacional, ao prescrever a:

adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Normaliza no seu art.º 43.º uma perspetivação da administração e gestão do sistema educativo a quatro princípios: democraticidade, participação de todos os intervenientes no processo educativo, ligação à comunidade e descentralização; aspeto notório no seguinte princípio:

o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação de professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais,

económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (princípio n.º 2, art.º 43.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Também regulamenta no princípio n.º 2, do art.º 45.º, que cada estabelecimento ou grupos de estabelecimentos de ensino deve orientar-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, onde se integram os pais/encarregados de educação.

No Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, o chamado decreto da autonomia, é possível verificar o maior envolvimento de todos os atores no processo educativo, estando aqui circunscritos os pais/encarregados de educação, e a importância de adequar os complementos educativos às necessidades dos alunos, o que requer uma maior comunicação escola-família.

O Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, denota o papel relevante que as associações de pais e os encarregados de educação têm vindo a assumir na sociedade, nomeadamente pela sua participação nas escolas. Assim, este decreto-lei expressa os direitos e os deveres inerentes à participação das associações de pais no sistema educativo, a nível político-legal, garantindo-lhes adequada posição institucional. Legisla ainda que “as associações de pais visam a defesa e a promoção dos interesses dos seus associados em tudo quanto respeita à educação e ensino dos seus filhos e educandos” (art.º 2.º, do Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, introduz o novo modelo de direção e administração das escolas, sendo ele um órgão de gestão escolar unipessoal, a cargo do diretor, e um órgão de direção coletivo, do qual fazem parte representantes eleitos dos professores, das famílias, da autarquia e interesses económicos e culturais da comunidade. Assim, este decreto-lei concretiza realmente a participação democrática do ensino, pois permite uma verdadeira participação dos pais/encarregados de educação na organização, administração e gestão da vida escolar dos seus educandos, já que estes aparecem como participantes ativos da direção da escola.

Relativamente a estes dois últimos decretos-lei, tendo em consideração os seus pressupostos, podemos argumentar que ambos visam o cumprimento do art.º 43.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (ao qual já fizemos alusão).

Por via destes decretos-lei os pais/encarregados de educação, no âmbito dos órgãos de gestão do 1.º CEB, passam a estar presentes nas funções dos coordenadores de núcleo das áreas escolares, aos quais cabe a promoção da

colaboração com os pais, a fim de recolher e veicular informações sobre os alunos e as suas famílias.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, vem trazer um reconhecimento mais explícito do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. No seu art.º 18.º evidencia que a “avaliação do aluno tendente à aplicação de qualquer medida do regime educativo especial carece da anuência expressa do encarregado de educação” e que os “encarregados de educação devem ser convocados para participar na elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo”.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, ressalta a importância da participação dos pais/encarregados de educação, reconhecendo o seu direito de participação na vida escolar, e o envolvimento de toda a comunidade, a fim de se obter um processo educativo com êxito e integração escolar dos alunos. Evidencia que com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo seja explícito no Regulamento Interno o entendimento de que cabe a todos (pais, docentes, pessoal não docente) a tarefa de educar os mais jovens. Ainda é possível verificar, no seu art.º 41.º, cap. V, o seguinte princípio que legisla:

o direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.

É de salientar a respeito do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o facto de visar a construção de um novo paradigma, a Escola Comunidade Educativa, uma vez que no Conselho de Escola estão representados aqueles que designamos por comunidade escolar (docentes, alunos, pais/encarregados de educação, pessoal não docente, autarquias, etc.), estando o poder partilhado por todos.

Entretanto, o decreto-lei mencionado anteriormente sofre uma alteração com a divulgação da Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que modifica a forma de eleição dos representantes dos pais, que deverá ser realizada em Assembleia de Pais.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, afirma a importância da participação dos pais/encarregados de educação, assegurando o seu envolvimento no processo de avaliação das aprendizagens.

No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, vem reforçada a participação de pais, designando-os como colaboradores ativos capazes de se envolverem no trabalho escolar.

Por fim, a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, legisla no seu art.º 43.º uma série de responsabilidades dos pais/encarregados de educação, que podem ser designadas por deveres que estes devem cumprir face à educação escolar dos seus educandos. Salienciamos as seguintes responsabilidades: seguir ativamente a vida escolar do seu educando, promovendo o seu desenvolvimento físico, intelectual e cívico; fomentar a articulação entre a educação na família e o ensino na escola; cooperar e respeitar os professores no desempenho pedagógico, transmitindo o mesmo valor aos seus educandos; integrar a comunidade educativa, desempenhando as suas funções; conhecer os documentos orientadores pelos quais a escola se rege; e manter-se em contacto com as escolas, comparecendo sempre que necessário.

Perspetivando todo este discurso, podemos concluir argumentando que a participação dos pais/encarregados de educação é essencial em todo o processo educativo, assim como a participação da comunidade local, pois juntamente com os professores, alunos e pessoal não docente, formam a comunidade educativa. Uma comunidade educativa que deve partilhar ideias e poder, a fim de criar estruturas que permitam o funcionamento de um ensino de qualidade e de êxito, adequado à sua realidade.

## **2.2. Estratégias de cooperação entre pais/encarregados de educação e professores**

Sabemos que a participação efetiva e duradoura dos pais/encarregados de educação é reconhecida como essencial no sistema educativo, pois desta só decorrem benefícios para todos os envolventes do sistema. Os professores ficam a conhecer os contextos vivenciais e, de uma forma mais detalhada, as necessidades dos alunos, podendo reajustar de forma mais fácil e adequada todo o processo de ensino-aprendizagem. Já os pais/encarregados de educação terão uma atitude mais positiva face à escola, compreendendo melhor o regime desta instituição e estando mais informados sobre como apoiar os educandos nos seus trabalhos escolares. Por último, os alunos sentem menores discrepâncias entre os ambientes familiares e

escolares, veem a escola como um elemento importante na sua formação e sentem-se mais apoiados.

Contudo nem sempre é fácil, ou não se criam as relações fundamentais, estabelecer uma cooperação entre pais/encarregados de educação e professores, de forma a promoverem uma interação salutar para o bem de todos.

Marques (1993) faz alusão ao princípio de que nem todas as famílias sabem como envolver-se nas atividades escolares e que nem todas as escolas encorajam os pais/encarregados de educação a fazê-lo, até porque muitos dos professores desconhecem as estratégias mais adequadas e eficazes para a promoção da cooperação parental.

Por vezes, os professores pensam que os pais/encarregados de educação estão desinteressados do percurso escolar dos seus educandos, por não contactarem com a escola (Marques, 1997b), quando verdadeiramente, em certas situações, isto não é real. Eles estão interessados, apenas não conseguem integrar-se e compreender a instituição escolar (por motivos linguísticos), acabando por se afastarem. Mas é facto que regra geral, os professores veem “a presença dos pais na escola, quer quando solicitados quer não, como manifestação de interesse por parte deles em relação à educação escolar dos seus filhos, acontecendo o contrário em relação aos que raramente ou nunca aparecem” (Silva, 1997, p.67).

Neste sentido, é fundamental que os professores criem estratégias de cooperação, adequando-as aos pais/encarregados de educação da sua turma, a fim de todos se integrarem, desenvolvendo um trabalho de colaboração imprescindível para o bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Mais uma vez referenciamos Marques (2001a), por alistar várias estratégias de envolvimento/cooperação entre os pais/encarregados de educação e os professores. Este aponta como a primeira forma de colaboração entre ambos a comunicação, que pode incluir “as conferências, atendimento individual, envio de cartas, publicação de jornais e uso de caderneta escolar” (Marques, 1997b, pp.38-39).

Relativamente à comunicação, partimos do pressuposto de ser esta a chave essencial para um bom envolvimento dos pais/encarregados de educação (Marques, 1997b) e para que todas as outras formas de colaboração possam processar-se satisfatoriamente. Sem comunicar é muito difícil estabelecer uma relação escola-família.

Outras formas de cooperação que o autor destaca são: o apoio ao estudo, em casa, aquando da realização dos trabalhos escolares; as atividades escolares (festas, comemorações, visitas de estudo); e os movimentos associativos de pais/encarregados de educação, com a finalidade de partilharem o poder de decisão nos órgãos escolares (Marques, 2001a).

Tendo por base a ideologia deste autor, patenteamos que, de todos os tipos de cooperação descritos, a comunicação e o apoio ao estudo são os que detêm um maior impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos.

A criação da sala dos pais/encarregados de educação e as reuniões frequentes com os mesmos, por parte dos professores, são também possíveis estratégias de cooperação, que visam o estabelecimento de relações intensas entre a escola e as famílias (Marques, 1997d).

Marques (1997b, p.39) ainda categoriza algumas estratégias de cooperação, que identifica de fácil utilização, tais como “conversar com a mãe ou pai, à entrada da escola primária quando estes vêm entregar o filho; envio de notas pelo caderno diário; registos na caderneta escolar”, que se podem efetuar sem quaisquer percalços.

Há que promover a cooperação dos pais/encarregados de educação, porque os que habitualmente colaboram com a escola ficam mais motivados para se “envolverem em processos de actualização e reconversão profissional e melhoram a sua auto-estima” face ao seu papel (Marques, 2001a, p. 22).

Professores e pais/encarregados de educação têm papéis específicos, logo é preciso dar-lhes responsabilidades para fazerem coisas em prol do benefício escola/famílias, pois a ação de ambos é fundamental para a construção de um programa educativo escolar de qualidade (Marques, 1997b).

Não existem receitas aplicadas a todas as escolas, cada escola tem as suas particularidades e terá de construir o seu programa de envolvimento com os pais/encarregados de educação, que deve passar por uma comunicação escola-casa, um envolvimento interativo e uma parceria. Visto como parceiros, os professores definem o que esperam que os pais/encarregados de educação façam em casa (como por exemplo, vigiar/ajudar nos trabalhos de casa e assegurar que os alunos estudem), trabalhando todos para o sucesso educativo dos alunos (Marques, 1997b).

### **2.3. Contributos da família no processo educativo**

A escola deve assegurar o estreitamento da relação escola-família, porque a participação das famílias possibilita a obtenção de uma série de benefícios, não só no facilitismo dos papéis do professor, principalmente nas atividades extracurriculares (Marques, 1993), mas também na contribuição para o desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos e para a cidadania (Davies et al., 1989).

Davies et al. (1989, pp. 39-40) reforçam esta ideia ao expor que o envolvimento das famílias é uma forma de trazer benefícios aos professores e às escolas, porque o “trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva”, e uma forma de aprofundar a sociedade democrática.

Numa outra aceção, Marques (1993, p. 30) vem reforçar um outro aspeto sobre este assunto, que é o facto de a própria família atingir benefícios com a sua participação na escola, ao evidenciar que o “envolvimento dos pais nos cenários que constituem o mundo da criança dá-lhes poder, dá-lhes influência e permite-lhes um conhecimento maior dos seus papéis e das suas competências para ajudarem os filhos a crescer de uma forma saudável”.

Passaremos à listagem de um quadro de contributos que as famílias, quando participam colaborativamente nas escolas, podem proporcionar, positivamente, ao processo educativo.

Começamos pelo aumento da motivação dos alunos e o impacto positivo que esta colaboração tem na aprendizagem dos mesmos. Destacamos, também, o melhoramento da imagem social da escola; o reforço do prestígio profissional dos professores, o que os estimula a serem melhores, pois sentem o seu trabalho valorizado pelas famílias; a disposição de mais recursos comunitários para a escola desempenhar as suas funções; e, ainda é possível, os pais/encarregados de educação compreenderem de uma forma mais detalhada o trabalho dos professores e tornarem-se mais eficientes nos papéis que lhes dizem respeito (Marques, 2001a).

De uma forma sintetizada, podemos afirmar que a relação escola-família “ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais” e “estimula os professores a serem melhores professores” (Marques, 2001a, p. 20). Portanto, maiores não poderiam ser os contributos desta relação, pois a

família e a escola são os principais agentes que influenciam de forma direta as aprendizagens das crianças. O seu trabalho em parceria é essencial para que as crianças aprendam de modo mais satisfatório, obtendo bons resultados escolares.

O incentivo e a ajuda das famílias aos seus educandos, independentemente do seu saber acadêmico, é uma mais-valia, visto que transmite-lhes a importância atribuída à frequência na escola. Este incentivo e ajuda contribui, também, para que os pais/encarregados de educação se sintam implicados na atividade escolar dos seus educandos:

umentando as suas expectativas quanto ao percurso escolar dos seus filhos, com toda a probabilidade aumentarão as expectativas destes em relação ao seu próprio percurso e, logo, a sua auto-confiança, a sua auto-estima, o seu auto-conceito acadêmico, etc., que desembocarão em bons resultados (Silva, 1997, pp. 66-67).

É provado que as crianças de famílias mais desfavorecidas são as que poderão obter mais ganhos com o envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo educativo (Davies et al., 1989). Porém, sabemos que todas as crianças, independentemente da sua classe social, obterão sempre maiores ganhos caso as suas famílias se relacionem com a escola. Nesta perspetiva, Marques (1993, p. 9) afirma que “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola”.

A rede de relações criadas entre escolas e famílias possibilita que os agentes educativos tenham consciência das suas funções e, entreajudando-se uns aos outros, contribui para o desenrolar de um processo de ensino-aprendizagem que visa o sucesso e motivação escolares dos alunos.

Podemos comprovar que todos ganham com a relação escola-família, desde a escola, os professores, os pais/encarregados de educação e os alunos. Já dizia Davies et al. (1989, p. 37) que o envolvimento das famílias proporciona múltiplos e diversos benefícios “para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática”.

Se todos têm benefícios com o envolvimento das famílias no processo educativo, cabe, essencialmente, à escola a criação de bases para cativar e incentivar

todas as diferentes famílias a participar e a intervir, com o intuito de promover uma educação de qualidade e igualitária.

#### **2.4. Obstáculos ao relacionamento escola-família**

A relação escola-família, muitas vezes, não se processa da melhor forma, surgindo barreiras e problemas, por motivos diferenciados. Como é óbvio, seria de esperar que o seu relacionamento fosse natural e harmonioso, dado que ambas as instituições servem as mesmas crianças.

Davies et al. (1989) afirmam que os problemas entre a escola e a família e as barreiras de envolvimento dos pais/encarregados de educação parecem estar diretamente ligados à classe social da família. Esta perspetiva põe a tónica na classe social da família como o grande fator conseqüente da relação conflituosa entre a escola e as famílias. Claro é que influencia, mas devemos, também, olhar para um outro lado da situação, que diz respeito ao papel da escola, nomeadamente dos docentes.

Consideramos que, na maior parte das vezes, a ação dos professores é que pode ser um grande entrave no relacionamento escola-família. Tendo uma experiência de vida diferente, com uma cultura distinta da que é veiculada e usada na escola, os pais/encarregados de educação viam-se sem quaisquer hipóteses de compreender e assimilar toda a organização e processos do sistema de ensino, acabando por se sentirem à parte, o que promove o seu afastamento. É neste aspeto que entra a importância do papel dos professores. São estes que têm de adequar o seu discurso face às diferenças de classes dos pais/encarregados de educação dos seus alunos. Só assim, as famílias sentem-se integradas e percebem o que a escola quer delas, atingindo-se o objetivo fulcral da relação escola-família, que é um trabalho conjunto na educação das crianças, com o intuito destas percorrerem um percurso académico brilhante.

Na mesma linha de pensamento, fazemos questão de expor a ideia de Marques (1997b), uma vez que vem intensificar a nossa opinião sobre o facto da própria escola e dos professores poderem ser, também, um obstáculo na relação escola-família. O presente autor defende que “as escolas, como estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem

demasiado técnica, muitas vezes, incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade” (Marques, 1997b, p. 29).

No cerne deste discurso é possível apontar um obstáculo, que não deverá ser dos menores, entre a relação destas duas instituições, que é a barreira sociolinguística. A escola é um espaço físico e social com normas e aspetos culturais bem específicos, onde interagem diferentes atores sociais, muitos dos quais não dominam este espaço, por se posicionarem numa tipologia cultural distinta (Silva, 1997).

Podemos declarar que existem vários obstáculos relativos ao envolvimento das famílias, que se prendem com as limitações do capital cultural por referência à cultura da escola, os conflitos entre as funções da família e as funções da escola e as características organizacionais da escola (Davies et al., 1989).

Marques (2001a) enquadra os obstáculos em quatro tipos. São eles: a tradição da separação entre a escola e as famílias; a tradição de culpar os pais/encarregados de educação pelas dificuldades dos educandos; as mudanças nas estruturas familiares, que cada vez são mais visíveis na nossa sociedade; e os constrangimentos culturais.

Partimos do pressuposto que a participação das famílias na escola é complicada, porque a maioria dos docentes tem dificuldade em comunicar com os pais/encarregados de educação de contextos socioeconómicos deficitários, visto que a “escola está organizada em função dos pais da classe média e os professores valorizam um modelo de pais que nada tem que ver com o tipo de família de muitas crianças urbanas deste país” (Marques, 1993, p. 12) Esta é a principal razão por que muitos pais/encarregados de educação se alheiam da escola e não, apenas, pelo facto de falarem uma linguagem diferente da linguagem escolar ou viverem em condições degradadas (Marques, 1993).

Desta forma, inferimos que os pais/encarregados de educação de menores recursos culturais têm mais dificuldades em se envolverem no processo educativo dos seus educandos, mas não os estimam nem valorizam menos (Marques, 1993). Contudo, existem muitos pais/encarregados de educação com grandes níveis educacionais e grandes recursos económicos que não colaboram com a escola, argumentando que não dispõem de tempo para os seus educandos, por motivos de exigências profissionais, derivadas das suas múltiplas ocupações (Marques, 2001a).

Silva (1997) fala-nos de um estudo exploratório realizado em várias zonas de Portugal, no ano de 1987, cujos resultados concluíram que a grande maioria dos professores reclama a falta de interesse dos pais/encarregados de educação, por não virem à escola, e que os pais/encarregados de educação apresentam como principal explicação da sua ausência a incompatibilidade de horários.

Desenvolvemo-nos numa sociedade que acarreta perspetivas remotas. Em tempos passados, quando os pais/encarregados de educação eram chamados à escola era sinal de que o seu educando tinha maus resultados escolares ou se comportava de maneira inadequada na sala de aula ou para com os colegas e adultos do sistema educativo. Apesar desta ideia já não fazer sentido atualmente, pois há toda uma nova perspetiva acerca do envolvimento das famílias no processo educativo, é facto que ela ainda persiste. Dadas as circunstâncias, a comunicação entre a escola e os pais/encarregados de educação tem de deixar de ser uma comunicação de sentido negativo, para que estes últimos vejam no diálogo um meio de contribuição para a integração e o sucesso escolar dos educandos (Marques, 1993).

Apesar dos esforços de muitos professores em estabelecer comunicação com as famílias, ainda, é visível a sua não presença na escola e o seu alheamento pela educação dos educandos (Marques, 1993).

Em jeito de conclusão, é fundamental acreditar nos benefícios do relacionamento das escolas com as famílias e que além de parecerem indetermináveis os obstáculos são ultrapassáveis, basta fazer por isso.

### **3. MULTICULTURALISMO NO SISTEMA DE ENSINO: A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA**

Nas últimas décadas, a sociedade portuguesa tem vindo a ser caracterizada por uma crescente diversidade étnica. Fenómeno inerente ao processo de globalização nas sociedades tecnologicamente desenvolvidas. Este fenómeno adquire maior visibilidade nas zonas suburbanas das principais cidades, colocando às escolas novos desafios, em termos de mudança de práticas, para que estas se tornem inclusivas da diversidade dos seus alunos (Cardoso, 1996).

Em Portugal, a partir da década de 70, do século XX, a escola de massas começa a ser criada, tendo um público cada vez menos homogêneo. Desde cedo, os professores verificaram que muitos alunos chegavam à escola privados de apoio de uma comunidade natural, estando, então, desprovidos de um quadro de valores básicos, que fixasse os limites das regras de comportamento (Marques, 2001a).

O desenvolvimento da educação esteve sempre ligado aos ideais da escola de massas: alargamento da educação escolar (escolaridade obrigatória do Ensino Básico), com base na igualdade de oportunidades a todos (Roldão, 2000). Porém, atualmente, a educação tem vindo a ser perspetivada como um meio de igualização face à diversidade (Giddens, 2000).

Assim, a dimensão da educação multicultural no sistema de ensino implica um processo progressivo de mudanças, envolvendo toda a educação básica e todos os alunos, com a representação de atores exteriores, nomeadamente as famílias e as comunidades. Implica ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre professores e alunos, a fim de proporcionar uma igualdade educativa a todos os alunos, independentemente das suas características (Cardoso, 1996).

Cabe, então, à escola um processo de estruturação e reflexão, de modo a acolher a diversidade de cada aluno, para que esta não seja o fator prejudicial no seu processo de ensino-aprendizagem. Trabalho que requer a dinamização de relações com as famílias, no sentido de diálogo, participação e coresponsabilização, com o objetivo de atingir níveis mais elevados de igualdade de oportunidades (Cardoso, 1996). Até porque, quanto maior a relação estabelecida com as famílias, melhor a escola contribui para o conhecimento da sua diversidade cultural (Costa, 1997).

Contudo, apesar de a nossa sociedade ser multicultural e ser enorme a diversidade cultural na escola, é verídico que a escola ainda não deixou de se reger por especificidades da educação monocultural, que originam atitudes de resistência face à mudança, prevalecendo os processos de homogeneização e de seleção (Stoer & Cortesão, 1999).

Instalada a diversidade no contexto escolar começaram a crescer os problemas a enfrentar (Stoer & Cortesão, 1999), também, porque o currículo nacional e uniforme, de tipo *pronto-a-vestir* (Formosinho, 1987), estava estruturado para um tipo de classes, o que nos dias de hoje ainda se evidencia no sistema educativo português

(Marques, 2001b). Neste sentido, o currículo é um grande potenciador de desigualdades sociais (Marques, 2001b).

O facto é que perante alunos de contextos socioculturais diferentes, a escola continuava a oferecer propostas inalteradas de atividades de ensino aprendizagem, gerando-se situações de insucesso e desinteresse, bem como o abandono escolar (Stoer & Cortesão, 1999). Assim sendo, “a escola ocupava (e ocupa) um lugar de fronteira, combinando efeitos de tipo sócio-cultural e sócio-económico, criando e/ou sobretudo reproduzindo situações de desigualdade social a partir de fenómenos de exclusão” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 19).

Bernstein (1996) denota esta situação ao afirmar que a educação escolar contribui para as desigualdades sociais e culturais, dado que a sua própria cultura regula a comunicação e as relações pedagógicas por via de um discurso promotor de um processo de aprendizagem seletivo. Seletividade relacionada com os códigos elaborados, que veiculam na escola. Desta forma, não existe igualdade de oportunidades, principalmente para os alunos das classes mais desfavorecidas, que tendem a ser rotulados como mais incapazes. O autor solicita então uma mudança educativa a nível da estrutura discursiva.

Neste alinhamento discursivo, Bourdieu (1966, p. 41) menciona que:

é provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Já Perrenoud (2001) refere que a questão das desigualdades sociais face à escola não passa pelos programas, mas pela consciencialização das diferenças e pelo estabelecimento de dispositivos que permitam colocar o aluno em situações didáticas, tendo em evidência as suas características.

Finalizando, Stoer e Cortesão (1999, p. 49) salientam que a realização do princípio de igualdade de sucesso depende de uma confrontação cultural no interior da escola de massas e que “essa confrontação só pode realizar-se valorizando dentro da escola as culturas da comunidade local”.

Há que agir, há que mudar, pois as mudanças sociais necessitam de uma mudança escolar. A sociedade e a escola influenciam-se mutuamente, logo para que não haja descontinuidades estas têm de evoluir paralelamente. Só assim a diversidade cultural da sociedade, que se torna, também, numa diversidade cultural escolar, poderá se formar e viver de forma salutar.

### **3.1. Enquadramento legal**

Antes de fazer qualquer análise do corpus legislativo é pertinente refletir sobre o que é a escola, já que é nela que existe uma grande diversidade cultural, multicultural. Designada como um estabelecimento de ensino, a escola consagra o direito à educação e assegura uma permanente ação formativa, conduzida para o favorecimento do desenvolvimento integral da personalidade, do progresso social e da democratização da sociedade.

A Constituição da República Portuguesa, ao consagrar o princípio da igualdade de oportunidades, constitui a primeira referência para a institucionalização da multiculturalidade, que está prescrito no seu art.º 74.º 1, do cap. III: “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. Normaliza ainda que “todos têm direito à educação e à cultura” (art.º 73.º 1, cap. III), que o Estado tem por obrigação promover “a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural” (art.º 73.º 3, cap. III) e:

a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (art.º 73.º 2, cap. III, da Constituição da República Portuguesa).

O fenómeno da escola de massas foi em Portugal uma manifestação tardia, vista a efemeridade da Reforma Veiga Simão, que apenas acontece a partir da publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (Costa, 1997).

A Lei de Bases do Sistema Educativo prescreve que:

o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (princípio 2, art.º 1.º, cap. I, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Assim, este normativo legal é exigente relativamente ao Ensino Básico, quando o define como universal, obrigatório e gratuito, visando uma formação geral a todos, segundo o princípio do direito à educação e à cultura e do direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, que cabe ao Estado garantir. Decreta ainda que o sistema de ensino tem de responder às necessidades resultantes da realidade social.

Verificamos que a Lei de Bases do Sistema Educativo retoma os princípios constitucionais da igualdade de oportunidades, porém não faz qualquer referência exclusiva à vertente multicultural nos seus princípios organizativos nem nos objetivos que define para o Ensino Básico (Cardoso, 1996).

Sobre a diversidade cultural na escola, salientamos o seguinte princípio que a lei supracitada expressa: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (princípio d, art.º 3.º, cap. I, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Dos catorze objetivos do currículo nacional para o Ensino Básico, definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, constatamos que apenas um tem orientação multicultural, ao estabelecer que o ensino deve “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (princípio f, art.º 7.º, cap. II, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

De um modo geral, embora não contenha uma vertente multicultural explícita, a lei em análise, com base no seu art.º 7.º, do cap. II, estipula como objetivos do Ensino Básico:

assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de

raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. (Ministério da Educação, 2004, pp. 16-17).

Segundo Cardoso (1996, p. 23), a análise dos documentos iniciais da reforma do sistema educativo revela-nos que a multiculturalidade, como tal, não esteve nas intenções dos políticos e dos planificadores da reforma educativa, referindo que só para finais dos anos 80 “a educação multicultural começou a fazer parte dos discursos em diversos quadrantes do sistema educativo (...) e só em 1991 foram tomadas as primeiras iniciativas legislativas com carácter multicultural”.

Dada a multiculturalidade existente no nosso país, em particular nas nossas escolas, é essencial que esta realidade seja considerada, discutida e integrada no corpus legislativo.

### **3.2. Cultura, sociedade e escola**

Cultura e sociedade são conceitos que se interrelacionam. Apesar de ser possível distingui-los conceptualmente, podemos afirmar que é impossível haver cultura sem sociedade e vice-versa (Giddens, 2000).

Giddens (2000) diz-nos que a cultura refere-se aos modos de vida dos membros de uma sociedade, isto é, modos de vestir, padrões de trabalho, cerimónias religiosas, atividades de lazer e formas de relacionamento entre as pessoas. Define sociedade como um “um *sistema de interrelações* que envolve os indivíduos colectivamente” (Giddens, 2000, p. 36).

À ideia de cultura e sociedade, está implícito a escola, que se desenvolve em paralelo com a sociedade, influenciando-se uma à outra, e ambas influenciam a cultura.

Como já escreveu Patrício (1993, p. 95) a educação é indissociável da sociedade em que se desenvolve, sendo que a “educação é um fenómeno intrinsecamente humano e, portanto, universal; mas é também intrinsecamente situado no interior e no coração de uma Sociedade, de uma Cultura-Civilização”.

Na realidade é bastante evidente a existência de uma relação de interdependência entre a escola e a sociedade, que lhe deu origem e que ela serve. A escola sofreu e sofre, em todos os tempos, uma forte influência do meio em que está inserida, fazendo, algumas vezes, sentir certos reflexos da sua ação nesse mesmo meio (Cortês, 1982). Consideremos o facto de nas sociedades em vias de desenvolvimento a escola ser um instrumento que deve servir a comunidade e contribuir com todos os indispensáveis rudimentos culturais (Mialaret, 1981).

Quanto à abertura dos sistemas educativos, segundo a dimensão espacial, a escola deve alargar a sua função educativa ao conjunto da sociedade e estabelecer intercâmbios contínuos com a comunidade, num esforço concentrado e planificado, cuja intenção é responder às necessidades educativas dos alunos (Simões, 1979). Alunos estes que fazem parte de uma cultura, de uma sociedade, onde se insere uma escola que terá de os formar como cidadãos democráticos, para intervirem na sociedade futura, de forma consciente. Mas a escola só reproduzirá bem esta sua função se não se desligar do que se passa fora das suas paredes.

O que queremos dizer é que a escola tem de estar em permanente contacto com a sociedade, e vice-versa, porque só assim estas conseguem perspetivar todas as transformações existentes, compreendendo as diferentes culturas, contribuindo para uma sociedade democrática e para o garante da igualdade de oportunidades de sucesso educativo a todos os alunos.

Se a escola não se abrir à comunidade, cada vez mais esta contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, ao reproduzir a desigual repartição entre as classes, do capital cultural (Bourdieu & Passeron, s.d.).

Sobre esta advertência, Bourdieu & Passeron (s.d., pp. 261-262) evidenciam que:

quando a cultura, que a escola tem objectivamente por função conservar, inculcar e consagrar, tende a reduzir-se à relação com a cultura que se encontra investida numa função social de distinção, pelo único facto de que as condições de aquisição são monopolizadas pelas classes dominantes, o *conservatismo pedagógico* que, na sua forma-limite, não destina outro fim ao sistema de ensino que não seja conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do *conservatismo social e político*, pois que, sob a aparência de defender os interesses dum corpo particular e de autonomizar os fins numa instituição particular, contribui pelos seus efeitos directos e indirectos para a manutenção da "ordem social".

Desta forma, é essencial que o sistema de ensino não contribua para o fornecimento da autonomia absoluta às solicitações das classes dominantes (Bourdieu & Passeron, s.d.), mas tente definir uma norma que proporcione a todos, no verdadeiro sentido do termo, de modo justo e igualitário, as mesmas oportunidades e os mesmos tratamentos, para este ideal se repercutir, também, na sociedade, pondo fim a processos de discriminação e exclusão.

Perspetivando a importância sobre o princípio de que a escola tem de garantir aos seus alunos uma igualdade de oportunidades, Costa (1997, p. 130) reforça que “sendo a população escolar social e culturalmente heterogênea, a instituição escola tem que permitir que essa população, na sua heterogeneidade, nela encontre formas diversificadas e legitimadas para atingir os mesmos objectivos”.

A este propósito, Perrenoud (1982) evidencia que a escola promove a *herança cultural*, já que influencia na seleção dos conteúdos que vai transmitir para as novas gerações. Logo, é importante que as escolas, conjuntamente com outras instituições sociais, contribuam para o perpetuar das desigualdades económicas e sociais ao longo das gerações. Esta sim, é a reprodução cultural que a escola deve fomentar (Giddens, 2000).

O ensino é uma dinâmica social essencial para a produção da formação da sociedade (Pereira, 2001), pois é a escola que forma os futuros cidadãos, que terão de intervir na sociedade com competência, sendo críticos, inovadores e ativos, construindo uma sociedade de qualidade.

A educação terá de ser simultaneamente um meio e um fim para “o desenvolvimento de uma educação pessoal completa e autónoma ao serviço do autodesenvolvimento e da autocompreensão” (Giddens, 2000, p. 513).

A escola tem um relevante papel na sociedade, e sendo os indivíduos dessa sociedade indissociáveis da sua dimensão cultural, é fundamental que esta instituição seja polivalente na sua estrutura, “cujos meios e formas de actuação são estabelecidos em função de objectivos educacionais e sociais que se torna necessário definir através de um estudo e de uma análise rigorosa da situação e das condições de vida da comunidade envolvente” (Grilo, 2002, p.50).

Mais do que um sistema de ensino, as escolas de hoje em dia, integradas em comunidades diferentes, têm de ser necessariamente diferentes umas das outras e trabalhar em projetos que respondam às necessidades evidenciadas pela comunidade

(Grilo, 2002). Este aspeto é extremamente importante, visto que a cultura escolar torna-se um elemento essencial na valorização social dos indivíduos (Valentim, 1997). Logo, é essencial que todos os indivíduos tenham possibilidade de se tornarem cultos, o que vai depender da forma como o ensino lhes é oferecido. Se este lhes for apresentado de forma contextualizada com o seu ambiente natural mais possibilidades terão.

### **3.3. Educação e escola multicultural**

Os fenómenos de modernização e globalização fizeram com que o aumento do número de alunos na escola se acompanhasse de um acréscimo da diversidade desses mesmos alunos.

Deste modo, “alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais, de zonas suburbanas, de zonas piscatórias e ciganos, começam progressivamente a constituir uma parte importante do público discente” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 17).

Por estes motivos, a escola pública típica dos nossos dias inclui uma população estudantil heterogénea, onde é possível encontrar alunos oriundos de famílias da classe média ao lado de alunos oriundos de famílias carenciadas, constituindo um mosaico que, embora culturalmente enriquecedor, suscita novos problemas aos professores e exige uma maior criatividade e novas soluções (Marques, 2001b).

É a diversidade de interesses, conhecimentos e valores dos alunos que torna uma turma heterogénea, em termos de aceitação, de compreensão e de colaboração nas propostas educativas, o que requer dos docentes um saber de gestão ao nível dos interesses dessa diversidade. Deste modo, a intervenção de qualquer professor tem de ser mais lúcida, mais iluminada por conhecimentos sobre as pessoas e o contexto em que age. Trata-se de criar dispositivos de diferenciação pedagógica, que se regem “pelo princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, ao mesmo tempo que apelam para uma descentração da escola que permita aproveitar recursos culturais locais para promover a mudança educativa” (Stoer & Cortesão, 1999, p.44).

Situamo-nos na era da educação e escola multicultural. Cardoso (1996, p. 10) destaca como objetivo primordial da educação multicultural “a realização da igualdade

de oportunidades educativas para todas as crianças independentemente da sua origem étnica, social, em género ou outra”, referindo, ainda, que esta implica:

outros níveis de actores exteriores ao cenário da sala de aula, é um processo de mudanças envolvendo toda a educação básica e todos os alunos. Rejeita e combate o racismo e outras formas de discriminação nas escolas e na sociedade. Aceita, defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades. Implica ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre os professores e alunos de modo a proporcionar, a todos os alunos, igualdade de circunstâncias educativas. Exige que a escola como um todo, o seu ambiente, a sua organização administrativa e pedagógica, se estruture de modo a reflectir e acolher a diversidade dos seus alunos. Requer a dinamização das relações da escola com as famílias no sentido de diálogo, da participação e da co-responsabilização. Procura realizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, promovendo reflexão e acção que permita aos futuros cidadãos participar nas mudanças sociais no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades (Cardoso, 1996, p.9).

O pluralismo cultural, conceito estritamente implícito à questão da multiculturalidade, está, cada vez mais, patente na nossa sociedade e supõe que a escola se diversifique nos seus métodos, na utilização do seu espaço e do seu tempo, de modo a fazer face à “diversidade das situações de aprendizagem, sem que prescindam dos mesmos objectivos curriculares para todos os seus alunos” (Costa, 1997, p. 130).

Deste modo, esperamos que os professores adquiram conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos e desenvolvam competências para planificar e implementar atividades, tendo em conta a diversidade (Cardoso, 1996). Logo, qualquer professor precisa de conhecer perfeitamente os padrões, costumes e valores dos grupos étnicos e culturais da comunidade onde ensina. Desnecessário será dizer que, antes de mais, este profissional educativo terá de aceitar a diversidade, reconhecendo que vive numa sociedade multicultural (Marques, 1997a).

A existência, na sala de aula, de crianças pertencentes a culturas diferentes, deve constituir um pretexto para o docente incrementar um currículo verdadeiramente multicultural, “incorporando no programa educativo os traços positivos de etnias e culturas diferentes” (Marques, 1997a, p. 42).

Marques (1997a, p. 43) apresenta-nos quatro objetivos que um currículo multicultural deve conter:

levar as crianças a aceitarem a sua identidade pessoal e étnica e a terem orgulho nela; serem capazes de funcionar eficazmente noutras culturas; relacionarem-se bem com indivíduos pertencentes a outros grupos étnicos ou culturais; e aprenderem a língua portuguesa sem esquecerem a sua língua materna.

Já Cardoso (1996, p. 44) diz-nos que a educação multicultural visa, essencialmente, “valores e atitudes (...) para a realização de oportunidades, do pluralismo cultural e do anti-racismo”.

Cabe aos professores fazerem a diferença. Em vez de fugirem ao problema da diversidade cultural existente na sua sala de aula, enveredando pela via de tratar todos de forma igualitária, devem antes se preocuparem em desenvolver um ensino que permita a todos uma aprendizagem ajustável às suas particularidades.

#### **3.4. O papel do professor e a importância da sua formação perante a diversidade cultural**

A emergência da escola de massas veio a tornar mais relevante a necessidade da formação contínua de professores, já que esta implica novos papéis e novas funções, por parte dos mesmos, de âmbito técnico-pedagógico e de cooperação com a comunidade escolar. Deste modo, a formação de professores tem de ser vista como um processo contínuo e coordenado, que permite ao docente estar apto para agir face às mudanças vertiginosas da sociedade atual, respondendo a novas populações escolares e a novos conteúdos de ensino (Cunha, 2008).

Pereira (2001) perspetiva a expansão da escola de massas como consequência de um sistema de ensino diverso a nível sociocultural, que causa uma mudança na ação dos professores, até aí pensada segundo uma ideologia universal. Exige-se, agora, uma ação docente “que se organize em função de projectos e de estratégias adequadas às características locais dos estabelecimentos de ensino” (Pereira, 2001, p. 29). Neste enquadramento, torna-se evidente a necessidade da formação contínua dos professores, pois pretendemos “por um lado aumentar a produtividade do sistema

educativo e por outro lado potenciar a polivalência da função do professor” (Pereira, 2001, p. 29).

Os professores são os principais intervenientes a lidar com a diversidade cultural no sistema educativo. São eles que têm de criar estratégias, de forma a adequar o currículo à realidade com que se defrontam.

Seja qual for o contexto onde o professor desenvolve a sua atividade, irá sempre encontrar diversidade entre os alunos das suas turmas. Esta diversidade pode expressar-se através de “diferenças socioeconómicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, de género e outras” (Cardoso, 1996, p. 27). Assim, a diferença é um dos principais fatores a considerar na ação dos professores.

Na aceção deste quadro teórico, é fundamental que os professores possuam um conhecimento dos grupos sociais ou comunidades com quem interagem, de forma a exercer uma ação profissional correta, a refletir sobre os problemas precedentes e a compreender o comportamento de certos alunos (Mialaret, 1981).

Os professores devem identificar e compreender a natureza dos problemas existentes na sua sala de aula, de modo a oferecer as mais adequadas propostas educativas para a sua turma. Uma compreensão global traduz uma ação adequada. Mas para este tipo de intervenção é imprescindível o conhecimento sobre a população com quem se trabalha e sobre os condicionalismos a que está implicada, logo o contacto com os encarregados de educação é fulcral. Desta forma, o professor assume-se como um investigador para o desenvolvimento da sua ação, refletindo sempre sobre a mesma. Só tomando esta postura é que o professor terá uma forte possibilidade de encontrar formas de trabalho adequadas para os seus alunos, pois identifica e compreende o *arco-íris cultural* (Stoer & Cortesão, 1999).

A verdade é que nem todos os professores e as escolas estão preparados para lidar com este tipo de situações, visto que “a escola foi concebida, e o próprio professor foi socializado (...) no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade sócio-cultural explosiva” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 20). Mas, analisada a situação, tornou-se evidente agir face à exclusão que a escola, com “uma oferta única e constante de situações de aprendizagem a um público que cada vez se diversifica mais”, promovia (Stoer & Cortesão, 1999, p. 22). Então, torna-se evidente a necessidade de uma escola para todos e da igualdade de acesso e sucesso escolar, fomentando-se medidas educativas para intervir face à diversidade sociocultural dos

alunos (Stoer & Cortesão, 1999), e um alargar da formação dos professores para a diversidade cultural.

Stoer & Cortesão (1999, p. 35) argumentam que:

o professor monocultural, seguro de si e que, embora exigente e sabedor, é inflexível (...) culturalmente, tudo isto pertence ao passado. Num mundo que se globaliza e que, simultaneamente, explode numa afirmação de múltiplas identidades, há que ir procurando situações várias de formação, há que ler, há que ir descobrindo, identificando, imaginando novas formas de actuação que sejam adequadas a situações que se confronta.

A formação dos professores para a educação multicultural deverá começar na formação inicial e prolongar-se através da formação contínua, pois muitos docentes foram formados numa época de uniformização, o que não se sucede atualmente. Logo, a formação dos professores face à diversidade cultural é importante, no sentido destes refletirem sobre a complexidade da sociedade, da escola, das culturas e responderem às exigências da educação numa sociedade multicultural. Assumimos como aspeto relevante que a formação dos professores integre o princípio de mudança, já que estamos perante constantes mutações (Ferreira, 2003).

Pretendemos que os nossos professores deixem de ser monoculturais e se tornem inter/multiculturais, lidando estrategicamente com a heterogeneidade dos alunos. Um *professor não daltónico* é aquele que vê esta realidade, sem a menosprezar. Se é um trabalho fácil, claro que não é, mas há que trabalhar neste sentido e não enveredar pelo caminho mais fácil, o que se sucede muitas vezes, que é dirigir-se para o grupo que representa a norma cultural (Stoer & Cortesão, 1999).

Em suma, um sistema de educação permanente deveria apresentar a “permanência da formação como uma das suas componentes necessárias e que esta implicaria ordem e coerência na sucessão de formações, bem como a integração de todos os recursos educativos da comunidade, em vista ao desenvolvimento completo dos seus membros” (Simões, 1979).

É extremamente importante que os nossos professores estejam preparados e saibam lidar com a diversidade cultural, pois esta é a realidade que caracteriza a sociedade dos nossos dias. Deste modo, é fulcral a formação docente neste âmbito, pois são os professores que detêm o maior poder para tornar a nossa sociedade mais justa e igualitária, pois eles formam e incutem valores nos futuros cidadãos.

---

**CAPÍTULO II**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO  
METODOLÓGICO**

---

## **1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO**

Face à natureza do estudo e aos objetivos formulados, a nossa investigação assume uma matriz metodológica de carácter descritivo, tendo por base o inquérito por questionário na recolha de dados.

Um estudo descritivo, como menciona Fortin (1999), consiste na exploração e descrição de um fenómeno ou conceito relativo a uma população, de forma a estabelecer as suas características. Assim, este tipo de estudo visa denominar, classificar e descrever uma população ou conceptualizar uma situação.

Bell (1997, p. 20) evidencia que os investigadores quantitativos “recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis”.

Deste modo, podemos enquadrar a investigação no âmbito do paradigma quantitativo, uma vez que pretendemos uma representação e uma análise objetiva da realidade, com dados válidos, de possível generalização a outras populações, e uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo (Fortin, 1999).

Optamos por uma abordagem científica quantitativa, pois, como salienta o autor supracitado, “o método de investigação quantitativo é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (Fortin, 1999, p. 22).

A abordagem quantitativa constitui um processo formal, descritivo e objetivo, em que os dados numéricos são utilizados para obter informação acerca da realidade em análise.

## **2. AMOSTRA**

O contexto seleccionado para a realização do nosso estudo é um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu, sendo a nossa investigação reportada para o 1.º CEB.

De uma forma sintética, podemos fazer uma caracterização socioeconómica e educacional do meio abrangente ao Agrupamento em análise. Começamos por referir

que a população do meio envolvente é muito diversificada, uma vez que os alunos pertencem a diversas classes sociais, existindo, assim, uma grande heterogeneidade, que vai de famílias muito carenciadas e problemáticas a outras de classes média e alta.

A nossa amostra é de tipo não probabilístico, na medida em que permite selecionar a amostra com base em “critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197), obtida pela técnica de amostragem designada amostra intencional, visto que temos em consideração uma escolha fundamentada no conhecimento de um Agrupamento de Escolas de Viseu que, pelas suas características, pode ser considerado típico relativamente a outros Agrupamentos do concelho de Viseu.

Pardal e Correia (1995, p. 42) referem que uma amostra intencional bem construída pressupõe que o investigador tenha algum conhecimento sobre o universo e evidenciam que este tipo de amostra é “utilizado, sob diversas modalidades, sendo de destacar o recurso a conjuntos populacionais considerados *típicos*”.

A população estimada é composta por 58 professores titulares de turma e 1157 pais/encarregados de educação, tendo em consideração a totalidade de alunos a frequentar o 1.º CEB no Agrupamento.

Foram então administrados, de forma direta, os inquéritos por questionário aos 58 professores e tivemos resposta a 34 inquéritos (com uma taxa de 59% de retorno).

Relativamente aos pais/encarregados de educação foram entregues, também de forma direta, 1157 inquéritos por questionário e obtivemos o retorno de 467 inquéritos (com uma taxa de 40% de retorno).

Passamos agora à caracterização das amostras, que se trata de uma descrição sucinta e de fácil leitura, através de tabelas, que visa apresentar as características que identificam os sujeitos do nosso estudo.

## **2.1. Caracterização da amostra: Professores**

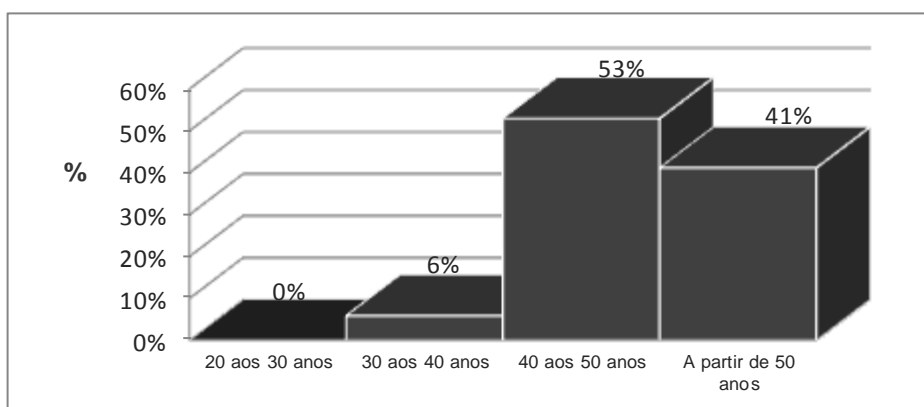
O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos professores titulares do 1.º CEB, por idades. Através dele é possível verificar que na faixa etária entre os 20 e os 30 anos não existe qualquer indivíduo com idades compreendidas entre estas duas

quantidades (0%); entre os 30 e os 40 anos há uma pequena percentagem de 6%; entre os 40 e os 50 anos temos 53%, mais de metade percentual; e a partir dos 50 anos 41%.

A par da análise do presente gráfico, podemos inferir algumas ilações. Maioritariamente, o maior número de participantes da nossa amostra tem idades compreendidas entre a faixa etária dos 40 aos 50 anos e há inexistência de professores com idades inferior a 30 anos.

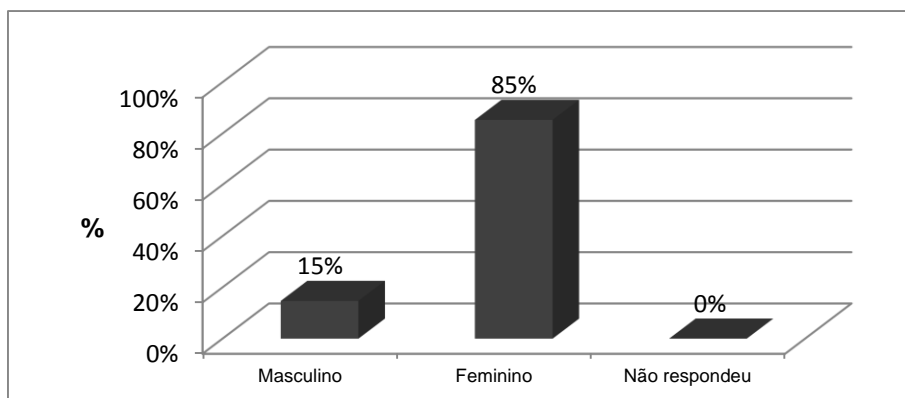
É notória a discrepância de idades, existente no gráfico, entre as classes mais jovens (dos 20 aos 30 anos e dos 30 aos 40 anos) e as classes mais velhas (dos 40 aos 50 anos e a partir dos 50 anos), sendo estas últimas as que apresentam a maior parte da totalidade percentual.

**Gráfico 1 - Distribuição dos professores, por idades**



A população docente, ao nível da sua distribuição por sexo, ostenta 15% de inquiridos do sexo masculino e 85 % do sexo feminino (cf. Gráfico 2). Desta forma, o sexo feminino é o que prevalece em termos maioritários nos inquiridos desta amostra.

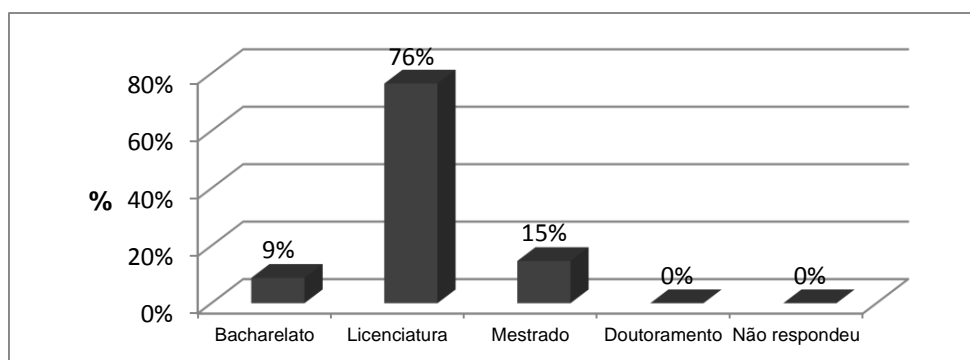
**Gráfico 2 - Distribuição dos professores, por sexo**



O Gráfico 3 mostra a distribuição dos professores, por habilitações académicas. Com o grau de Bacharelato temos 9% dos inquiridos, 76% com a Licenciatura, 15% com o Mestrado e nenhum dos professores tem o Doutoramento (0%). Da totalidade de inquiridos da amostra, apenas dois assinalaram a opção de “outra habilitação académica”.

Observamos que os nossos inquiridos, na sua maioria e com uma elevada percentagem, têm o grau de licenciados.

**Gráfico 3 – Distribuição dos professores, por habilitações académicas**

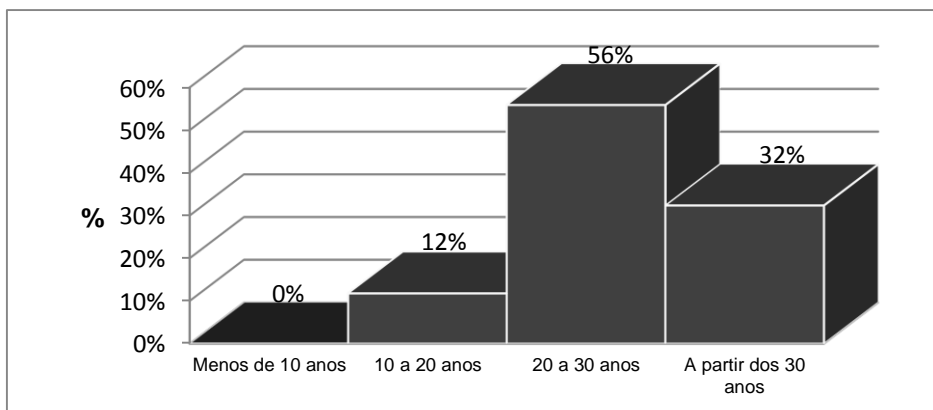


Os professores da nossa investigação, na sua distribuição por tempo de serviço, apresentam anos de serviço entre os 10 a 20 anos (12%), entre os 20 e 30 anos (56%) e a partir dos 30 anos (32%) (cf. Gráfico 4).

Assim, verificamos que a maioria dos docentes situa-se num tempo de serviço entre os 20 a 30 anos, não havendo nenhum indivíduo com um tempo de serviço inferior a 10 anos.

Denotamos uma maioria percentual nas duas categorias com um maior número de tempo serviço (entre os 20 a 30 anos e a partir dos 30 anos), assumindo-se um grande contraste percentual com as categorias de menor número de tempo serviço.

**Gráfico 4 - Distribuição dos professores, por tempo de serviço**



Seguidamente, apresentamos a caracterização da amostra relativa aos pais/encarregados de educação.

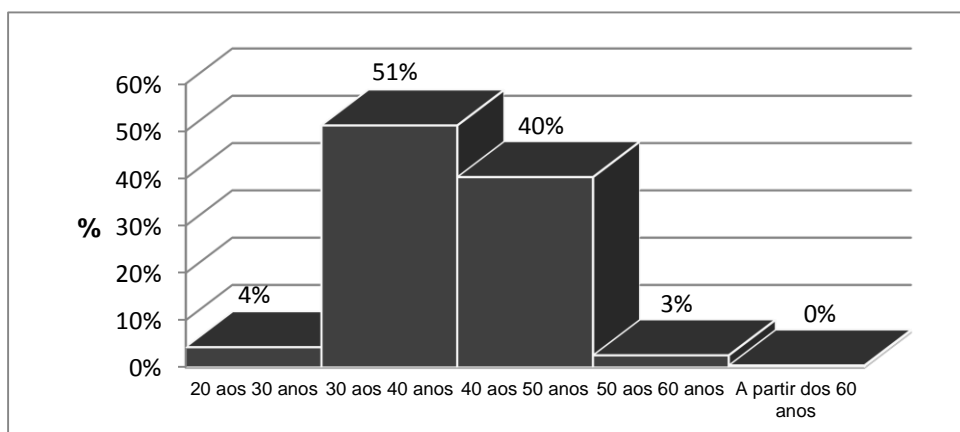
## **2.2. Caracterização da amostra: Pais/Encarregados de Educação**

No Gráfico 5 está visível a distribuição dos pais/encarregados de educação, por idades. É importante referir que 1% dos inquiridos não responderam a esta questão.

Com idades compreendidas entre os 20 aos 30 anos temos uma percentagem de inquiridos de 4%, entre os 30 aos 40 anos 51%, entre os 40 aos 50 anos 40%, entre os 50 aos 60 anos 3% e a partir dos 60 anos 0%.

Analisando os dados, constatamos que a maioria dos pais/encarregados de educação tem idades compreendidas entre os 30 aos 40 anos, seguindo-se imediatamente a categoria dos 40 aos 50 anos.

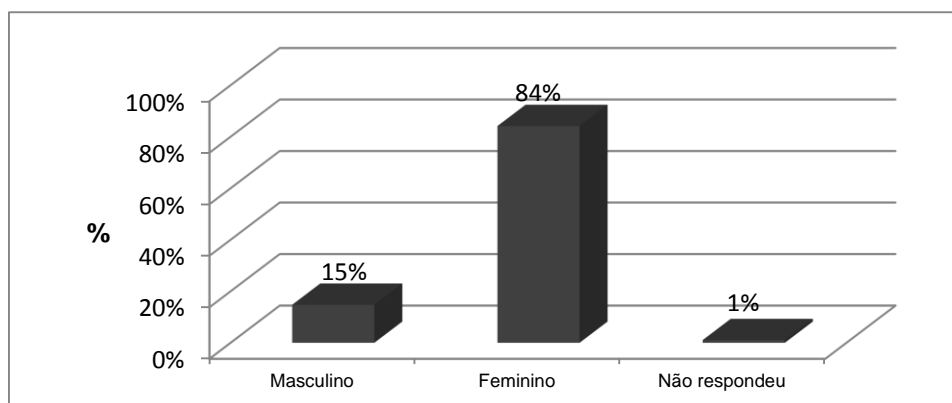
**Gráfico 5 - Distribuição dos pais/encarregados de educação, por idades**



Pela observação do Gráfico 6, referente à distribuição dos pais/encarregados de educação, por sexo, verificamos que 15% dos inquiridos são do sexo masculino e 84% do sexo feminino, existindo ainda uma percentagem de 1%, relativa ao número de sujeitos que não responderam ao solicitado.

Desta forma, é visível que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino.

**Gráfico 6 - Distribuição dos pais/encarregados de educação, por sexo**

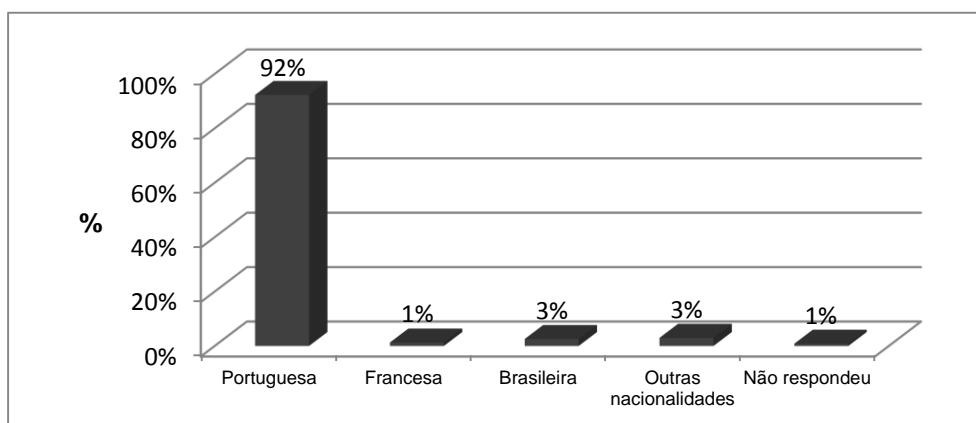


Referente à distribuição dos pais/encarregados, por nacionalidade, podemos apurar, no Gráfico 7, que 92% dos participantes do estudo são de nacionalidade Portuguesa, 1% Francesa, 3% Brasileira e 3% de outras nacionalidades (onde se agrupam as nacionalidades, nas quais um ou dois inquiridos se inserem). As outras nacionalidades dizem respeito à nacionalidade Chinesa, Angolana, Alemã, Romena, Moçambicana, Bielorrussa, Venezuelana, Cabo-verdiana, Búlgara e Ucraniana. Temos

ainda, uma percentagem de 1%, relativa aos inquiridos que não responderam ao solicitado.

Apuramos 13 nacionalidades distintas, o que retrata o fenómeno da globalização. Como seria de esperar, a maioria dos inquiridos pertence à nacionalidade Portuguesa.

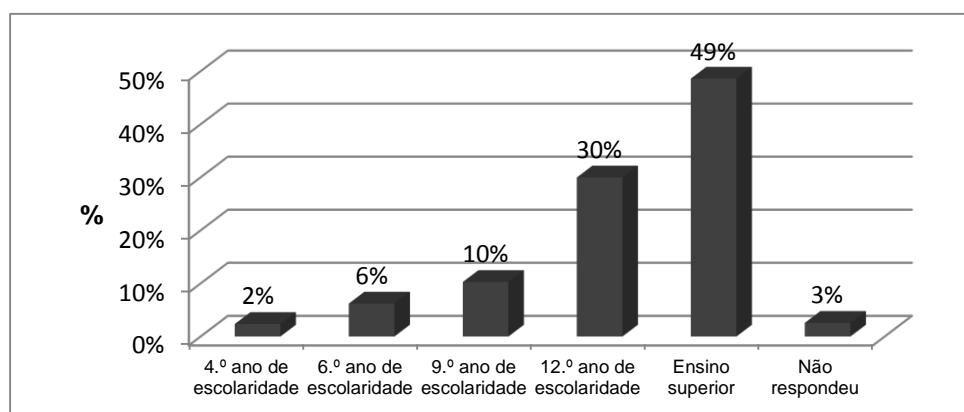
**Gráfico 7 - Distribuição dos pais/encarregados de educação, por nacionalidade**



O Gráfico 8 representa a distribuição dos pais/encarregados de educação, por habilitações académicas. Nele vemos que 2% dos inquiridos tem o 4.º ano, 6% o 6.º ano, 10% o 9.º ano e 30% o 12.º ano de escolaridade. Com uma formação ao nível do ensino superior existem 49% dos inquiridos. Uma margem de 3% dos participantes do estudo não respondeu ao pedido.

Maioritariamente, os participantes desta amostra têm por habilitações académicas o ensino superior.

**Gráfico 8 - Distribuição dos pais/encarregados de educação, por habilitações académicas**



No ponto que se segue expomos os instrumentos de recolha de dados utilizados na nossa investigação.

### **3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Como meio de recolha de dados para a realização desta investigação, e considerando os objetivos do estudo, selecionamos o inquérito por questionário, que se constitui como o instrumento de recolha de dados mais utilizado no campo da investigação sociológica (Pardal & Correia, 1995).

Os inquéritos por questionário permitem a recolha de informações relativas a factos, ideias, comportamentos, predileções, emoções, expetativas e atitudes, de forma anónima, o que permite uma maior facilidade de resposta, além de uma maior rapidez na análise quantitativa dos dados (Fortin, 1999). Quivy e Campenhoudt (1992) dizem-nos ainda que este tipo de instrumento de recolha de dados é um método adequado no conhecimento de condições e modos de vida e valores de uma população.

Em termos operacionais, os inquéritos por questionário podem ser definidos da seguinte forma:

um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador (Ghiglione & Matalon, 2001, p.110).

Para a realização dos questionários partimos da problemática em estudo e dos objetivos definidos, estruturando um conjunto de questões, com uma linguagem adequada aos participantes da amostra, que pretendíamos ver respondidas.

Fazemos novamente referência a Quivy e Campenhoudt (1992), pela evidência que fazem ao questionário, referindo que este se destina à pessoa interrogada, sendo lido e preenchido por ela. Logo, é importante que as perguntas sejam claras e construídas de modo a possibilitar uma acessível interpretação. Neste sentido, realizamos um pré-teste, antes da aplicação dos inquéritos.

Construímos dois questionários, um destinado a professores e outro a pais/encarregados de educação.

O questionário aos professores (cf. Apêndice 32) encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte é relativa aos dados biográficos e profissionais característicos dos inquiridos. A segunda parte diz respeito aos dados de opinião e está subdividida por quatro alíneas: na alínea *a*) procuramos conhecer a opinião dos professores acerca da gestão da diversidade sociocultural em contexto educativo; na alínea *b*) o modo como perspetivam a influência dos fatores socioculturais no sistema educativo; na alínea *c*) a importância que atribuem à relação escola-família face à diversidade sociocultural; e, por último, na alínea *d*) investigamos a perceção dos docentes sobre a formação de professores para a diversidade sociocultural. Esta segunda parte do inquérito é composta por trinta questões, sendo duas questões abertas e as restantes questões fechadas.

Numa questão de resposta aberta, os professores têm de descrever as estratégias de diagnóstico que utilizam para conhecer as necessidades dos alunos e tê-las em atenção na planificação curricular. Na outra têm de enumerar algumas estratégias pedagógicas que utilizam no processo de ensino-aprendizagem, para que este se torne significativo a todos os alunos.

O questionário aos pais/encarregados de educação (cf. Apêndice 33) encontra-se, também, dividido em duas partes. A primeira parte refere-se à caracterização de dados biográficos, profissionais e pessoais dos inquiridos. A segunda parte aos dados de opinião, que se subdividem em duas alíneas: na alínea *a*) pretendemos analisar a opinião de pais/encarregados de educação sobre o interesse da família face ao sistema educativo e na alínea *b*) a perceção das famílias acerca da sua relação com a escola e acerca da diversidade sociocultural existente no sistema educativo. Esta segunda parte do questionário é composta por vinte questões fechadas.

As questões abertas possibilitam uma plena liberdade de resposta ao inquirido, em que estes respondem como querem, utilizando o seu próprio vocabulário (Pardal & Correia, 1995; Ghiglione & Matalon, 2001). Giddens (2000, p. 643) evidencia que este tipo de questões “dão oportunidade aos entrevistados para exprimirem os seus pontos de vista pelas suas próprias palavras”, sendo mais flexíveis e dando oportunidade de o investigador analisar mais profundamente o pensamento do inquirido.

Contrariamente, temos as questões fechadas, que fornecem aos sujeitos uma série de respostas, mas os limita a optar por uma das respostas apresentadas, a que

melhor se adequa à resposta que desejam dar (Pardal & Correia, 1995; Fortin, 1999; Ghiglione & Matalon, 2001).

#### **4. PROCEDIMENTO**

Para a realização da investigação foi preciso entrar em contacto com algumas entidades, de modo a ser autorizada a aplicação dos inquéritos por questionário.

Inicialmente, foram enviados à DGIDC, por via da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, os questionários, a fim de ser autorizada a sua aplicação em contexto escolar (cf. Anexo 1).

Seguidamente, solicitámos autorização ao Agrupamento de Escolas (cf. Apêndice 34).

O Agrupamento de Escolas pediu-nos a realização de uma declaração dos participantes do estudo, uma para os professores (cf. Apêndice 35) e outra para os pais/encarregados de educação (cf. Apêndice 36), a serem entregues nos seus serviços, em que estes declaram que participam no questionário de livre vontade. Esta declaração não tem qualquer influência na questão de anonimato dos questionários, que continuam a ser anónimos.

Obtida a permissão para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados pelo Agrupamento de Escolas (cf. Anexo 2), contactámos os diretores/coordenadores das escolas, que nos fizeram chegar os questionários aos professores e aos pais/encarregados de educação, por via dos alunos, dando a conhecer o nosso estudo e salientando o facto de este ser apenas para fins académicos.

A resposta aos questionários necessitou de um curto espaço de tempo, sendo recolhidos posteriormente.

## 5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento de análise dos dados do nosso estudo requer a utilização da análise estatística dos dados e da análise de conteúdo, com um maior grau de incidência na análise estatística dos dados.

Quivy e Campenhoudt (1992, pp. 220-221) argumentam que “a maior parte dos métodos de análise das informações depende de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo”. Contudo, a análise dos nossos dados necessita destas duas categorias.

A análise estatística dos dados enquadra-se num trabalho de análise predominantemente descritivo, em que nos socorremos de processos de tratamento estatístico simples e estratégias de representação e sistematização dos dados, através de tabelas e/ou gráficos, em termos de frequências relativas. Ainda a propósito, Fortin (1999, p. 163) alerta que qualquer estudo descritivo consiste em “descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características dessa população ou de uma amostra desta”.

A análise de conteúdo é fundamental para a análise relativa às questões abertas do inquérito por questionário aplicado aos professores. Esta é uma técnica de investigação que visa “obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

O tipo de análise de conteúdo que usamos é a análise categorial, por ser a que melhor se adequa ao pretendido. Esta agrupa-se nas análises temáticas, que tentam “revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 226).

A análise categorial consiste em “calcular e comparar as frequências de certas características previamente agrupadas em categorias significativas. Baseia-se na hipótese segundo a qual uma característica é tanto mais frequentemente citada, quanto mais importante for para o locutor” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 226).

Em suma, a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo são as duas grandes técnicas essenciais na análise dos dados da nossa investigação.

---

**CAPÍTULO III**

**APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

---

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos pela aplicação dos inquéritos por questionário, ficando a conhecer a opinião dos professores e dos pais/encarregados de educação respeitante aos aspetos relacionados com a diversidade sociocultural, a relação escola-família e a multiculturalidade, perspetivados em contexto escolar.

Para uma leitura e interpretação mais adequada, dispomos, em primeiro lugar, os resultados referentes aos professores, seguindo-se os resultados relativos aos pais/encarregados de educação, pela ordem das questões presentes nos questionários.

## **1. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS PROFESSORES**

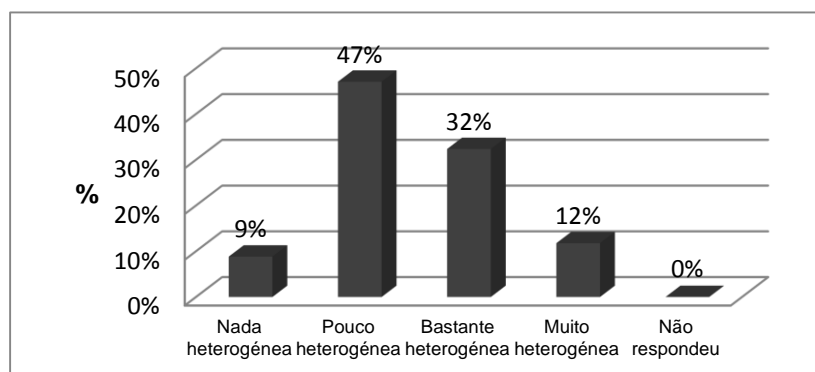
Relativamente à língua materna dos alunos, pertencentes às turmas dos professores inquiridos, constatamos que de 33 turmas (já que um inquirido não respondeu ao solicitado), com um total de 646 alunos, 641 dos alunos têm o português como língua materna e apenas 5 alunos não têm o português como língua materna.

Estando nós em Portugal, era de esperar que a maioria dos alunos tivesse o português como língua materna.

O Gráfico 9 evidencia a perceção dos inquiridos sobre as características da turma com quem trabalham, do ponto de vista da heterogeneidade sociocultural. É visível que 9% dos participantes caracterizam a sua turma como nada heterogénea, 47% como pouco heterogénea, 32% como bastante heterogénea e 12% muito heterogénea.

Maioritariamente, as turmas com quem os professores trabalham são pouco heterogéneas a nível sociocultural.

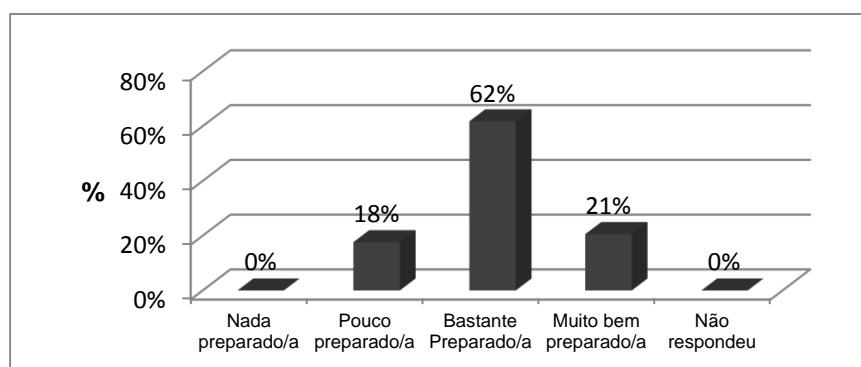
**Gráfico 9 - Percepção dos inquiridos face ao nível de heterogeneidade da sua turma**



No Gráfico 10 podemos observar a percepção dos inquiridos relativamente ao nível de preparação, que estes sentem, para trabalhar com uma turma sociocultural heterogénea no âmbito curricular, pedagógico e didático. Nenhum dos professores se avaliam como nada preparados (0%), 18% consideraram-se pouco preparados, 62% bastante preparados e 21% muito bem preparados.

De um modo geral, torna-se interessante ver que, em maioria, os docentes sentem-se bastante preparados para lidar com a heterogeneidade sociocultural nas escolas e nenhum se sente nada preparado. Esta ilação é muito positiva, dadas as características atuais da nossa sociedade, que é, cada vez mais, multicultural.

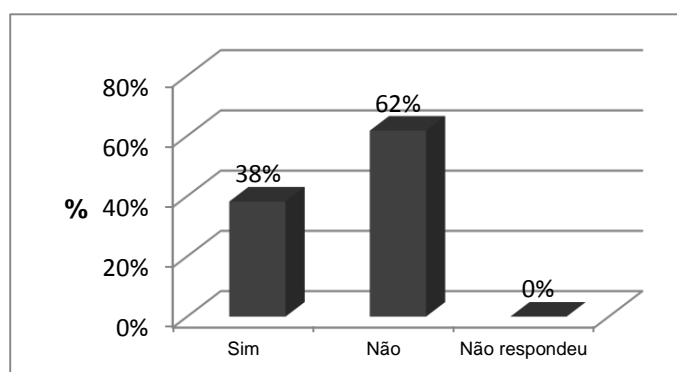
**Gráfico 10 - Percepção dos inquiridos acerca do nível de preparação curricular, pedagógica e didática, para trabalhar com uma turma social e culturalmente heterogénea**



No que respeita à participação dos inquiridos em programas de formação docente sobre o tema da multiculturalidade, através do Gráfico 11, verificamos que 38% dos professores participam e 62% não participam.

A grande parte dos professores não participa em programas de formação sobre a multiculturalidade, o que consideramos menos positivo, pois, como já referimos, sendo a nossa sociedade cada vez mais multicultural é extremamente pertinente que os docentes se interessem em saber mais sobre a temática, para desenvolverem uma ação mais adequada e contextualizada.

**Gráfico 11 - Grau de participação dos inquiridos em programas de formação docente sobre o tema da multiculturalidade**

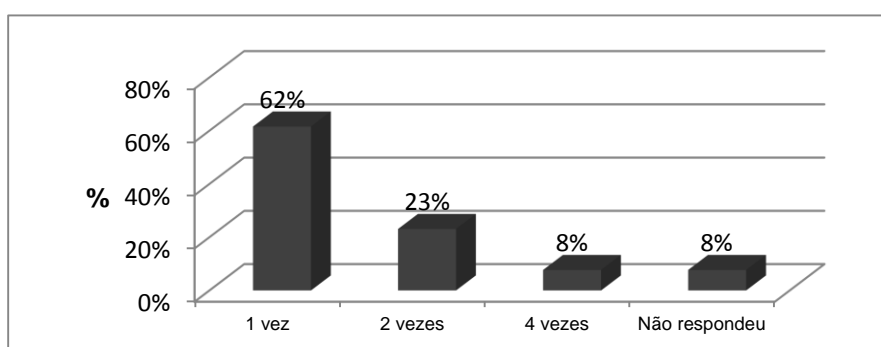


Relativo ao número de vezes de participação dos professores em programas de formação sobre o tema da multiculturalidade, tomamos em consideração os 38% dos inquiridos que confirmaram a sua participação (cf. Gráfico 11) e obtivemos o gráfico que se segue.

Pelo Gráfico 12 constatamos que 62% dos inquiridos que participam neste tipo de formação apenas o fizeram 1 vez, 23% o fizeram 2 vezes e 8% o fizeram 4 vezes.

Em termos globais, verificamos que a maioria dos docentes que participaram em formações sobre a multiculturalidade apenas o fez uma vez.

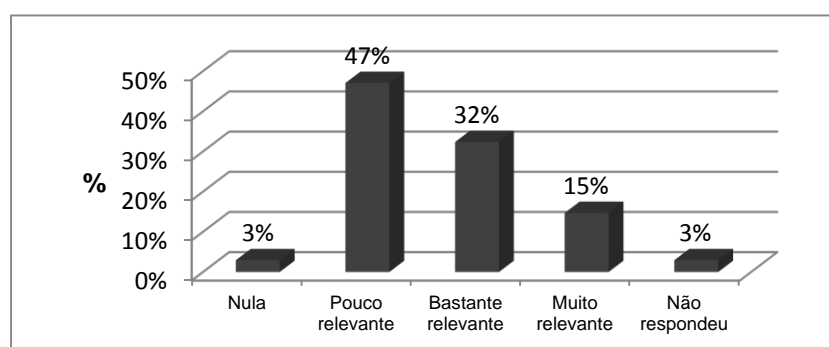
**Gráfico 12 – Número de vezes de participação dos professores em programas de formação sobre a multiculturalidade**



O Gráfico 13 diz respeito ao grau de consideração que os professores têm sobre a sua formação em educação multicultural. Vemos que 3% dos inquiridos a consideram como nula, 47% pouco relevante, 32% bastante relevante e 15% muito relevante.

Analisando os valores percentuais, validamos que a maior parte dos professores considera a sua formação em educação multicultural como pouco relevante.

**Gráfico 13 - Grau de consideração dos inquiridos sobre a sua formação em educação multicultural**

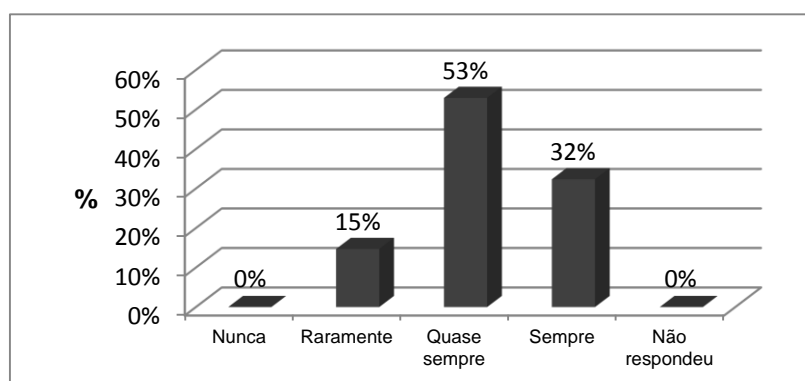


O Gráfico 14 apresenta os resultados obtidos sobre o hábito dos professores em contactar o mais possível com a família dos seus alunos, para que, conhecendo as suas vivências culturais, possam estruturar de modo mais significativo o ensino.

Os resultados obtidos foram os seguintes: 15% dos professores procedem a esta estratégia raramente, 53% quase sempre e 32% sempre.

É um ponto forte apurar que grande parte dos inquiridos quase sempre desenvolve este tipo de estratégia, pois ela é fundamental no ensino. Outro ponto forte é ver que todos os professores contactam com as famílias, independentemente do maior ou menor nível de contacto.

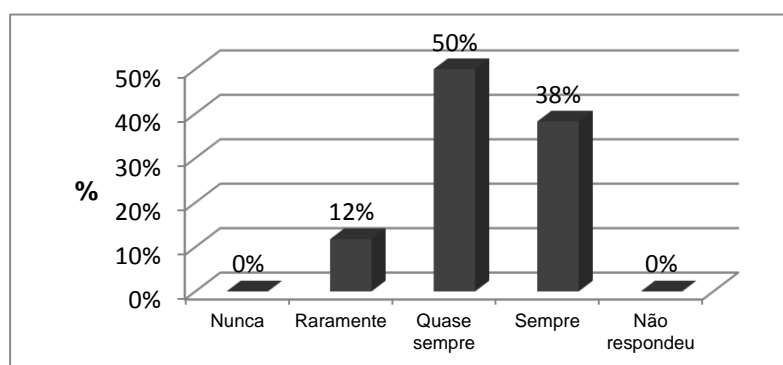
**Gráfico 14 - Nível de contacto que os inquiridos estabelecem com as famílias dos seus alunos, a fim de conhecer as suas vivências culturais e estruturar um ensino mais significativo**



O Gráfico 15 diz respeito ao nível de estratégias que os inquiridos põem em prática, a fim de promover a participação dos pais/encarregados de educação. Pela observação do gráfico verificamos que 12% dos professores raramente põem em prática estratégias com esta finalidade, 50% põem quase sempre e 38% põem sempre.

Confirmamos que metade dos inquiridos põe quase sempre em prática estratégias que visam a participação das famílias dos seus alunos. É muito positivo verificar que nenhum professor assinala a opção nunca (0%), o que significa que num menor ou maior nível todos os docentes põem em prática estratégias que visam esta finalidade.

**Gráfico 15 - Nível de estratégias que os inquiridos põem em prática, a fim de promover a participação dos pais/encarregados de educação**



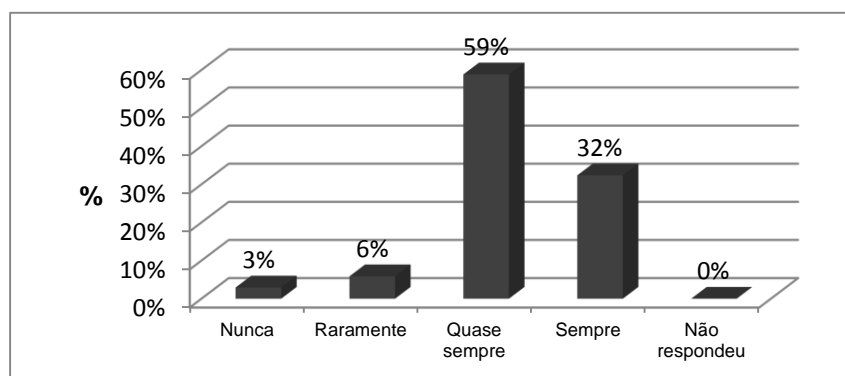
Relativo ao tipo de contactos que os professores estabelecem com os pais/encarregados de educação, obtivemos como contactos mais utilizados, ambos

com trinta e uma seleções, a entrevista/reunião inicial, as reuniões periódicas formais de turma e as atividades/contactos não formais.

O Gráfico 16 apresenta o grau de associação das necessidades dos alunos durante a prática letiva dos inquiridos, para efeitos de planificação curricular. Constatamos que 3% dos docentes nunca associam as necessidades dos seus alunos para efeitos de planificação curricular, 6% raramente associam, 59% associam quase sempre e 32% associam sempre.

A análise destes dados permitem-nos afirmar que a maioria dos inquiridos toma em atenção as necessidades dos seus alunos no ato de planificação.

**Gráfico 16 - Grau de associação das necessidades dos alunos durante a prática letiva dos inquiridos, para efeitos de planificação curricular**



Na Tabela 1 agrupamos, por categorias, as respostas dos professores acerca da(s) estratégia(s) de diagnóstico que utilizam, a fim de avaliarem as vivências dos alunos e dos saberes que possuem e tomarem conhecimento dos conhecimentos prévios que os alunos detêm acerca de determinado assunto/conteúdo curricular. Aspetos que permitem aos professores uma planificação contextualizada.

Observando a tabela, certificamos que o tipo de estratégia mais utilizada através de materiais estruturados é o teste diagnóstico (com 13 respostas) e o tipo de estratégia mais utilizada através das estratégias sensório-linguísticas é a observação direta e verificação de resultados (com 10 respostas).

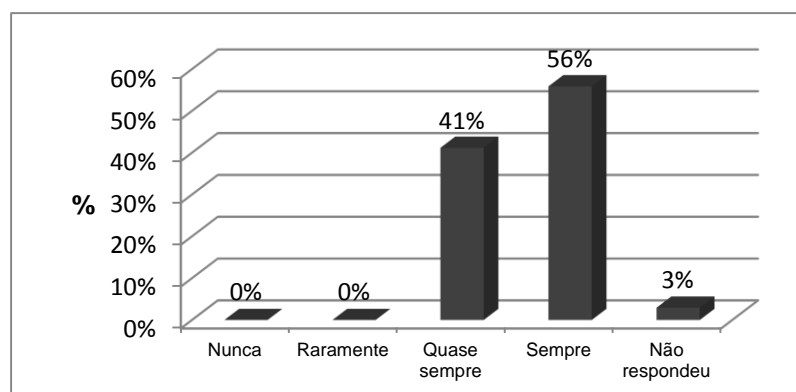
**Tabela 1 - Distribuição da(s) estratégia(s) de diagnóstico utilizadas pelos inquiridos**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Número de respostas</b>
Estratégias através de materiais estruturados	Fichas de trabalho	8
	Questionários (aos pais/encarregados de educação e alunos)	7
	Entrevistas individuais	3
	Teste diagnóstico	13
	Análise do processo dos alunos	1
	Provas/Exercícios práticos orais e escritos	6
	Avaliação psicológica	1
Estratégias sensório-linguísticas	Diálogos/Conversas (com pais/encarregados de educação e alunos)	8
	Observação direta (da participação e comportamentos dos alunos em sala de aula) e verificação de resultados	11

No que respeita à opinião dos inquiridos sobre o facto do trabalho de diagnóstico de necessidades se repercutir de forma positiva na organização do seu trabalho pedagógico e didático, podemos ver no Gráfico 17 que 41% dos participantes da amostra consideram que este trabalho quase sempre se repercute de forma positiva e 56% considerem que repercute-se sempre de forma positiva.

Assim, inferimos que a maior parte dos professores afirma que o trabalho de diagnóstico de necessidades repercute-se sempre positivamente na organização do seu trabalho.

**Gráfico 17 - Grau de consideração dos inquiridos sobre o facto do trabalho de diagnóstico de necessidades se repercutir positivamente na organização do seu trabalho pedagógico e didático**



A Tabela 2 dispõe as estratégias pedagógicas que os docentes desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem, para que o ensino se torne significativo a todos os alunos. De entre as 17 estratégias pedagógicas utilizadas, o trabalho de grupo/pares (com um número de 16 respostas) é o método mais usado pelos professores.

**Tabela 2 - Distribuição da(s) estratégia(s) pedagógica(s) no processo de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos inquiridos**

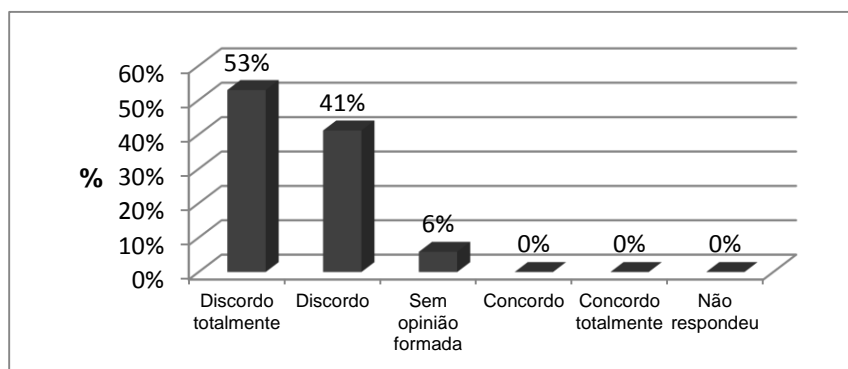
<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Número de respostas</b>
Estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem	Trabalho de grupo/pares (com apresentação de trabalhos)	16
	Ensino e apoio individualizado/Diferenciação pedagógica (adaptar os conteúdos face as características dos alunos)	12
	Diversificação de atividades	8
	Avaliação contínua dos níveis de empenho e aprendizagem dos alunos	2
	Reforço positivo	3
	Debate com os alunos e os pais/encarregados de educação sobre as estratégias a executar	1
	Utilização de recursos das novas tecnologias	7
	Adaptação de exercícios, fichas de trabalho e materiais	3
	Promoção de tarefas, atividades práticas e ensino experimental (com base em descoberta e pesquisa)	10
	Utilização de materiais manipuláveis, interativos e diversificados	3
	Dramatizações e danças	2
	Atividades e fichas de trabalho motivadoras e atrativas (promotoras de sucesso para todos)	3
	Valorizar, reforçar e ampliar o trabalho autónomo, as experiências e os saberes dos alunos	2
	Valorização da participação dos alunos e dos seus interesses	2
	Promoção de diálogo e partilha de ideias	2
	Concepção de formas de estudo e hábitos de trabalho diário (responsabilização)	2
	Respeito pela individualidade e diferentes ritmos de trabalho dos alunos	2

O Gráfico 18 mostra-nos a visão dos inquiridos sobre o facto de considerarem a integração da diversidade cultural, em contexto escolar, como um aspeto a evitar no trabalho de sala de aula. Vemos que 53% dos professores discordam totalmente, 41%

discordam, 6% referem que estão sem opinião formada e não há quem concorde e concorde totalmente (ambas as opções têm uma percentagem de 0%).

Desta forma, verificamos que a maioria dos inquiridos discorda totalmente com a ideia de que a integração da diversidade sociocultural deve ser evitada no trabalho de sala de aula.

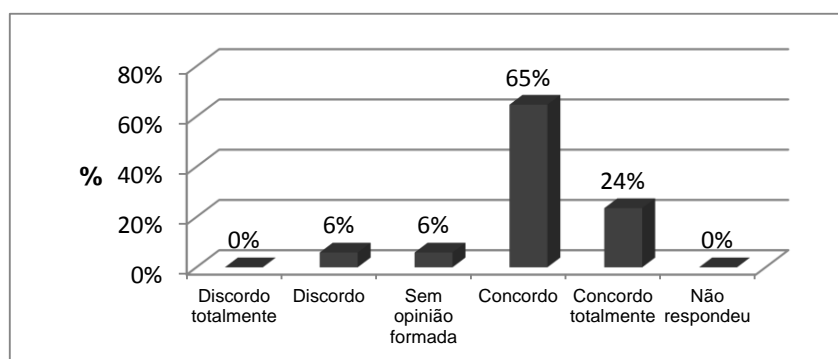
**Gráfico 18 - Visão dos inquiridos sobre o facto de considerarem a integração da diversidade, em contexto escolar, como um aspeto a evitar no trabalho de sala de aula**



Já o Gráfico 19 apresenta-nos a visão dos inquiridos acerca da integração da diversidade cultural, em contexto escolar, como um desafio positivo, sendo importante que as turmas sejam social e culturalmente heterogéneas. Sobre este assunto, atestamos que nenhum dos professores discorda totalmente (0%), 6% discordam, 6% não tem opinião formada, 65% concordam e 24% concordam totalmente.

Confirmamos que, maioritariamente, os professores concordam que a integração da diversidade sociocultural deve ser perspectivada como um desafio positivo no ensino.

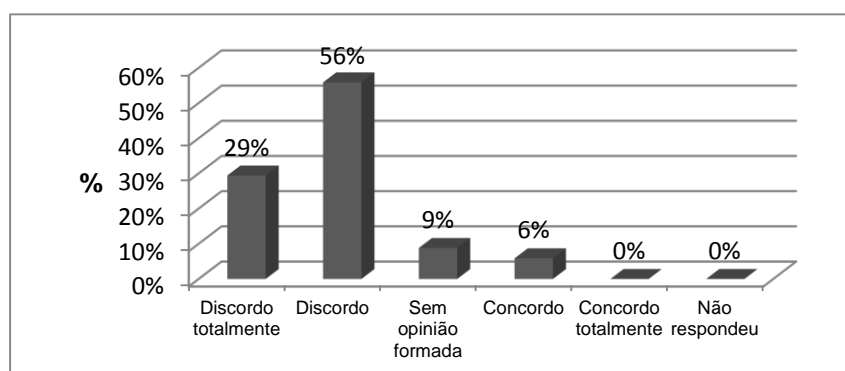
**Gráfico 19 - Visão dos inquiridos sobre o facto de considerarem que a integração da diversidade cultural, em contexto escolar, é um desafio positivo**



O Gráfico 20 mostra o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da heterogeneidade sociocultural ser um entrave para as aprendizagens da turma. Apuramos que 29% dos professores discordam totalmente com esta ideia, 56% discordam, 9% estão sem opinião formada, 6% concordam e ninguém concorda totalmente (0%).

Pela análise dos resultados, notamos que a maioria dos inquiridos discorda com este ponto de vista.

**Gráfico 20 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da heterogeneidade sociocultural ser um entrave para as aprendizagens da turma**

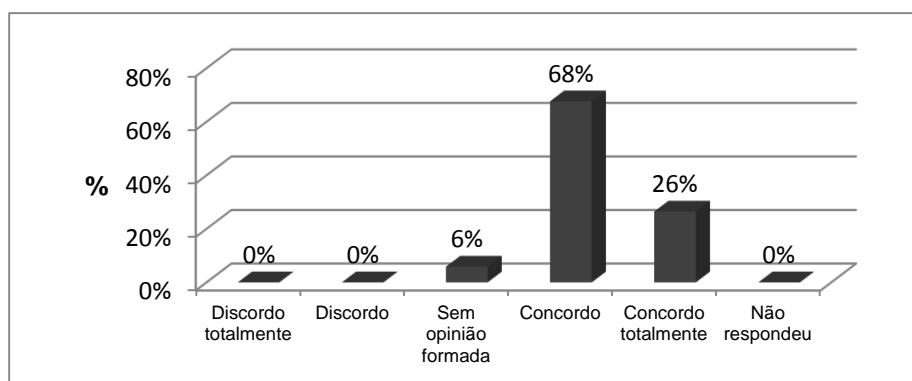


No Gráfico 21 estão visíveis os resultados relativos ao grau de concordância dos inquiridos acerca da importância dos professores desenvolverem estratégias que lhes permitam perceber o modo como as vivências familiares influenciam no desempenho escolar dos alunos. Constatamos que nenhum participante do estudo discorda totalmente ou simplesmente discorda com esta perspetiva (ambas as opções têm uma

percentagem de 0%), 6% afirmam estar sem opinião formada sobre o tema, 68% concordam e 26% concordam totalmente.

Assim, inferimos que uma esmagadora parte dos inquiridos concorda com a importância dos docentes desenvolverem estratégias que visem um maior conhecimento dos costumes familiares dos alunos.

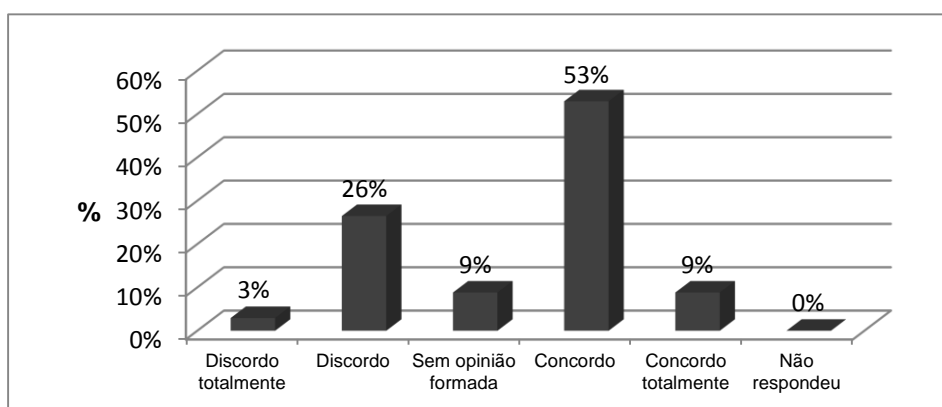
**Gráfico 21 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a importância dos professores desenvolverem estratégias que lhes permitam perceber o modo como as vivências familiares influenciam o desempenho escolar dos alunos**



Sobre o grau de concordância dos inquiridos acerca do facto de, por norma, os alunos das classes mais desfavorecidas terem mais dificuldades ao nível das aprendizagens, é possível observar pelo Gráfico 22 que 3% dos professores discordam totalmente com este aspeto, 26% discordam, 9% não têm opinião formada, 53% concordam e 9% concordam totalmente.

Podemos afirmar que a maioria dos participantes concorda com a perspetiva de serem os alunos das classes mais desfavorecidas os que têm mais dificuldades de aprendizagens.

**Gráfico 22 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto dos alunos das classes mais desfavorecidas terem mais dificuldades de aprendizagens**

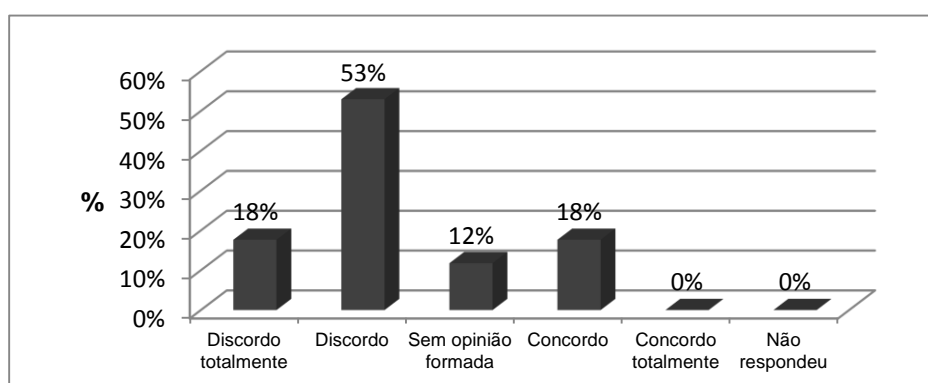


Pela observação do Gráfico 23 ficamos a conhecer o grau de concordância dos inquiridos relativamente à perspetiva de que o sistema de ensino está perfeitamente estruturado para operar com sucesso face às diferentes origens sociais e culturais dos alunos.

O gráfico mostra que 18% dos professores discordam totalmente com esta opinião, 53% discordam, 12% não têm opinião formada, 18% concordam e não existe quem concorde totalmente (0%).

Generalizando, a grande parte dos inquiridos não concorda com a opinião de que o sistema de ensino está perfeitamente estruturado para operar com sucesso face à heterogeneidade sociocultural dos alunos.

**Gráfico 23 - Grau de concordância dos inquiridos relativo ao facto do sistema educativo estar estruturado para operar com sucesso face à heterogeneidade sociocultural dos alunos**

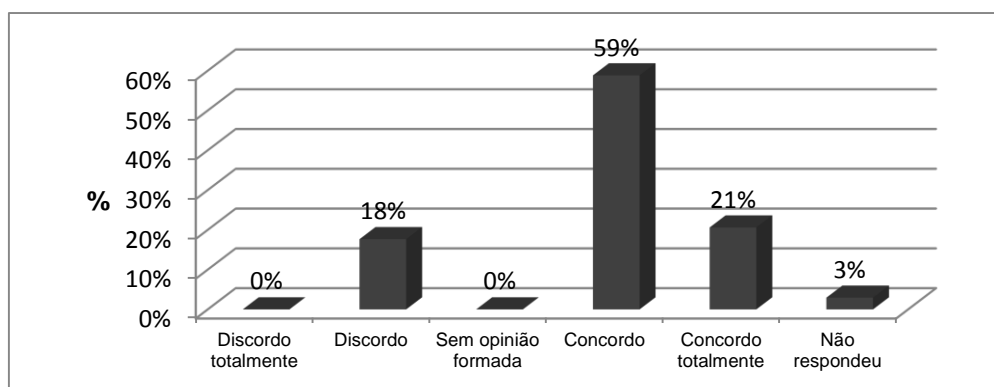


O gráfico que se segue apresenta o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de na prática letiva ser viável que os professores considerem as necessidades dos alunos nos atos de planear e lecionar.

Vemos que não há nenhum inquirido que discorde totalmente com este parecer, 18% discordam, 59% concordam e 21% concordam totalmente (cf. Gráfico 24).

Inferimos que a maior parte dos professores posicionam-se nesta perspetiva, concordando com esta estratégia.

**Gráfico 24 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de na prática letiva ser viável que os professores considerem as necessidades dos alunos nos atos de planear e lecionar**

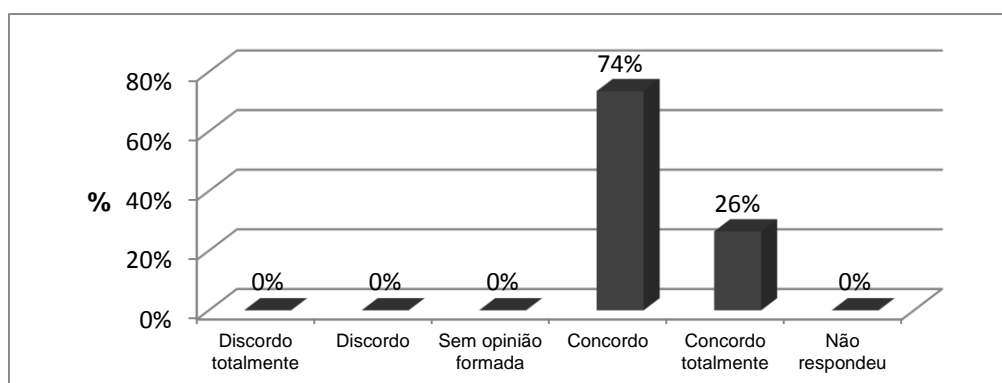


O Gráfico 25 apresenta o grau de concordância dos inquiridos acerca do envolvimento e da participação das famílias contribuir para a integração e o sucesso escolar dos alunos das classes mais desfavorecidas.

É interessante observar que as opções discordo totalmente, discordo e sem opinião formada apresentam uma percentagem de 0%. Assim, os valores percentuais distribuem-se pelas opções de concordância. Deste modo, temos 74% dos professores que concordam com esta opinião e 26% que concordam totalmente.

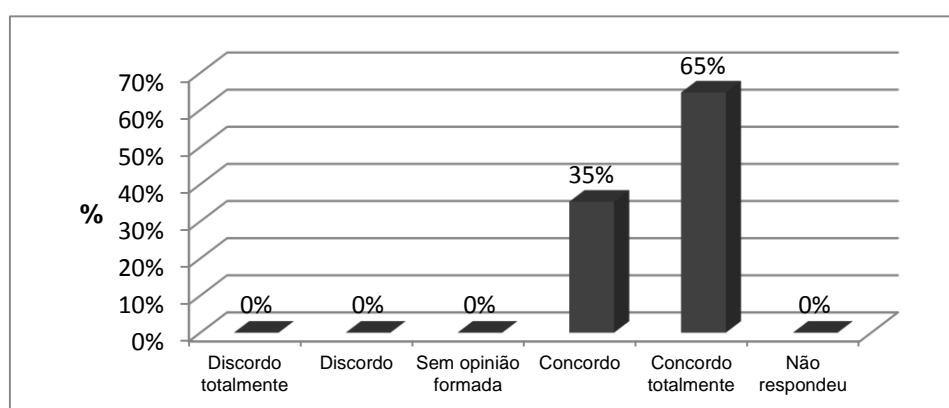
Logo, a esmagadora grande parte dos inquiridos concorda com o facto da participação das famílias ser uma mais-valia na integração e no sucesso escolar de alunos das classes mais desfavorecidas.

**Gráfico 25 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da participação das famílias contribuir para a integração e o sucesso escolar de alunos das classes mais desfavorecidas**



Relativamente à concordância dos inquiridos sobre o facto dos pais/encarregados de educação terem um papel importante na aprendizagem dos seus educandos, pelo Gráfico 26, vemos que os valores percentuais apenas se subdividem nas opções concordo e concordo totalmente. Assim, 35% dos professores concordam com esta ideia e 65% concordam totalmente, o que nos leva a inferir que os participantes deste estudo atribuem um papel importante aos pais/encarregados de educação, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.

**Gráfico 26 - Grau de concordância dos inquiridos relativo ao facto dos pais/encarregados de educação terem um papel importante na aprendizagem dos seus educandos**

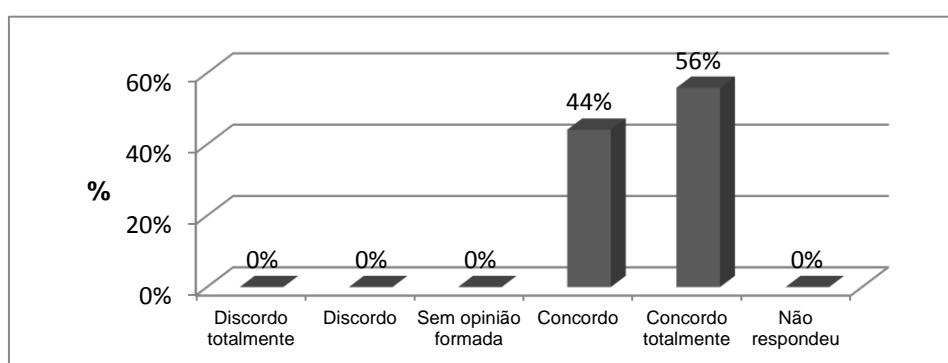


No Gráfico 27 observamos o grau de concordância dos inquiridos sobre a relevância dos professores orientarem e comunicarem com os pais/encarregados de educação, para que estes saibam como vão os seus educandos na escola, a fim de os poderem apoiar nos trabalhos escolares.

Mais uma vez, analisando os resultados, apuramos que só existe concordância com esta perspectiva. Desta forma, 44% dos docentes concordam e 56% concordam totalmente.

Esta constatação permite-nos afirmar que a maior parte dos inquiridos concorda totalmente com a apreciação alusiva à importância dos professores orientarem e comunicarem com as famílias dos seus alunos, sobre o percurso escolar dos mesmos.

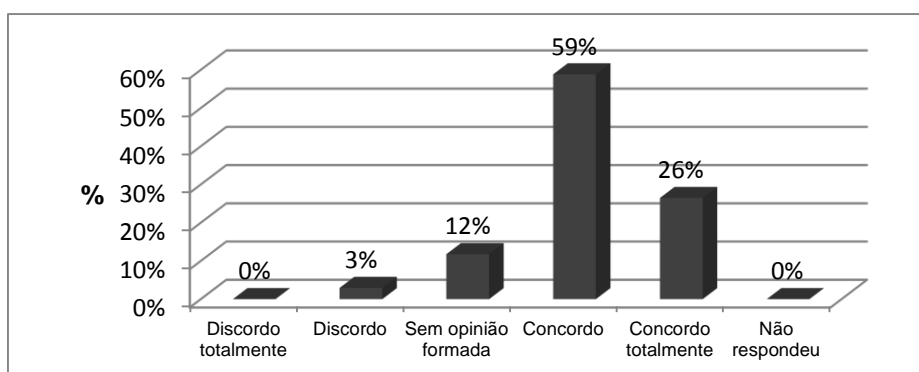
**Gráfico 27 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a relevância dos professores orientarem e comunicarem com os pais/encarregados de educação sobre o percurso dos seus educandos**



Sobre a conjuntura de os professores deverem assegurar que os pais/encarregados de educação conheçam a cultura, os costumes e os rituais desenvolvidos na escola, é possível ver no Gráfico 28 que nenhum inquirido discorda totalmente (0%), 3% discordam, 12% afirmam estarem sem opinião formada, 59% concordam e 26% concordam totalmente com este juízo.

Maioritariamente, notamos que os inquiridos concordam que os professores deem a conhecer as características e particularidades da cultura escolar às famílias dos seus alunos.

**Gráfico 28 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de os professores deverem assegurar que os pais/encarregados de educação tomem conhecimento da cultura escolar**

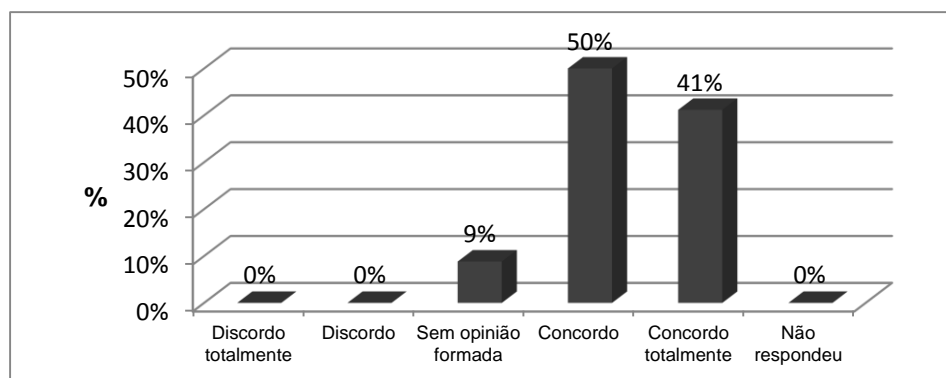


O Gráfico 29 expõe o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de os pais/encarregados de educação deverem mostrar interesse em ser conhecedores da cultura, dos costumes e rituais desenvolvidos na escola.

Confirmamos que nenhum dos docentes discorda totalmente ou discorda (ambas as opções apresentam uma percentagem de 0%), 9% explicitam que não têm nenhuma opinião formada sobre esta matéria, 50% concordam e 41% concordam totalmente com esta ideia.

Verificamos que metade dos inquiridos desta amostra concorda com o facto de as famílias mostrarem interesse em conhecer as características e particularidades da cultura escolar dos seus educandos.

**Gráfico 29 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de os pais/encarregados de educação deverem interessar-se em conhecer a cultura da escola**

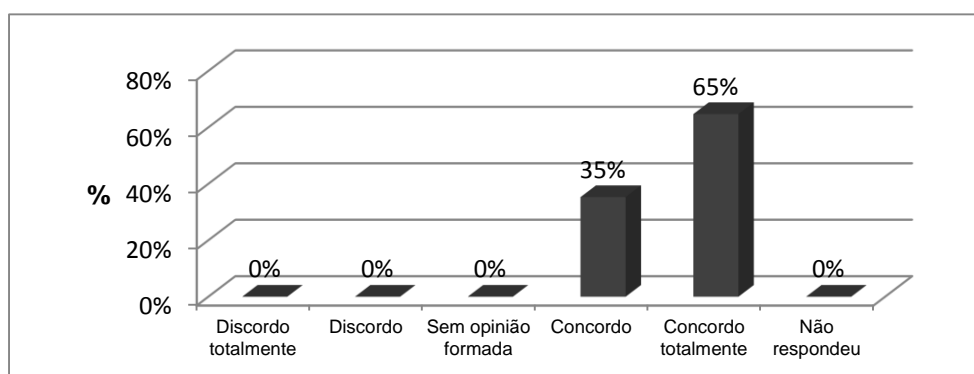


O gráfico seguinte mostra-nos o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de o apoio dos pais/encarregados de educação, em casa, na elaboração dos

trabalhos de casa e no apoio ao estudo, apresentar-se como um aspeto muito importante no desenvolvimento dos alunos e no sucesso das suas aprendizagens.

Os valores percentuais distribuem-se apenas nas opções de concordância, estando as outras opções com uma percentagem de 0%. Desta forma, temos 35% dos professores que concordam e 65% que concordam totalmente com esta perspetiva (cf. Gráfico 30). Logo, inferimos que a maioria dos inquiridos concorda totalmente com a importância das famílias apoiarem, em casa, os seus educandos.

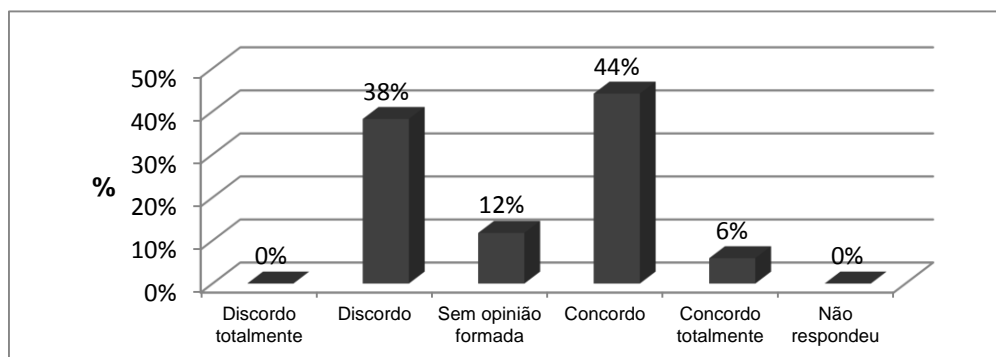
**Gráfico 30 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de o apoio dos pais/encarregados de educação em casa ser um aspeto muito importante no desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos**



Alusivamente à asserção de que a escola e a educação, na sua dimensão curricular, pedagógica e didática, são decisivas (única possibilidade viável) para a resolução do problema das assimetrias socioculturais dos alunos, obtivemos os seguintes resultados: 0% dos inquiridos discordam totalmente, 38% discordam, 12% estão sem opinião formada, 44% concordam e 6% concordam totalmente (cf. Gráfico 31).

Verificamos que a maior parte dos inquiridos concorda com este juízo. No entanto, em termos percentuais, a sua maioria não é muito elevada, diferindo pouco da opção discordo.

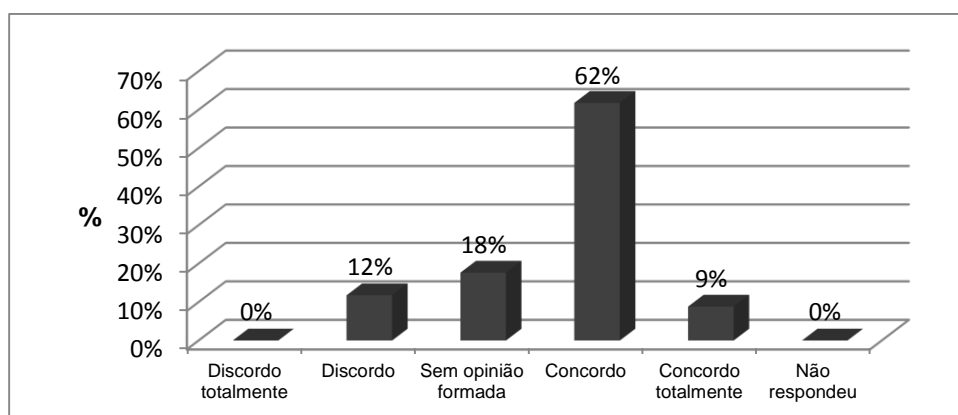
**Gráfico 31 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de a educação e a escola serem decisivas (única possibilidade viável) para a resolução do problema das assimetrias socioculturais dos alunos**



O Gráfico 32 exhibe o grau de concordância dos inquiridos relativo ao facto de que, na atualidade, os professores estão preparados para trabalhar com turmas heterogéneas. Contemplamos que nenhum inquirido discorda totalmente (0%) com esta conjuntura, 12% discordam, 18% estão sem opinião formada, 62% concordam e 9% concordam totalmente.

Grande parte dos inquiridos considera que, atualmente, os docentes estão preparados para trabalhar com turmas heterogéneas.

**Gráfico 32 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de atualmente os professores estarem preparados para trabalhar com turmas heterogéneas**

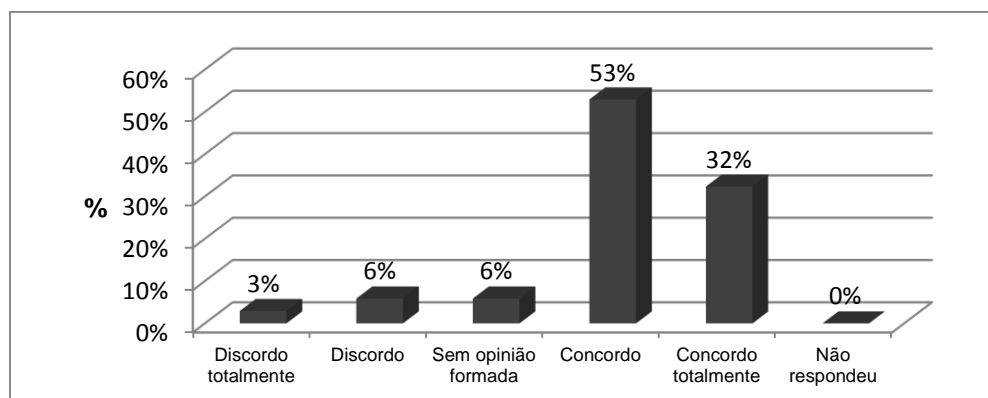


Relativamente às formações no âmbito da multiculturalidade, considerando-as como uma mais-valia na prática pedagógica dos docentes, pela análise do Gráfico 33, vemos que 3% dos inquiridos discordam totalmente, com uma mesma percentagem de

6% há quem discorde e quem esteja sem opinião formada, 53% concordam e 32% concordam totalmente com esta concepção.

Mais de metade dos inquiridos concorda com a opinião de que as formações sobre a multiculturalidade são uma mais-valia para a prática docente.

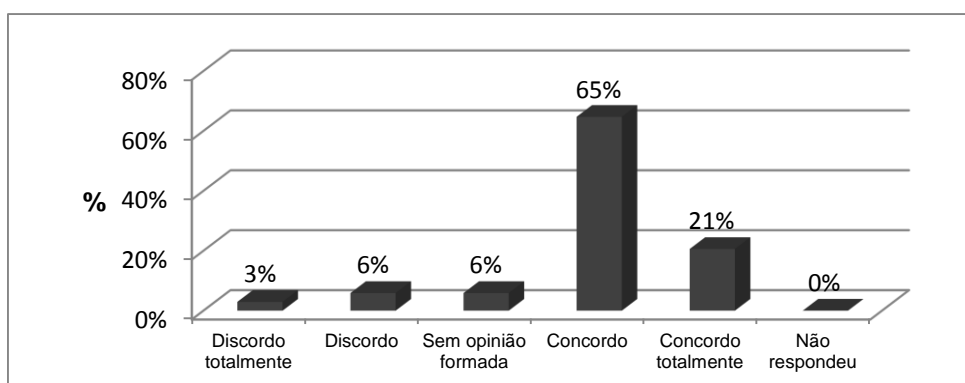
**Gráfico 33 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto das formações sobre a multiculturalidade serem uma mais-valia na prática docente**



Ainda sobre a formação no âmbito da multiculturalidade, mas agora sob o ponto de vista desta se traduzir num fator facilitador de integração na sala de aula, é visível no Gráfico 34 que 3% dos inquiridos discordam totalmente com esta ideia, novamente 6% discordam e 6% estão sem opinião formada, 65% concordam e 21% concordam totalmente.

A análise deste gráfico permite-nos inferir a seguinte ilação: a maioria dos professores concorda que as formações sobre a multiculturalidade são um meio facilitador de integração na sala de aula.

**Gráfico 34 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da formação em multiculturalidade ser um fator facilitador de integração na sala de aula**

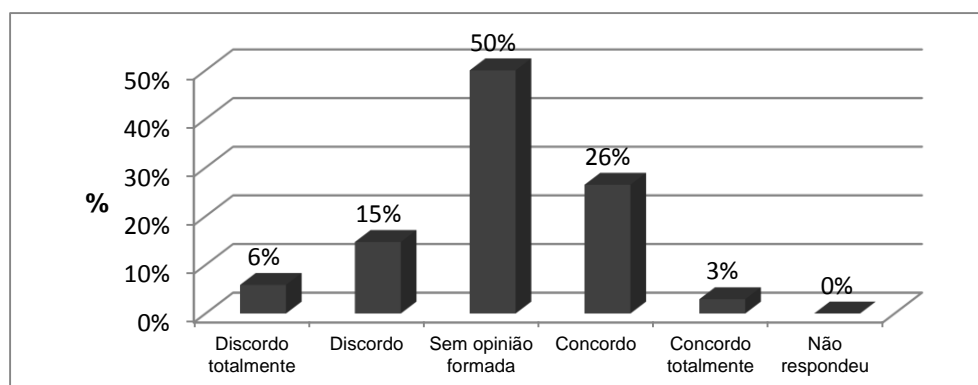


Por último, o Gráfico 35 apresenta a opinião dos inquiridos sobre o facto da formação de professores, na perspetiva de lidar melhor com a multiculturalidade na escola, ter melhorado substancialmente com a alteração do paradigma de formação de professores (antes e após o Tratado de Bolonha).

Os resultados obtidos mostram que 6% dos inquiridos discordam totalmente com esta opinião, 15% discordam, 50% afirmam estar sem opinião formada, 26% concordam e 3% concordam totalmente.

Tornou-se curioso constatar que a maioria dos professores não tem opinião formada sobre este assunto.

**Gráfico 35 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da formação de professores face ao lidar com a multiculturalidade na escola ter melhorado com a alteração do paradigma da formação de professores**



Passamos à apresentação dos resultados obtidos pelos inquiridos aos pais/encarregados de educação, que estão expostos no ponto que se segue.

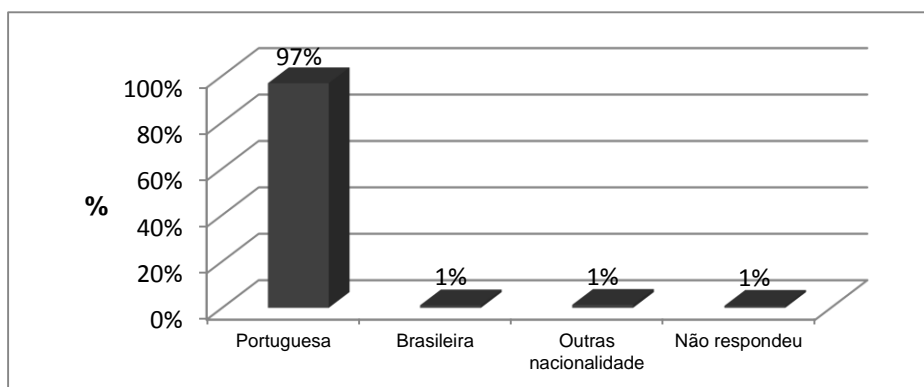
## 2. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No Gráfico 36 podemos analisar a distribuição dos educandos dos inquiridos, por nacionalidade. Vemos que 97% dos educandos são de nacionalidade Portuguesa, 1% Brasileira e 1% de outras nacionalidades (onde se agrupam as nacionalidades, nas quais um inquirido se insere). As outras nacionalidades dizem respeito à nacionalidade Chinesa, Romena, Moçambicana, Bielorrussa, Inglesa e Búlgara. Temos ainda, uma percentagem de 1% relativa aos inquiridos que não responderam ao solicitado.

Confirmamos 8 nacionalidades distintas. Torna-se interessante constatar que há um menor número de diferentes nacionalidades dos educandos em comparação com o número de nacionalidades dos seus pais/encarregados de educação (cf. Gráfico 7). Assim, cremos que alguns educandos, cujos pais/encarregados de educação são imigrantes no nosso país, são de nacionalidade portuguesa.

Mais uma vez, como seria de esperar, a maioria dos educandos dos inquiridos são de nacionalidade Portuguesa.

**Gráfico 36 - Distribuição dos educandos dos inquiridos, por nacionalidade**



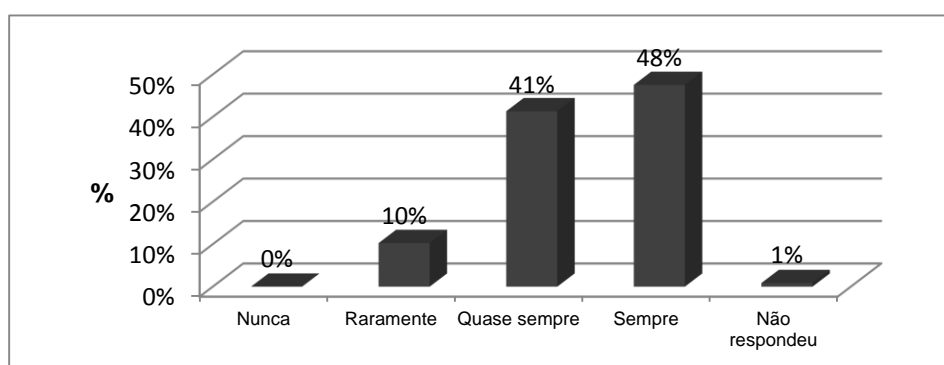
Sobre a questão relativa ao apoio recebido pelo filho/educando em ambiente familiar apuramos, em termos maioritários, com trezentas e cinquenta e seis menções, que são os pais que promovem um maior apoio, o que seria de esperar.

O Gráfico 37 apresenta o nível de ajuda dos inquiridos na realização dos trabalhos de casa dos seus filhos/educandos. Verificamos que nenhum

pai/encarregado de educação assinalou a opção nunca (0%), 10% dos inquiridos ajudam os seus educandos raramente, 41% quase sempre e 48% sempre.

Confirmamos que a maioria dos pais/encarregados de educação apoiam os seus educandos nos trabalhos de casa, independentemente da sua maior ou menor frequência. Notamos que, em termos gerais, este apoio efetua-se quase sempre e sempre.

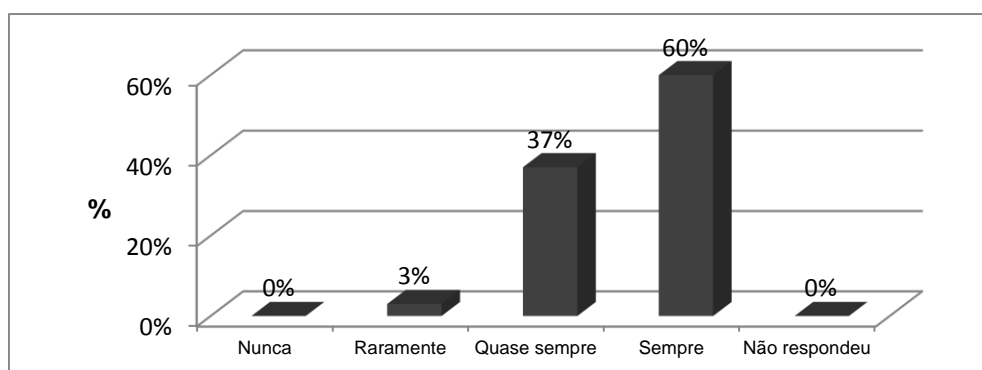
**Gráfico 37 – Nível de ajuda dos inquiridos na realização dos trabalhos de casa dos seus filhos/educandos**



Relativamente à preocupação em manter uma comunicação permanente com os docentes, para que possam acompanhar os seus filhos/educandos no seu processo de ensino-aprendizagem, o Gráfico 38 mostra-nos que 3% dos pais/encarregados de educação raramente se preocupam com este aspeto, 37% quase sempre se preocupam e 60% preocupam-se sempre.

Maioritariamente, existe sempre uma grande preocupação dos inquiridos em comunicar com os professores, para estarem conscientes do que se passa com os seus educandos, acompanhando-os no seu processo educativo.

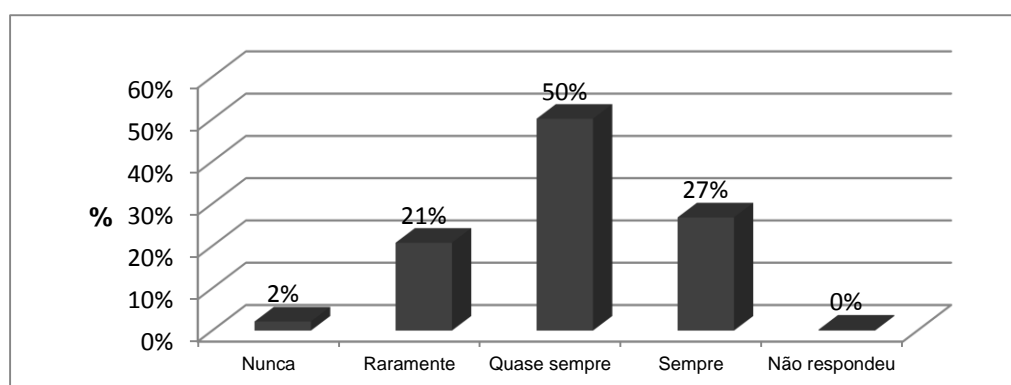
**Gráfico 38 - Nível de preocupação dos inquiridos em manter uma comunicação constante com os professores**



O Gráfico 39 expõe o nível de disponibilidade dos inquiridos a participar em atividades que a escola solicita às famílias. Vemos que 2% dos inquiridos nunca se disponibilizam para participar em atividades desenvolvidas na escola, 21% raramente se disponibilizam, 50% quase sempre se disponibilizam e 27% disponibilizam-se sempre.

Inferimos que metade dos inquiridos desta amostra quase sempre se disponibiliza em participar nas atividades propostas pela escola às famílias.

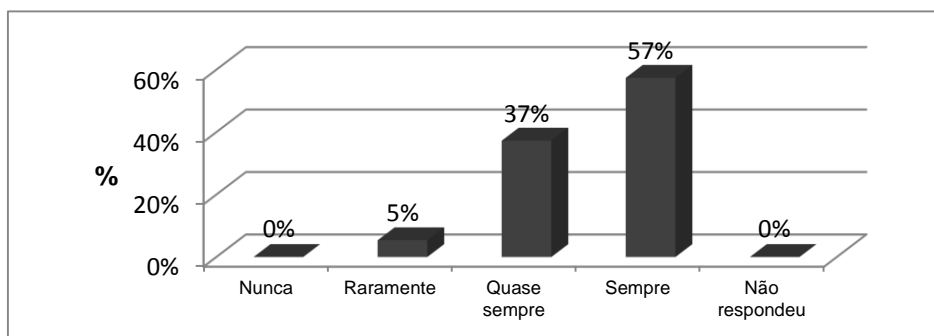
**Gráfico 39 - Nível de disponibilidade dos inquiridos a participar em atividades que a escola solicita às famílias**



O Gráfico 40 apresenta o nível de procura dos inquiridos em manter-se informados acerca de tudo o que se passa na escola e das leis pelas quais esta se rege. Os resultados obtidos mostram que: 5% dos pais/encarregados de educação raramente procuram manter-se informados, 37% procuram quase sempre e 57% procuram sempre.

Os dados apresentados permitem-nos afirmar que a maior parte dos inquiridos procuram sempre manter-se informados acerca das características, princípios e estruturas do sistema educativo.

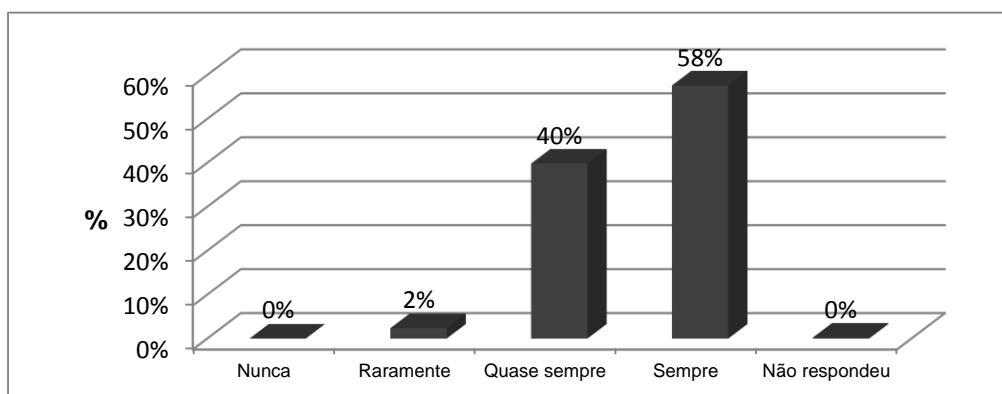
**Gráfico 40 - Nível de procura dos inquiridos em manter-se informados do que se passa na escola e das leis por que esta se rege**



Referente à opinião dos inquiridos sobre o facto de na escola dos seus educandos existir uma boa relação escola-família, asseguramos, pelo Gráfico 41, que 2% dos inquiridos declaram que esta boa relação raramente existe, 40% declaram que existe quase sempre e 58% que esta se verifica sempre. No entanto, ninguém evidencia que este tipo de relação nunca (0%) existe, o que é um aspeto positivo.

Em sinopse, comprovamos que a grande parte dos pais/encarregados de educação afirma que existe sempre uma boa relação escola-família na escola dos seus educandos.

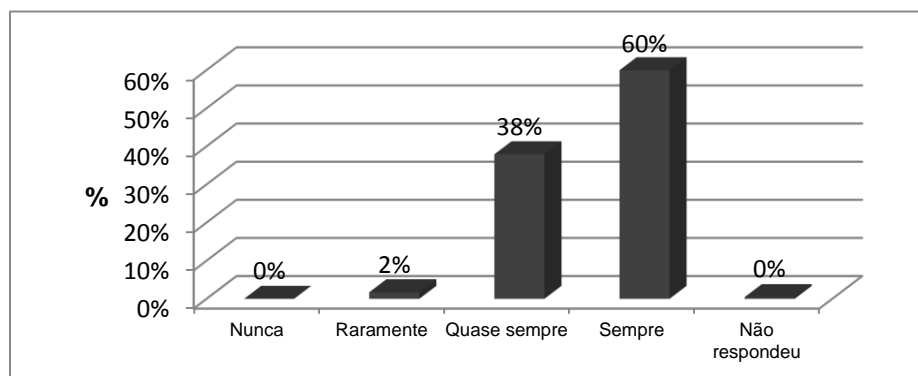
**Gráfico 41 - Opinião dos inquiridos sobre o facto de na escola dos seus educandos existir uma boa relação escola-família**



O Gráfico 42 expõe o nível de consideração dos inquiridos sobre o facto de os seus educandos terem um apoio adequado, por parte dos professores e da escola, face às suas necessidades. Atestamos que nenhum dos inquiridos assinalou a opção nunca (0%), 2% consideram que raramente existe o apoio necessário aos seus educandos no estabelecimento de ensino, 38% que existe quase sempre esse apoio e 60% que existe sempre.

A análise deste gráfico permite-nos inferir que a maioria dos inquiridos é da opinião de que os seus educandos têm sempre um apoio adequado, por parte da instituição escolar, que vai de encontro às suas necessidades.

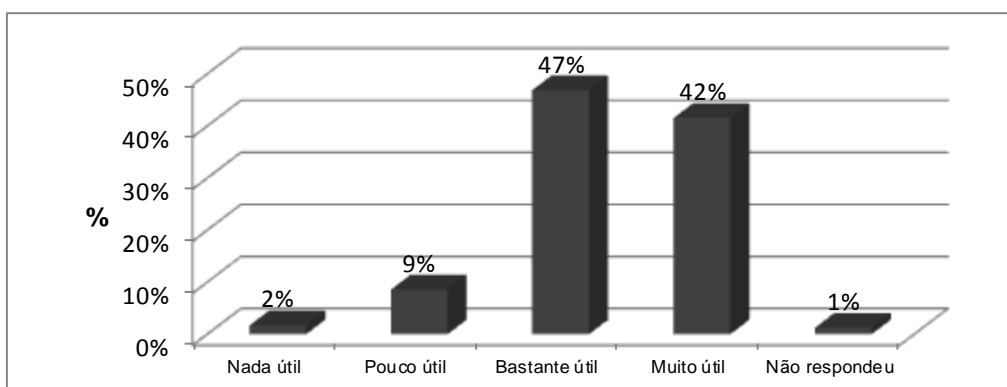
**Gráfico 42 - Nível de consideração dos inquiridos sobre o facto de os seus educandos terem um apoio adequado, pela escola, face às suas necessidades**



No Gráfico 43 podemos observar o nível de consideração dos inquiridos sobre o facto de ser útil dar a conhecer ao professor dos seus educandos os seus costumes, as suas preferências e modos de estar na vida e as suas vivências familiares. Denotamos que 2% dos inquiridos revelam ser nada útil este procedimento, 9% revelam ser pouco útil, 47% bastante útil e 42% muito útil.

Em termos maioritários, os pais/encarregados de educação declaram ser bastante útil dar a conhecer ao docente dos seus educandos as características e particularidades da sua família/cultura.

**Gráfico 43 - Nível de consideração que os inquiridos têm sobre o facto de ser útil dar a conhecer ao docente dos seus educandos as suas características e vivências**

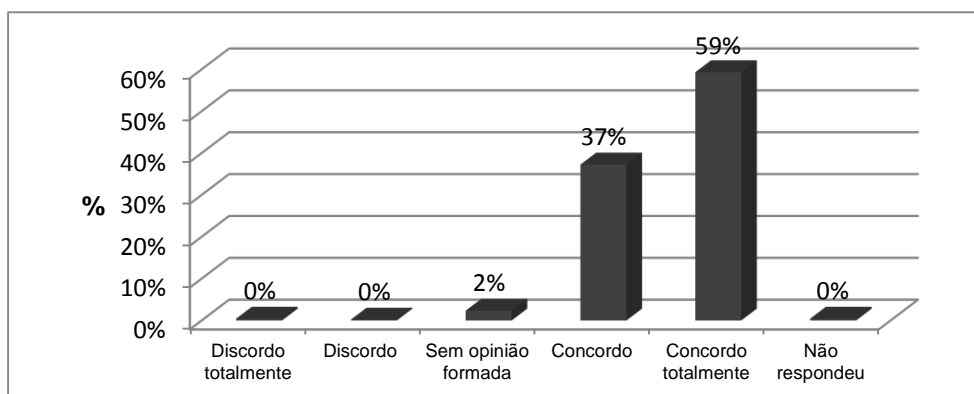


O Gráfico 44 mostra o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de se os pais/encarregados de educação estiverem ao corrente do que se passa na organização escolar, terão um maior sucesso em ajudar os seus filhos/educandos a aprender o que a escola exige.

Pelos resultados obtidos, observamos que não existe discordância total, nem discordância sobre esta questão (ambas as opções apresentam uma percentagem de 0%), 2% dos inquiridos dizem estar sem opinião formada, 37% dos inquiridos concordam e 59% concordam totalmente com esta ideia.

De um modo geral, é notória a concordância total dos inquiridos sobre esta consequência, caso os pais/encarregados de educação estiverem a par do que se passa na escola.

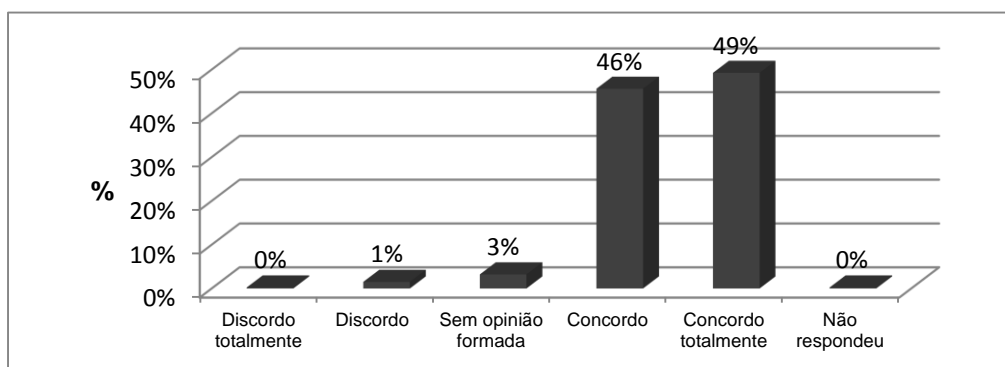
**Gráfico 44 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de se os pais/encarregados de educação estiverem a par do que se passa na escola terão um maior sucesso em ajudar os seus educandos nas aprendizagens**



O Gráfico 45 demonstra o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de as escolas, como os professores, deverem promover um apelo à participação dos pais/encarregados de educação. Assim, com uma percentagem de 1% temos os inquiridos que discordam, com 3% os que não têm opinião formada, com 46% os que concordam e com 49% os que concordam totalmente com esta perspetiva. É de referir que nenhum dos inquiridos discorda totalmente (0%) com este aspeto.

Validamos que a maioria dos inquiridos concorda totalmente com esta concepção.

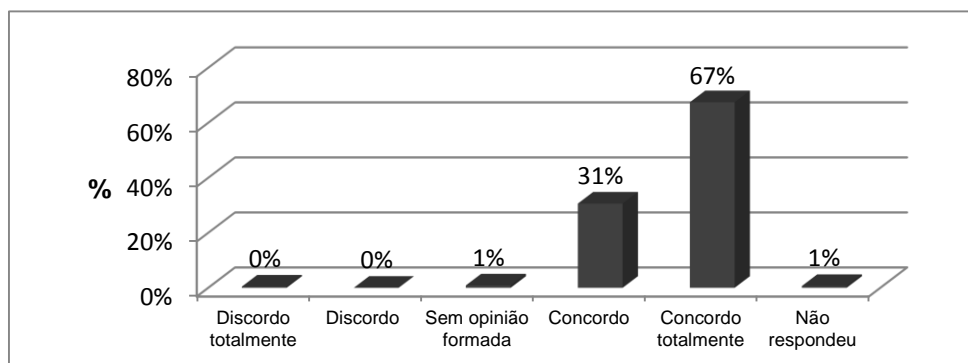
**Gráfico 45 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de a organização escolar dever promover um apelo à participação das famílias**



Respeitante à perspetiva de que se os pais/encarregados de educação agirem em parceria com a escola e os professores é-lhes mais fácil ajudar os seus filhos/educandos nos seus possíveis problemas escolares, observamos que não existe qualquer tipo de discordância com a mesma (tanto a opção discordo totalmente como a discordo têm uma percentagem de 0%), 1% dos inquiridos declaram estar sem opinião formada, 31% concordam e 67% concordam totalmente (cf. Gráfico 46).

Os resultados obtidos possibilitam-nos comprovar que a maior parte dos inquiridos concorda totalmente com esta opinião.

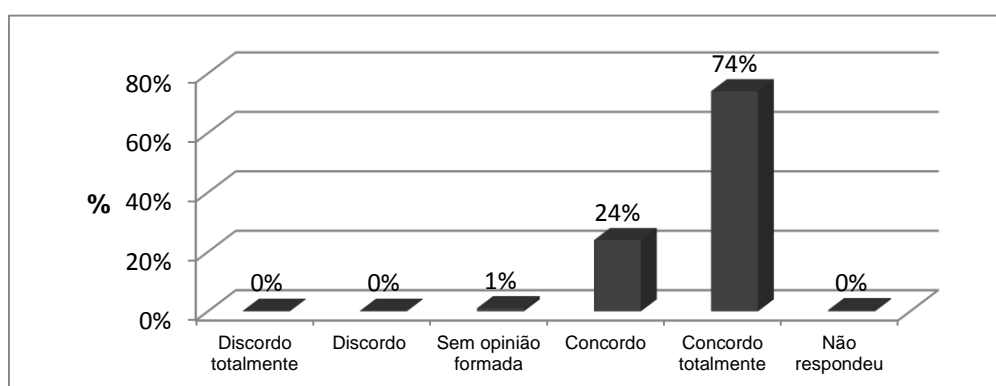
**Gráfico 46 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de se os pais/encarregados de educação agirem em parceria com a escola mais fácil lhes é ajudar os seus educandos em possíveis problemas escolares**



Sobre a importância de os pais/encarregados de educação se preocuparem com o processo escolar dos seus educandos, ajudando-os no que necessitarem, podemos ver, pelo Gráfico 47, que não existe qualquer tipo de discordância (tanto a opção discordo totalmente como a discordo têm uma percentagem de 0%), 1% dos inquiridos afirmam estar sem opinião formada, 24% concordam e 74% concordam totalmente.

Inferimos que a maioria dos inquiridos concorda totalmente com a afirmativa da importância dos pais/encarregados de educação se preocuparem com o processo escolar dos seus educandos, dando-lhes o apoio preciso.

**Gráfico 47 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a importância dos pais/encarregados de educação se preocuparem com o processo escolar dos seus educandos, ajudando-os no que necessitarem**

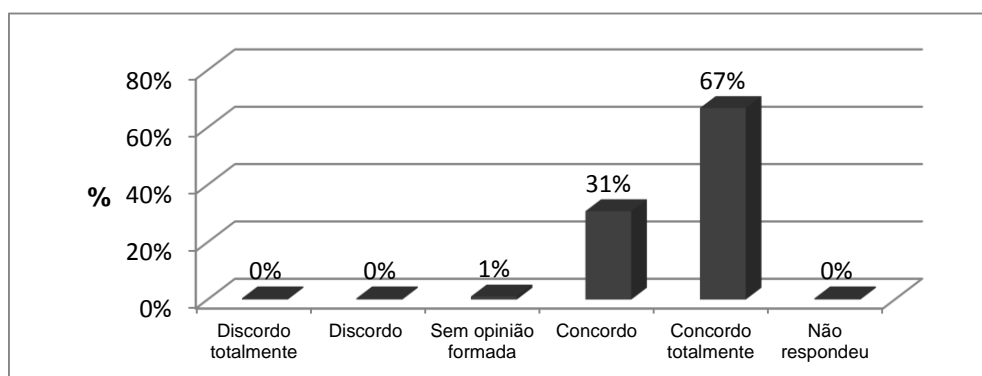


O Gráfico 48 apresenta o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de uma boa partilha de informações entre as famílias e a escola possibilitar uma melhor integração dos alunos na escola.

Apuramos que não há qualquer tipo de discordância (ambas as opções têm uma percentagem de 0%) por parte dos inquiridos acerca desta opinião, 1% não têm opinião formada, 31% concordam e 67% concordam totalmente.

Salientamos que a maioria dos inquiridos concorda totalmente com este argumento.

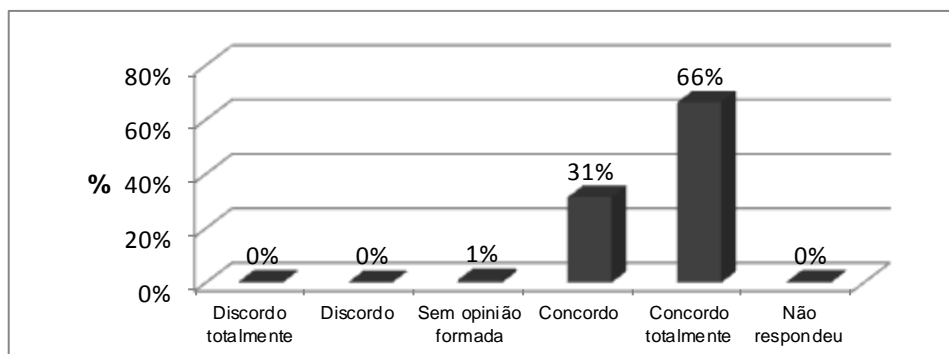
**Gráfico 48 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de uma boa partilha de informações entre a família e a escola possibilitar uma melhor integração dos alunos na escola**



Acerca da ideia de que se os pais/encarregados de educação mostrarem interesse na escola e salientarem a sua importância na vida das pessoas, os educandos verão a escola de forma mais positiva, podemos constatar no Gráfico 49 os seguintes resultados: a inexistência da discordância (tanto a opção discordo totalmente como a discordo apresentam uma percentagem de 0%), 1% dos inquiridos revelam estar sem opinião formada, 31% concordam e 66% concordam totalmente.

Confirmamos que a maior parte dos inquiridos concorda totalmente com este ponto de vista.

**Gráfico 49 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de se os pais/encarregados de educação mostrarem interesse na escola e salientarem a sua importância na vida das pessoas, os educandos verão a escola de forma mais positiva**

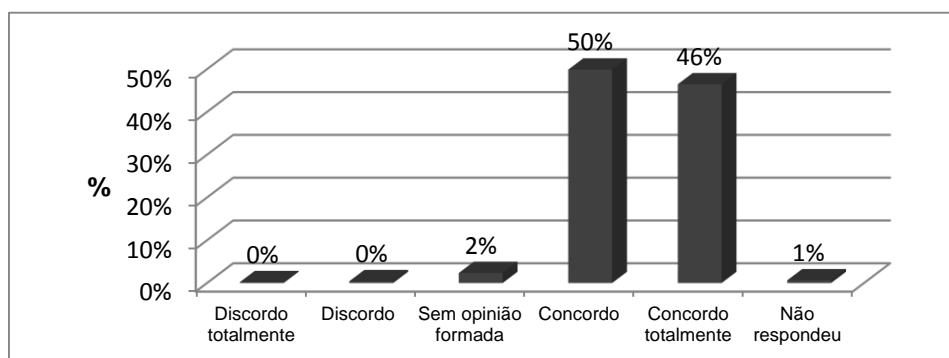


No Gráfico 50 podemos observar o grau de concordância dos inquiridos relativo ao facto de os pais/encarregados de educação deverem preocupar-se em informar-se acerca dos normativos que regem a escola e os planos de estudo dos seus educandos.

Os dados presentes no gráfico mostram que não há discordância com esta perspectiva (ambas as opções de discordância apresentam uma percentagem de 0%), que 2% dos inquiridos afirmam estar sem opinião formada, 50% concordam e 46% concordam totalmente.

Verificamos que metade dos participantes desta amostra concorda que os pais/encarregados de educação devem preocupar-se em informar-se acerca dos documentos reguladores da organização escolar.

**Gráfico 50 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de os pais/encarregados de educação deverem preocupar-se em informar-se acerca dos normativos e dos planos de estudos da organização escolar**

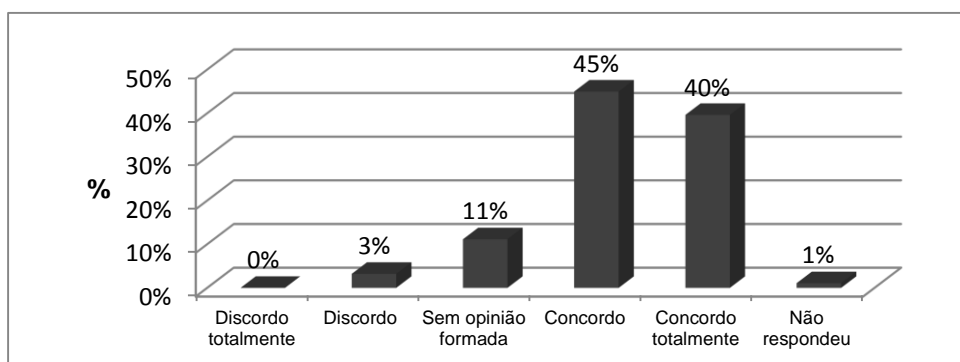


O Gráfico 51 mostra o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de ser fundamental que as famílias estejam cientes dos benefícios de assegurar que o professor dos seus educandos conheça a sua cultura, os seus costumes e hábitos e as suas opiniões e crenças.

Os resultados obtidos foram os seguintes: 0% dos inquiridos discordam totalmente, 3% discordam, 11% revelam estar sem opinião formada, 45% concordam e 40% concordam totalmente.

Maioritariamente, os inquiridos concordam com esta perspetiva.

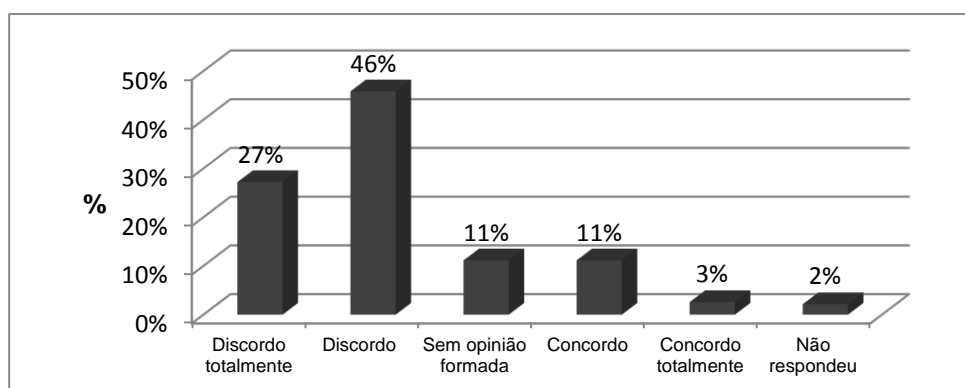
**Gráfico 51 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de ser fundamental que as famílias estejam cientes dos benefícios de assegurar aos professores o conhecimento da sua cultura e perspetivas**



Acerca da diversidade cultural existente na sala de aula e na escola poder prejudicar as aprendizagens dos seus educandos, podemos analisar pelo Gráfico 52 que 27% dos pais/encarregados de educação discordam totalmente, 46% discordam, com a mesma percentagem de 11% há quem não tenha opinião formada e quem concorde e, por fim, apenas 3% concordam totalmente com esta ideia.

Inferimos que a maior parte dos inquiridos apresenta uma discordância no que diz respeito ao facto da diversidade cultural presente na escola poder ser um fator prejudicial nas aprendizagens dos seus educandos.

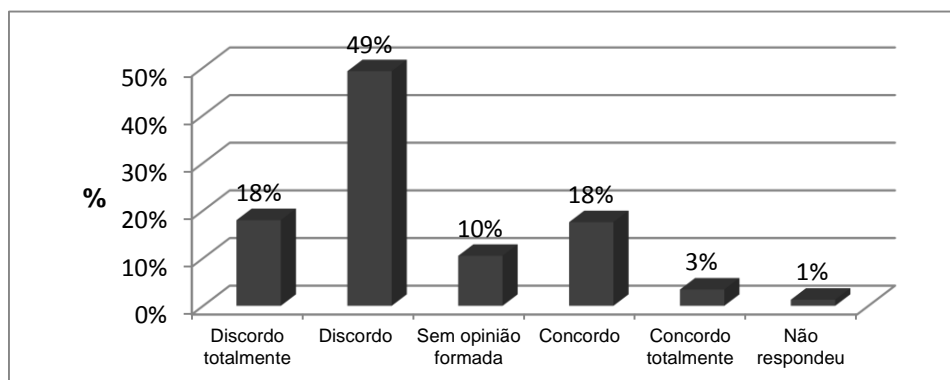
**Gráfico 52 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da diversidade cultural existente na escola poder prejudicar as aprendizagens dos seus educandos**



No que concerne à opinião de que as turmas deveriam ser compostas por alunos com capacidades semelhantes, constatamos, pelo Gráfico 53, que 18% dos inquiridos discordam totalmente, 49% discordam, 10% não têm opinião formada, 18% concordam e 3% concordam totalmente.

Apuramos que a maioria dos inquiridos discorda com o facto de as turmas serem compostas por alunos com capacidades idênticas.

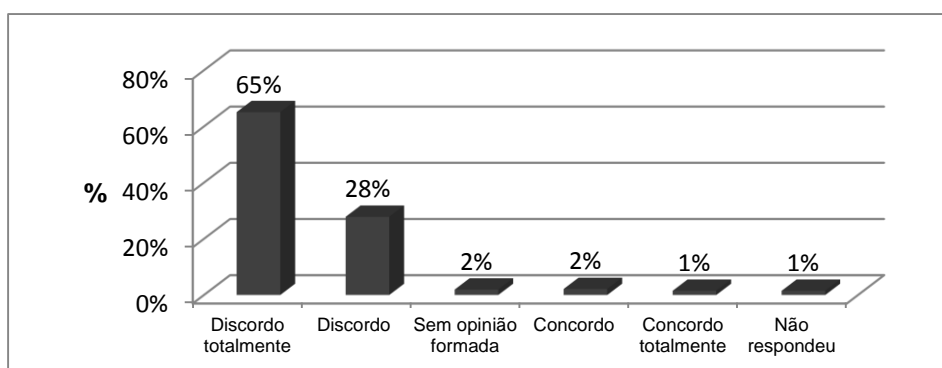
**Gráfico 53 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de as turmas deverem ser compostas por alunos com capacidades semelhantes**



O Gráfico 54 apresenta-nos o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto dos seus filhos/educandos não gostarem da escola. Assim, vemos que 65% dos inquiridos discordam totalmente com esta afirmação, 28% discordam, 2% não têm opinião formada, 2% concordam e apenas 1% concordam totalmente.

Constatamos que uma esmagadora parte de inquiridos discorda totalmente com esta perspectiva.

**Gráfico 54 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto dos seus filhos/educandos não gostarem da escola**

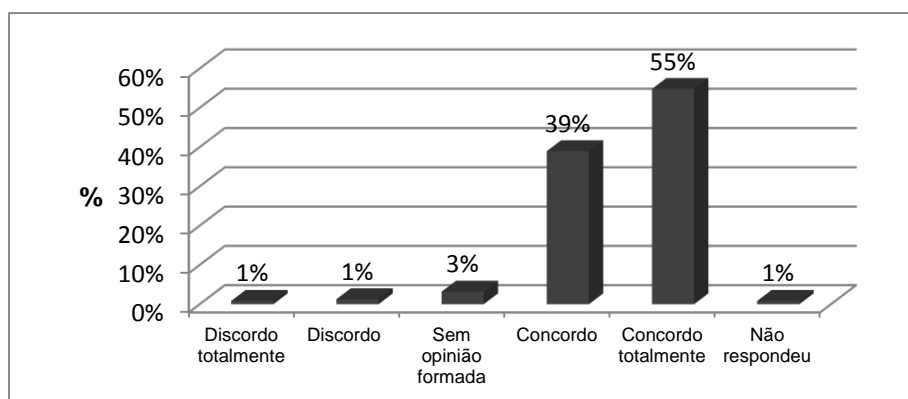


O Gráfico 55 permite-nos observar o grau de concordância dos inquiridos acerca do facto de que se os pais/encarregados de educação, juntamente com os professores, se envolverem no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos maiores serão as probabilidades de estes terem sucesso escolar.

Os resultados, presentes no gráfico, revelam que com uma mesma percentagem de 1% existem inquiridos que discordam totalmente e que discordam, 3% estão sem opinião formada, 39% concordam e 55% concordam totalmente com esta opinião.

Confirmamos que a grande parte dos inquiridos ostenta uma concordância total com esta concepção.

**Gráfico 55 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de se os pais/encarregados de educação se envolverem no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos maiores probabilidades de sucesso escolar estes terão**

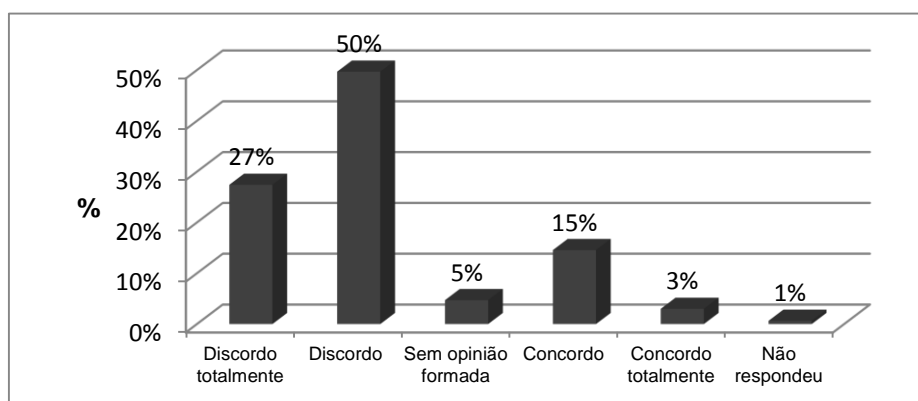


O Gráfico 56 mostra o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de sentirem dificuldades em apoiar os seus educandos, por lhes ser difícil perceber a

linguagem e as ideias que lhes são transmitidas pela escola e pelos professores. Vemos que 27% dos inquiridos discordam totalmente com esta ideia, 50% discordam, 5% não têm opinião formada, 15% concordam e 3% concordam totalmente.

Desta forma, verificamos que metade dos inquiridos discorda com este juízo.

**Gráfico 56 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de sentirem dificuldades em apoiar os seus educandos porque lhes é difícil perceber as informações transmitidas pela organização escolar**

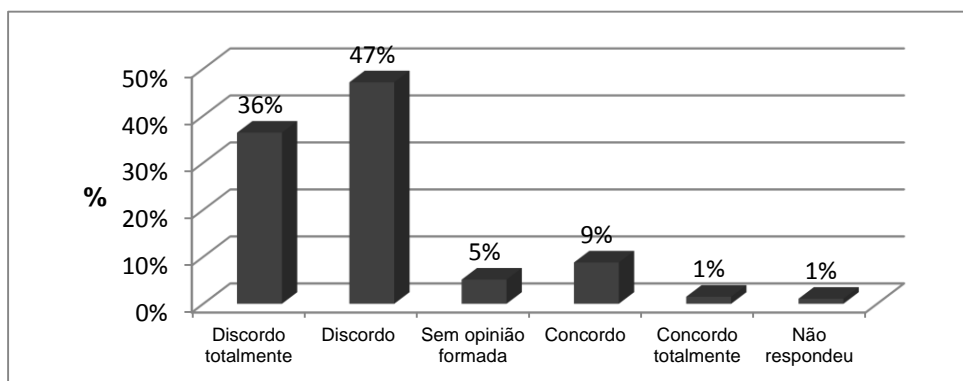


Por fim, no Gráfico 57 podemos analisar o grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de sentirem que os seus educandos têm dificuldades em aprender na escola, porque não compreendem a linguagem e as ideias que lhes são transmitidas pela escola e pelos professores.

Os resultados apresentados evidenciam que 36% dos pais/encarregados de educação discordam totalmente com este ponto de vista, 47% discordam, 5% estão sem opinião formada, 9% concordam e 1% concordam totalmente.

A ilação retirada desta análise revela que o maior número de inquiridos está em discordância com esta apreciação.

**Gráfico 57 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de sentirem que os seus educandos têm dificuldades em aprender na escola, por não compreenderem as informações transmitidas pela organização escolar**



Terminada a apresentação dos dados, redigimos no capítulo seguinte a discussão dos mesmos.

---

**CAPÍTULO IV**

**DISCUSSÃO DOS DADOS**

---

Após a apresentação dos resultados, torna-se essencial analisá-los e interpretá-los ao nível do contexto teórico, extraindo algumas conclusões.

Os dados da nossa discussão apresentam-se subdivididos em quatro tópicos distintos: o trabalho curricular, didático e pedagógico dos professores face à diversidade sociocultural dos alunos; a relação escola-família: discutindo a importância do contexto familiar na aprendizagem escolar dos alunos; a perspectiva dos professores perante a heterogeneidade dos alunos no sistema educativo; e a formação dos professores para a multiculturalidade.

## **1. O TRABALHO CURRICULAR, DIDÁTICO E PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES FACE À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS**

Atualmente, os professores já não podem contar em trabalhar com alunos de um mesmo capital cultural e de uma mesma competência. Ensinar é confrontar-se com um grupo heterogéneo, do ponto de vista das atitudes e personalidades e do capital escolar e cultural (Perrenoud, 1993).

Deste modo, as escolas dispõem de um trabalho exigente e complexo, que corresponde ao fornecimento de respostas às diferentes especificidades dos alunos, para que todos tenham a possibilidade de atingir o sucesso escolar esperado. Salientando a ideia de Marques (1997a, p. 39), “é um mito pensar-se que a população estudantil portuguesa é homogénea”.

A massificação do ensino e a globalização são as causas primordiais de todas as transformações sociais que se verificam, quer na nossa sociedade, quer nas nossas escolas.

A análise dos nossos dados mostra-nos que os professores, maioritariamente, consideram que estão preparados para, curricular, pedagógica e didaticamente, trabalhar com uma turma social e culturalmente heterogénea. Contudo, inferimos que os que se sentem menos preparados deveriam procurar e participar em iniciativas deste âmbito. Até porque, importa termos profissionais que sejam capazes de adaptar o currículo a uma diversidade grande de alunos. Para que esta adaptação aconteça favoravelmente, Marques (1997a, p. 39) diz-nos que é necessário assegurar as seguintes condições (algumas das quais foram escritas pelos participantes do nosso

estudo, relativamente à questão sobre as estratégias que usam para a promoção de um ensino significativo):

conhecimentos de desenvolvimento da criança e da teoria dos estádios; currículo flexível e com actividades multivariadas; currículo que promove o desenvolvimento em todos os domínios; materiais de ensino ricos e variados (...); espaço apropriado para vários tipos de aprendizagem, desde o trabalho individual ao trabalho em pequenos grupos.

Neste sentido, torna-se imprescindível a formação dos docentes, principalmente a formação contínua, já que o mundo está constantemente em mudança e muitos dos conhecimentos adquiridos na formação inicial necessitam de atualização e renovação. É da mesma opinião o teórico Simões (1979) ao referir a incapacidade da educação tradicional em responder a novos problemas, oriundos das mudanças sociais, sendo essencial uma educação permanente.

Concluimos que, regra geral, os professores não demonstram grande interesse em participar em programas de formação docente sobre a multiculturalidade, o que a nosso ver é um aspeto negativo, pois vistas as circunstâncias, esta formação será uma importante “ferramenta” para o desenvolvimento de um ensino de excelência, como nos dizem os autores teóricos referidos neste estudo. Um outro aspeto, na nossa opinião, também, menos positivo é constatar que os docentes consideram a sua formação em educação multicultural como pouco relevante. Mas talvez este facto seja consequência das suas turmas não serem muito heterogéneas do ponto de vista sociocultural.

Vários são os estudos que refletem sobre a importância dos professores contactarem o mais possível com as famílias dos seus alunos, para que conheçam as suas vivências e especificidades. Os dados recolhidos pelo nosso estudo vêm fortalecer esta perspetiva.

Só detentor deste tipo de conhecimento é que qualquer docente poderá estruturar um ensino mais significativo para os seus alunos, criando estratégias que visam dar-lhes igual oportunidade para se formarem, adquirirem conhecimento e sentirem-se integrados na escola. Assim, é fundamental gerir o processo de ensino-aprendizagem com base nos conhecimentos e nas experiências de cada aluno, ou seja, é necessário uma diferenciação pedagógica. Sobre esta concepção, Santiago (1996) afirma que as diferenças individuais influenciam as práticas dos professores.

Por isto, é fulcral o professor tomar conhecimento sobre os seus alunos, para saber lidar com as diferenças.

A nossa análise permite-nos evidenciar que os professores põem em prática estratégias que visam promover a participação dos pais/encarregados de educação, com o intuito de com eles criar uma boa relação, em que partilhem informações precisas e pertinentes, essenciais para um bom percurso escolar dos alunos.

Hoje em dia, o trabalho curricular, didático e pedagógico dos professores é muito rigoroso, relativamente no ato de planificar, concretizar e avaliar, pois as turmas são heterogêneas, principalmente do ponto de vista sociocultural.

Apuramos acerca desta problemática que os docentes têm em consideração as necessidades dos alunos para efeitos de planificação, implementando estratégias de diagnóstico, que lhes permitem tomar conhecimento dessas necessidades, com a finalidade de desenvolverem atividades que melhor se adequem à diversidade existente na sala de aula. Os resultados obtidos revelam que este trabalho de diagnóstico repercute-se positivamente na organização do trabalho pedagógico e didático dos professores. Referente a este aspeto, Perrenoud (1993, p.161) perspetiva que a avaliação efetuada pelos professores deve ser servida “como forma de diagnóstico das dificuldades individuais e resolvê-las rapidamente através de uma pedagogia diferenciada ou recorrendo a outros apoios”.

Sintetizando, atualmente, o trabalho do professor face à diversidade sociocultural existente nas escolas requer um afastamento do ensino tradicional e um ensino centrado mais no aluno, para que este seja o construtor do seu próprio saber.

## **2. A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DISCUTINDO A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO FAMILIAR NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DOS ALUNOS**

Pela análise dos inquéritos relativos aos professores e aos pais/encarregados de educação, apuramos que ambos os atores educativos consideram que a relação escola-família é extremamente importante no processo educativo dos alunos.

Esta constatação é muito positiva, pois tanto a escola como a família são os contextos primordiais de desenvolvimento das crianças, logo é fundamental a criação de uma cooperação entre ambos. Segundo Marques (1993, p. 18) o envolvimento dos

pais/encarregados de educação na escola é uma variável relevante na “eficácia das escolas e na melhoria da qualidade de ensino”. É através da interação de todos os intervenientes educativos que maiores probabilidades existem para a obtenção de sucesso escolar dos alunos, aspeto com o qual os pais/encarregados de educação inquiridos concordam.

Sob este assunto, Pereira (2001, p. 30) diz-nos que a qualidade do sistema educativo constitui-se “como a grande “batalha” na qual se quer fazer participar todas as instituições sociais desde as autarquias às associações de pais”.

Os dados obtidos nesta investigação permitem-nos afirmar que os pais/encarregados de educação, do Agrupamento em estudo, são muito dedicados e preocupados com o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, estando conscientes que a sua participação na escola é benéfica. Marques (1993) defende este mesmo parecer, quando declara que a participação das famílias está positivamente correlacionada com os resultados escolares.

Esta conclusão advém da verificação dos seguintes aspetos, em termos maioritários: os pais/encarregados de educação ajudam os seus educandos na realização dos trabalhos de casa; preocupam-se em manter uma comunicação permanente com os professores dos seus educandos, para acompanharem perfeitamente o seu processo de ensino-aprendizagem; disponibilizam-se a participar em atividades que a escola solicita; e procuram manter-se informados sobre tudo o que se passa na escola.

Pela sua experiência, os pais/encarregados de educação demonstram o quanto é importante agirem em parceria com a escola e os professores. Estão ao corrente de todas as especificidades e estrutura da organização escolar e apoiam os seus educandos nos trabalhos escolares e na ultrapassagem de possíveis problemas educativos. Denotam ainda que esta sua postura permite-lhes uma maior aptidão na ajuda dos seus educandos.

Todo o interesse das famílias pela escola transpõe-se para os seus educandos. Estes começam a perspetivar a escola de uma forma mais positiva caso os seus familiares assim a vejam. Esta concepção é confirmada pelos pais/encarregados de educação, o que nos leva a acreditar que já a presenciaram.

Considerando os autores abordados no quadro teórico, concluímos que todos os participantes do nosso estudo têm consciência da importância da colaboração entre as

famílias e a escola, trabalhando neste sentido, o que é um aspeto extremamente positivo.

Relativamente à questão sobre o facto de uma boa partilha de informações entre as famílias e a escola contribuir, favoravelmente, para a integração e o sucesso escolar dos alunos, nomeadamente dos alunos das classes mais desfavorecidas, ambos os inquiridos concordam.

Tanto os professores como os pais/encarregados de educação inquiridos evidenciam que a organização escolar deve promover o apelo à participação das famílias, até porque estas assumem um papel muito relevante na aprendizagem dos alunos. Assim, estando os dois agentes educativos conscientes da importância e da influência positiva da participação dos pais/encarregados de educação na escola, torna-se essencial que os professores promovam uma comunicação salutar com estes e os orientem, para que percebam qual a melhor forma de ajudar os seus educandos nas tarefas escolares. Os professores inquiridos revelam que qualquer docente tem de realizar este tipo de ação.

Nesta linha de ideias, Davies et al. (1989) expõem a sua opinião, referindo que o envolvimento e a participação dos pais/encarregados de educação devem ser preparados e guiados por princípios democráticos, principalmente o de igualdade. Todos os pais/encarregados de educação têm de ser tratados da mesma forma, independentemente da classe social a que pertencem. Deste modo, cabe aos professores a criação de estratégias que possibilitem uma comunicação saudável e uma compreensão entre todos.

É fundamental que a escola fomente uma relação próxima com as famílias, para que estas tomem conhecimento acerca do funcionamento e da organização do sistema educativo, estando mais preparadas para acompanhar o percurso escolar dos seus educandos. Segundo os professores inquiridos, o apoio dado pelos pais/encarregados de educação nas tarefas escolares é um aspeto fulcral no desenvolvimento dos alunos e no sucesso das suas aprendizagens.

Com esta proximidade, a escola também beneficia, pois adquire conhecimento sobre cada um dos alunos, o que possibilita aos professores a estruturação de um ensino significativo para os mesmos, com a possibilidade de todos, independentemente das suas diferenças, terem uma igual oportunidade de sucesso escolar.

Sobre esta acepção, constatamos que tanto os professores como os pais/encarregados de educação estão cientes da importância da colaboração e da partilha de informações, considerando útil que as famílias deem a conhecer à escola a sua cultura, os seus costumes, as suas crenças e vivências e que os docentes deem a conhecer às famílias a cultura, os costumes e os rituais desenvolvidos na escola.

Os pais/encarregados de educação sentem que os seus educandos têm o apoio adequado, por parte da escola e dos professores, face às suas necessidades e não sentem dificuldades em apoiá-los, porque compreendem todas as informações transmitidas pelos docentes. Sentem ainda que os seus educandos não têm dificuldades em aprender na escola. Esta confirmação permite-nos inferir que os professores têm em consideração as necessidades dos alunos, promovendo estratégias de ensino diversificadas, para que todos aprendam, e estratégias de comunicação com os pais/encarregados de educação, para que todos se sintam integrados na escola.

Relativo à questão de que a educação e a escola são decisivas, podendo ser a única possibilidade viável, para o combate às assimetrias socioculturais dos alunos, vemos que há uma discrepância de perspetiva entre os professores. No entanto, a maioria dos inquiridos concorda com esta ideia, mas esta maioria não é muito significativa comparativamente com os que discordam.

Claro que sozinha a escola poderá não conseguir solucionar este tipo de problemática, daí a necessidade de uma abertura/partilha com os pais/encarregados de educação e com a própria comunidade, para que esta instituição possa garantir sucesso a todos os alunos. Todos sabemos que se a escola trabalhar considerando a heterogeneidade dos alunos pode e muito ajustar as assimetrias socioculturais, dando iguais oportunidades a todos.

Caso contrário, se a escola agir face a esta situação segundo uma *educação compensatória* (Bernstein, 1982) não conseguirá resolver favoravelmente o problema das assimetrias socioculturais dos alunos. Bernstein (1982) diz-nos que quando a escola pretende dar uma *educação compensatória* aos alunos das classes mais desfavorecidas é porque vê as famílias como sistemas deficitários, em que lhes falta algo, não as valorizando. Assim, a escola atribui culpa às famílias, mas verdadeiramente não oferece um ambiente educativo adequado para as crianças apelidadas de “culturalmente carenciadas” (Bernstein, 1982, p. 21).

A nossa investigação, como muitas outras, revelam que uma boa relação escola-família é uma mais-valia no sistema educativo, na medida em que traz inúmeros benefícios para todos os intervenientes deste processo, tendo como resultado uma aprendizagem e um desempenho escolar extremamente positivo, por parte dos alunos. Marques (2001a) aprova esta consequência, afirmando que estudos realizados nestas últimas décadas evidenciam que quando os encarregados de educação se envolvem na educação dos seus educandos, estes apresentam um melhor aproveitamento escolar.

A análise dos inquéritos aos pais/encarregados de educação comprovam a existência de uma boa relação escola-família no Agrupamento onde o nosso estudo foi realizado.

### **3. PERSPETIVA DOS PROFESSORES PERANTE A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS NO SISTEMA EDUCATIVO**

Dadas as transformações sociais visíveis no nosso país, torna-se urgente que os professores, assim como o currículo escolar, não perspetivem os alunos de uma mesma turma como um grupo homogéneo, que pode ser ensinado através das mesmas estratégias. É preciso que o currículo incorpore a heterogeneidade dos alunos e os docentes conheçam as especificidades dos mesmos (Leite, 2005).

Os professores do Agrupamento em estudo revelam uma opinião extremamente positiva face à integração da diversidade cultural em contexto escolar. Desta forma, estes profissionais sustentam a ideia de que esta integração é um desafio positivo, que não deve ser evitado, mas sim trabalhado em sala de aula, justificando-se o facto de as turmas serem social e culturalmente heterogéneas. Podemos, ainda, acrescentar que a diversidade cultural é, também, um fator de enriquecimento no desenvolvimento dos alunos a nível intelectual e social, pois partilham-se saberes culturais e ideias, que possibilitam a formação de cidadãos mais respeitadores das diferenças, que contribuirão para uma sociedade mais justa e igualitária. Valentim (1997, p. 26) refere que “a educação é determinante nas desigualdades sociais e a escola pode combatê-las”.

A maioria dos professores inquiridos afirma que a heterogeneidade sociocultural, existente na sua sala de aula, não constitui um entrave nas aprendizagens da sua turma. Na nossa opinião, o importante é os docentes estarem conscientes desta diversidade e saberem lidar com ela. Ao ter em conta estes aspetos, a diversidade sociocultural nunca será um entrave para as aprendizagens dos alunos, pelo contrário será uma mais-valia. Sobre este assunto, a maioria dos pais/encarregados de educação inquiridos afirma que não consideram a diversidade sociocultural como um fator prejudicial das aprendizagens dos seus educandos, concordando com o facto de as turmas não serem compostas por alunos com capacidades semelhantes.

O quadro teórico demonstra-nos a relevância dos professores implementarem estratégias que lhes permitam perceber o modo como as vivências familiares influenciam o desempenho escolar dos alunos, pois é ao ter presente a dimensão sociocultural que estes profissionais podem promover processos de aprendizagem mais significativos. Os docentes inquiridos concordam com a importância dos professores criarem este tipo de estratégias, que visam uma maior integração, como um maior sucesso educativo para os alunos.

Segundo os professores, é verídico que, normalmente, os alunos das classes mais desfavorecidas têm maiores dificuldades de aprendizagem. Esta constatação seria de esperar, pois como já sabemos, pelo enquadramento teórico, na escola predomina uma cultura igual à das classes média-altas, muito diferente da cultura das classes mais pobres, que é mais deficitária. Freire (2001, p. 22) conjectura esta situação ao evidenciar que:

a experiência das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua sintaxe, afinal sua competência linguística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo. A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas mas no da carência das coisas, no dos factos, no da ação direta.

Maioritariamente, os inquiridos concordam que o nosso sistema educativo não está perfeitamente estruturado para operar com sucesso face às diferentes origens socioculturais dos alunos. Este é um problema que urgentemente tem de ser ultrapassado, já que, cada vez mais, chegam à escola crianças de diversas culturas, para as quais esta tem de “oferecer um “menu” que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa (...) heterogénea” (Marques, 2001a, p. 20). É também necessário que a escola e os professores contribuam para a promoção

de uma igualdade de oportunidades, atenuando possíveis resistências de mudança (Cardoso, 1996). Ainda a este respeito, Santiago (1996) menciona que uma escola tem diversas funções que têm de ser cumpridas congruentemente com o contexto em que se insere, pois só assim ela pode ser considerada como uma escola de qualidade, capaz de formar pessoal e profissionalmente cidadãos competentes.

Regra geral, a maior parte dos docentes inquiridos consideram ser determinante que na prática letiva os professores tomem em atenção as necessidades dos alunos, aquando dos atos de planear e lecionar. Neste sentido, Cortesão (1982, p. 177) refere que este trabalho de pesquisa permite “detectar problemas que só aparentemente são exteriores à escola, e levará à compreensão do que está por detrás de cada um dos nossos alunos”.

O conhecimento profundo acerca da diversidade sociocultural da sua turma possibilita ao professor a resolução de eventuais problemas e uma melhor integração, na sala de aula, de todos os alunos face às aprendizagens.

#### **4. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A MULTICULTURALIDADE**

A eficácia pedagógica diz respeito à capacidade de provocar, na maior parte dos alunos, um desenvolvimento e uma série de aprendizagens que o sistema educativo espera (Perrenoud, 1993).

Tomando em consideração esta ideia e sabendo que, cada vez mais, a nossa escola torna-se multicultural, é evidente a importância da formação docente no âmbito da multiculturalidade, pois é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com esta realidade no sistema educativo.

O nosso estudo permite-nos concluir que, de um modo geral, nos dias atuais, os professores estão preparados para trabalhar com turmas heterogéneas, o que a nosso ver, é uma constatação extremamente positiva, porque o que queremos e precisamos é de pessoas competentes/preparadas para trabalhar com uma população estudantil diversificada.

Relativamente às formações sobre a temática da multiculturalidade verificamos, sob o ponto de vista dos professores, que elas são consideradas como uma mais-valia na prática pedagógica docente e como um fator de integração dos alunos na sala de

aula, assim como na escola. Segundo os docentes inquiridos, este tipo de formação docente é fulcral, pois trabalhar com a diversidade cultural não é uma tarefa simples.

Sobre o olhar de Leite (2005, p.13), a educação e a formação multicultural devem ser entendidas no sentido de se desenvolverem práticas que “reconheçam e configurem cidadãos consciencializados, críticos e interventivos num mundo onde todos são diferentes e onde possam, se assim o desejarem, assumir essas diferenças, vivendo-as em processos que delas fazem um factor de desenvolvimento de uma comunicação intercultural”.

Os resultados obtidos sobre este assunto mostram-nos que ainda existem poucos professores a frequentarem ações formativas sobre este tema, além da maioria dos docentes considerar a formação sobre a multiculturalidade de grande importância na sua prática pedagógica e como um fator facilitador de integração.

Tornou-se curioso apurar que a grande parte dos professores afirma estar sem opinião formada quando confrontados com o facto da formação de professores ter melhorado, na perspectiva de melhor lidar com a multiculturalidade na escola, com a alteração do paradigma da formação de professores (antes e após o Tratado de Bolonha). Esta inferência leva-nos a crer que os professores não estão muito atualizados sobre este aspeto.

Refletindo sobre esta política educativa, consideramos que houve uma melhoria na formação docente face à questão multicultural, pois o Tratado de Bolonha é um tratado mais recente, onde já foi possível ter em atenção as transformações visíveis na nossa sociedade, que comprometem globalmente a eficácia do sistema educativo. Deste modo, destacamos a seguinte afirmação, explícita neste documento oficial, que permite-nos justificar a nossa opinião:

a Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um factor imprescindível ao crescimento social e humano um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum (Declaração de Bolonha, 1999).

Quanto maior for a formação de qualquer profissional, mais atualizado, mais conhecedor e mais competente está para exercer, de forma mais eficaz, o seu trabalho. É fundamental a formação dos professores relativamente à

multiculturalidade, pois o sistema educativo atual necessita dela para agir e intervir com competência e eficácia.

## CONCLUSÃO

Hoje em dia, a escola confronta-se com uma grande diversidade sociocultural de alunos, sendo essencial promover uma educação para todos, no verdadeiro sentido do termo.

Podemos afirmar que a escola dos nossos dias é um espaço de encontro de culturas, pois ela é reflexo das transformações que se verificam na nossa sociedade, que se está a tornar multicultural.

A instituição escolar tem um papel fundamental na otimização de igualdade de oportunidades, quando estruturada em princípios democráticos. Esta poderá proporcionar aos alunos um leque de experiências que eles não teriam acesso na sua cultura familiar ou por motivos económicos.

Face à diversidade é necessário termos um conjunto de profissionais de educação capazes de lidar com ela, no sentido de conceberem e implementarem atividades, que promovam a aprendizagem de todos os alunos, assim como, a valorização das suas identidades e das suas culturas. Além de ensinar, a escola também tem de educar, transmitindo os diversos valores, como o respeito das especificidades de cada um.

O professor é o elemento chave no desenvolvimento de um ensino em que os alunos se sintam integrados e o compreendam e no apelo à participação das famílias na vida escolar dos seus educandos. Se os docentes colocarem em prática estes dois aspetos podemos afirmar que está criada a base para um sistema educativo eficaz, que possibilita o sucesso escolar a todos os alunos.

Cientes da realidade escolar e social e de que futuramente cada vez mais será a diversidade sociocultural dos alunos na escola, consideramos que a nossa investigação é muito pertinente e atual, traduzindo-se numa partilha, numa sensibilização e num aprofundamento de conhecimentos e modos de agir relativamente a esta temática.

Sabemos que muito se fala e estuda sobre este tema, contudo não nos podemos deixar ficar pela teoria, é preciso agir. Não nos é de grande utilidade somente saber que hoje em dia a diversidade sociocultural nas escolas é uma realidade, temos é de criar estratégias que nos permitam atuar relativamente a esta problemática, sem prejudicar nenhum aluno. A diferença é a palavra-chave para o trabalho dos professores, eles têm de trabalhar com a diferença.

Assim, precisamos urgentemente de professores que estejam preparados para trabalhar com crianças oriundas de diferentes contextos socioculturais, com distintos interesses e necessidades, onde a uniformização dos currículos e das estratégias se apresentam como desadequadas.

Sobre uma possível “receita” a aplicar face à diversidade sociocultural Roldão (2000) fala-nos de três aspetos que as políticas educativas têm de reconhecer, para que a ação educativa seja de qualidade, adequando-se à realidade com que se confronta. São eles:

o reconhecimento da inadequação de currículos uniformes, de sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados; a necessidade de reforço do papel das escolas no plano curricular e organizacional; a necessidade de diferenciação curricular quer no campo da organização dos conteúdos de aprendizagem, quer no plano dos processos e métodos de ensino (Roldão, 2000, pp. 127-128).

Em termos gerais, a nossa investigação demonstra que os professores e os pais/encarregados de educação estão, cada vez mais, cientes da diversidade sociocultural e da multiculturalidade presentes na escola e da importância do papel de cada um no sistema de ensino, valorizando-se mutuamente. Estes encaram-nas de forma positiva e movem esforços, conjuntamente, para a promoção de um ensino de qualidade, onde o sucesso escolar de todos os alunos é o objetivo primordial por que se regem.

Revela-nos ainda que é ao conhecer as especificidades dos contextos familiares dos alunos que os professores percebem a influência que os mesmos detêm no processo de ensino-aprendizagem de cada discente, podendo agir face às realidades dos mesmos, adequando e estruturando um ensino acessível e de sucesso a todos.

Numa vertente mais específica, o nosso estudo permite-nos concluir os seguintes factos, que vêm responder às questões que, inicialmente, nos propusemos dar resposta:

- A diversidade sociocultural existente nas escolas é entendida sob um ponto de vista positivo e integrador, não sendo um fator prejudicial na aprendizagem dos alunos, mas antes uma mais-valia no enriquecimento das aprendizagens;
- É fundamental que tanto os professores como as famílias procurem dar a conhecer a sua cultura, porque esta partilha de informações possibilita uma

interajuda, podendo cada parte desenvolver o seu papel mais satisfatoriamente;

- Conhecer as necessidades dos alunos e planificar e lecionar segundo as mesmas é desenvolver um ensino significativo e ajustável aos alunos;
- Os professores diversificam o seu trabalho pedagógico, curricular e didático, tendo em conta as particularidades de cada aluno, implementando estratégias diversas, que permitam o acesso de todos aos conteúdos;
- O envolvimento e a participação dos pais/encarregados de educação na escola são fulcrais, pois é em parceria com os professores que estes contribuem para um maior sucesso escolar dos alunos;
- Os professores estão conscientes dos benefícios da relação escola-família e, por isso, criam estratégias que promovam a participação das famílias na escola;
- Os pais/encarregados de educação estão atentos ao processo educativo dos seus educandos, estando mais abertos à escola;
- A formação no âmbito da multiculturalidade dota os professores de uma maior apetência na promoção de um ensino de qualidade, já que os torna mais capazes para lidar com a diversidade visível nas suas turmas.

Os objetivos elaborados para esta investigação foram alcançados e consideramos que esta foi importante, na medida em que, contribuiu para um melhor conhecimento da própria escola, das práticas docentes e da participação dos pais/encarregados de educação na escola.

É essencial a valorização do trinómio família-aprendizagem-escola, porque deste depende o desenvolvimento satisfatório dos alunos. Desta forma, todos os atores educativos (docentes e pais/encarregados de educação) saem a ganhar, pois tomam consciência das funções de cada um e da importância da seu trabalho conjunto, já que ambos têm o mesmo objetivo a atingir, que se prende com o sucesso e a motivação de todas as crianças na escola.

---

# **CONCLUSÃO GERAL**

---

O término deste Relatório Final de Estágio culmina num percurso aliciante, formador e cheio de expectativas, pelo facto de nos permitir uma aquisição e um aprofundamento de diversos conhecimentos relativos à prática docente, de âmbito pedagógico, didático e curricular, e referentes aos aspetos que se prendem com a relação entre os contextos socioculturais e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, estamos mais conscientes e sensibilizados para operar com sucesso perante esta situação.

Partimos para a realização deste trabalho cientes da sua pertinência e atualidade, pois como sabemos as sociedades estão cada vez mais diversas, multiculturais, onde predominam diferentes contextos sociais e culturais, os quais se devem considerar, promovendo estratégias para a integração de todos, de forma justa e igualitária.

No decorrer do nosso estudo recolhemos várias informações que nos levam a ter certeza de que é fundamental os professores conhecerem os contextos familiares e culturais dos alunos, criando e desenvolvendo estratégias que promovam a colaboração com os pais/encarregados de educação, a fim de reorganizarem o sistema educativo, com o objetivo de esbater possíveis condicionalismos, de ordem cultural, que se assumem como entraves às aprendizagens e ao sucesso educativo dos alunos.

A escola rege-se por uma determinada cultura, mas o veredicto é que nelas existem dezenas de culturas diferentes da sua. Logo, é essencial agir para que as culturas se construam mutuamente, no sentido de se enriquecerem umas às outras e não privilegiar umas em detrimento de outras.

Com a nossa investigação pretendemos melhorar a prática docente e o pensamento educacional, pois qualquer pesquisa no âmbito da educação visa esta finalidade.

Procuramos fazer uma abordagem à problemática em estudo segundo três dimensões: a teórico-conceptual, a político-legal e a empírica.

Na dimensão teórico-conceptual fizemos uma triangulação entre as nossas concepções e as perspetivas de diferentes autores, estudiosos sobre a temática. Na político-legal analisamos como é prescrita a participação dos pais/encarregados de educação na escola e como vem sendo decretada a multiculturalidade no sistema educativo. Por fim, na dimensão empírica aplicámos um inquérito por questionário a

um Agrupamento de Escolas de Viseu, obtendo respostas, que nos permitiram responder aos nossos objetivos e às nossas questões.

A família é um contexto muito importante que a escola tem de considerar. A família é o primeiro contexto de socialização e de desenvolvimento do ser humano, onde este adquire valores éticos, sociais e culturais e onde se processa a sua primeira experiência de vida afetiva e relacional. Assim, é essencial que a escola esteja a par do que se passa com as famílias e com a própria sociedade, acompanhando-as, porque é sua função formar e educar crianças.

Normativamente, a família é entendida como um elemento crucial na sociedade e na educação dos seus educandos, sendo necessário que os professores cooperarem com elas, pois são visíveis os benefícios que advêm desta relação.

Os pais/encarregados de educação têm de ser vistos como responsáveis pela educação dos seus educandos e como elementos interventivos na criação de estratégias, conjuntamente com os professores, para que todos os alunos obtenham sucesso escolar.

Perante o panorama da diversidade sociocultural, os professores devem estar convictos da necessidade de conhecerem as apetências, as dificuldades e as vivências dos alunos, perspetivando a escola como um todo que abrange as famílias, para atuar da melhor forma possível, construindo uma escola em que todos têm a mesma igualdade de aprender e aprendam com gosto, dando sentido ao que esta instituição lhes proporciona. Cabe então aos docentes adequar o currículo, veiculado pelo Ministério da Educação, face à realidade das suas turmas, criando estratégias diversificadas e inovadoras, para que todos os alunos compreendam os conteúdos que são lecionados.

É importante que os professores promovam a integração de todos os alunos, independentemente das suas particularidades, respeitando as diferentes culturas e conceptualizem a diversidade sociocultural/multiculturalidade como um aspeto enriquecedor.

O nosso estudo mostra que a integração de alunos de diferentes contextos socioculturais está a ser feita de modo positivo nas nossas escolas. Os professores têm de reconhecer e valorizar as características socioculturais de que as crianças são portadoras no processo educativo, o que implica uma constante relação e comunicação com as famílias. Mostra também que as mudanças sociais exigem uma

atualização permanente de saberes, tendo os docentes de se formarem e serem investigadores.

A nosso ver, precisamos de uma escola acessível a todos, para que os conhecimentos “cheguem” a todos os alunos, onde a qualidade, a eficácia e a excelência sejam as palavras-chave na obtenção de sucesso e de resultados satisfatórios.

---

# **BIBLIOGRAFIA**

---

- Alves, J. M., & Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola: um guia para pais*. Porto: ASA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L., & Neves, M. C. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Edições Rolim.
- Bernstein, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio & S. Stoer (Eds.), *Sociologia da Educação II: A construção social das práticas educativas* (pp. 19-31). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. S. Paulo: Vozes.
- Bourdieu, P. (1966). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. *Revue Française de Sociologie*, 7 (3), 40-64. Obtido de <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CEIQFjAC&url=http%3A%2F%2Fdisciplinas.stoa.usp.br%2Fmod%2Fresource%2Fview.php%3Fid%3D58804&ei=oPJzU5PRB4PT7AaYhoDgDA&usq=AFQjCNHr43P7IE8OVMmYQzYY1VUTfq08Kw&sig2=7C2ruz2NrURpBoUjZENeHw>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (s.d.). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Constituição da República Portuguesa (2005). *VII Revisão Constitucional*. Portugal: Assembleia da República.

- Cortesão, L. (1982). *Escola, sociedade: que relação?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, L. D. (1997). *Culturas e escola: A Sociologia da Educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Davies, D., et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Declaração de Bolonha (1999). *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus*. Bolonha.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/1998 - I série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. *Diário da República n.º 107/1991 - I série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 - I série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 - I série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República n.º 193/1991 - I série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro. *Diário da República*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República n.º 29/1989 - I série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 - I série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 - I série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. *Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. *Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *SciELO*, 17 (36), 21-32. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>

Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. In, *O insucesso escolar em questão* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freire, P. (2001). *A educação na cidade* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

- Gadotti, M. (1992). *Diversidade cultural e educação para todos*. Obtido de [http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000095/Legado\\_Livros\\_Moacir\\_Gadotti\\_Diversidade\\_cultural\\_e\\_educacao\\_para\\_todos.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000095/Legado_Livros_Moacir_Gadotti_Diversidade_cultural_e_educacao_para_todos.pdf)
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4.<sup>a</sup> ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, J. V. (s.d.). *Relações família e escola: Continuidade/Descontinuidade no processo educativo*. Obtido de [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p084-092\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p084-092_c.pdf)
- Grilo, E. M. (2002). *Desafios da educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Henri, P., & Lauwre, M. J. C. (1950). *A evolução contemporânea da família: Estruturas, funções, necessidades*. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224165225Z5aRR5fx5Sc98EV6.pdf>
- Lara, A. M. B., & Cardoso, M. A. (2009). Sobre as funções sociais da escola. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 1313-1326). Brasil: PUCPR.
- Lei n.º 24/99, de 22 de abril. *Diário da República n.º 94/1999 - I série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. *Diário da República n.º 172/2012 - I série*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Leite, C. (2005). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: Implicações para a formação de professores. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1-16). Recife.
- Machado, J. (2010). Escola, igualdade e diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, (1), 39-44. Obtido de [http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/Escola\\_igualdade\\_e\\_diferencas.pdf](http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/Escola_igualdade_e_diferencas.pdf)
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *Educação Social na Escola Básica: Modelos e métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos E.U.A. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997). *Escola, currículo e valores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997). Escolas de cinco países procuram alternativas para o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 49-53). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997). Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos outros. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 55-60). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projeto educativo*. Porto: ASA Editores.
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, M. F. (1993). *A escola cultural: Horizonte decisivo da Reforma Educativa* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, M. F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1982). A herança cultural. In S. Grácio & S. Stoer (Eds.), *Sociologia da Educação II: A construção social das práticas educativas* (pp. 33-41). Lisboa: Livros Horizonte.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação: Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Eds.), *Inovação, currículo e formação* (pp. 122-133). Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, P. (1997). A acção educativa – um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (2.ª ed.) (pp. 61-92). Lisboa: Livros Horizonte.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). «*Levantando a Pedra*»: *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valentim, J. P. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

---

# APÊNDICES

---

## **APÊNDICE 32**

### **PLANO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES**



**Instituto Politécnico de Viseu**  
**Escola Superior de Educação**

## **QUESTIONÁRIO**

Este questionário faz parte de um estudo que está a ser realizado no âmbito de um Relatório Final de Estágio, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Tem por objetivo compreender as perspetivas e as estratégias pedagógicas, didáticas e curriculares promovidas pelos professores titulares de turma sobre o modo de atuar face às dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos, tendo como referência os seus contextos socioculturais.

Desta forma, solicitamos-lhe algumas opiniões pessoais/profissionais sobre a problemática em estudo.

As suas opiniões serão fundamentais para a realização bem sucedida deste trabalho. As respostas que tiver a gentileza de nos ceder **são absolutamente confidenciais e sujeitas a um absoluto sigilo. O nome do Agrupamento ou qualquer outro tipo de dados não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local; ninguém terá acesso a estes dados, para além da investigadora. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim indicado.**

Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade, reportando-se, unicamente, à sua prática quotidiana e à forma como percebe as coisas partindo da sua própria experiência.

### **INSTRUÇÕES GERAIS PARA PREENCHIMENTO:**

Vai encontrar questões que, na globalidade, são de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, **com a máxima atenção que lhe seja possível**, as várias afirmações que lhe são colocadas, e **MARCAR UM X NO QUADRADO  QUE MELHOR SE ADEQUAR À SUA OPINIÃO.**

**NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER OUTRO DADO QUE O(A) IDENTIFIQUE.**

## Parte I - DADOS BIOGRÁFICOS E PROFISSIONAIS

1. **Idade:** \_\_\_\_\_(anos)

2. **Sexo:**                      Feminino                       Masculino

3. **Habilitações académicas**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra:  Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. **Tempo de serviço docente:** \_\_\_\_\_(anos)

5. **N.º total de alunos da sua turma:** \_\_\_\_\_(alunos)

6. **A minha turma é composta por (indique o n.º de alunos consoante a sua resposta):**

- \_\_\_\_\_ alunos cuja língua materna é o português.
- \_\_\_\_\_ alunos cuja língua materna não é o português.
- Especifique o n.º de alunos por diferentes países/etnias de origem:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Parte II – DADOS DE OPINIÃO

### A - GESTÃO DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL (assinale a sua resposta com um X na opção que melhor corresponde à sua resposta)

7. A turma com que trabalha é muito heterogénea do ponto de vista sociocultural?

- Nada heterogénea
- Pouco heterogénea
- Bastante heterogénea
- Muito heterogénea

8. Considera-se curricular, pedagógica e didaticamente preparado/a para trabalhar com uma turma social e culturalmente heterógena?

- Nada preparado/a
- Pouco preparado/a
- Bastante preparado/a
- Muito bem preparado/a

9. Participou em algum programa de formação docente sobre o tema da multiculturalidade?

- Sim
- Não

9.1. Se assinalou o  Sim, quantas vezes participou? \_\_\_\_\_

10. Considera que a sua formação em educação multicultural é:

- Nula
- Pouco relevante
- Bastante relevante
- Muito relevante

11. Tem por hábito contactar o mais possível com a família dos seus alunos, a fim de conhecer as suas vivências culturais, de modo a estruturar um ensino mais significativo para os mesmos?

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

**12. Põe em prática estratégias que visam promover a participação dos pais/encarregados de educação?**

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

**12.1. Que tipo de contactos estabelece com os pais/encarregados de educação (selecione todos os contactos que estabelece):**

- Entrevista/Reunião inicial
- Acolhimento e despedida da classe
- Reuniões periódicas formais de turma
- Outras reuniões não programadas
- Atividades/Contactos não formais
- Festas escolares (tipo sazonal)
- Caderneta
- E-mail
- Telefone
- Outro
- Especifique qual: \_\_\_\_\_

**13. Na sua prática letiva tem sido possível associar as necessidades dos alunos, para efeitos de planificação curricular?**

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

**13.1. Qual é a estratégia de diagnóstico que utiliza? \_\_\_\_\_**

**13.2. Considera que esse trabalho de diagnóstico de necessidades se repercute de forma positiva na organização do seu trabalho pedagógico e didático?**

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

13.3. Enumerar, de forma genérica, algumas estratégias pedagógicas que utiliza no processo de ensino-aprendizagem, para que o ensino se torne significativo a todos os alunos:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**B - INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIOCULTURAIS NO SISTEMA EDUCATIVO (assinale a sua resposta com um X na opção que melhor corresponde à sua resposta)**

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
1. Enquanto docente, vejo a integração da diversidade cultural em contexto escolar como um aspeto a evitar no trabalho de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Enquanto docente, vejo a integração da diversidade cultural em contexto escolar como um desafio positivo, justificando-se que as turmas sejam social e culturalmente heterogêneas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A heterogeneidade sociocultural dos alunos constitui um entrave para as aprendizagens da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É fundamental que os professores desenvolvam estratégias que lhes permitam perceber o modo como as vivências familiares influenciam no desempenho escolar dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Por norma, os alunos das classes mais desfavorecidas têm mais dificuldades ao nível das aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O sistema educativo está perfeitamente estruturado para operar, com sucesso, com as diferentes origens sociais e culturais dos alunos, mostrando-se um sistema aberto a essa heterogeneidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Na prática letiva, é perfeitamente viável que os professores tenham em consideração as necessidades dos alunos aquando dos atos de planear e lecionar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C - IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA FACE À  
DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL (assinale a sua resposta com um X na  
opção que melhor corresponde à sua resposta)**

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
1. O envolvimento e a participação das famílias contribuem para a integração e o sucesso escolar dos alunos das classes mais desfavorecidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os pais/encarregados de educação têm um papel importante na aprendizagem dos seus educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. É fundamental que os professores orientem os pais/encarregados de educação, comunicando com eles, a fim de estes saberem como vão os seus educandos na escola e poderem ajudá-los nos seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os professores devem assegurar que os pais/encarregados de educação conheçam a cultura, costumes, rituais desenvolvidos no contexto escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os pais/encarregados de educação devem interessar-se em ser conhecedores da cultura, dos costumes, rituais desenvolvidos no contexto escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O apoio dado pelos pais/encarregados de educação em casa, quer na elaboração dos trabalhos de casa e no apoio ao estudo, apresenta-se como um aspecto muito importante no desenvolvimento dos alunos e no sucesso das suas aprendizagens escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A educação e a escola, em particular, na sua dimensão curricular, pedagógica, didática são decisivas (única possibilidade viável) para a resolução do problema das assimetrias socioculturais dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**D - PERCEÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL (assinale a sua resposta com um X na opção que melhor corresponde à sua resposta)**

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
1. Atualmente, os professores estão preparados para trabalhar com turmas heterogêneas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As formações no âmbito da multiculturalidade são uma mais-valia na prática pedagógica dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A formação no âmbito da multiculturalidade traduz-se num fator facilitador de integração na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A formação dos professores, na perspetiva de lidar melhor com a multiculturalidade na escola, melhorou substancialmente com a alteração do paradigma da formação de professores (antes e após o Tratado de Bolonha).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Obrigada pela sua preciosa colaboração.**

**Liliana Martins**

## **APÊNDICE 33**

### **PLANO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**



**Instituto Politécnico de Viseu**  
**Escola Superior de Educação**

## **QUESTIONÁRIO**

Este questionário faz parte de um estudo, que está a ser realizado no âmbito de um Relatório Final de Estágio, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Tem por objetivo compreender as perspetivas e as estratégias pedagógicas, didáticas e curriculares promovidas pelos professores titulares de turma sobre o modo de atuar face às dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos, provenientes dos seus contextos socioculturais.

Desta forma, solicitamos-lhe algumas opiniões pessoais sobre a problemática em estudo, incidindo principalmente na relação escola-família.

As suas opiniões serão fundamentais para a realização bem sucedida deste trabalho. As respostas que tiver a gentileza de nos ceder **são absolutamente confidenciais. O nome do Agrupamento ou qualquer outro tipo de dados não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local; ninguém terá acesso a estes dados, para além da investigadora. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim indicado.**

Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade reportando-se, unicamente, à sua situação quotidiana e à forma como percebe as coisas partindo da sua própria experiência.

### **INSTRUÇÕES GERAIS PARA PREENCHIMENTO:**

Vai encontrar questões que, na globalidade, são de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, **com a máxima atenção que lhe seja possível**, as várias afirmações que lhe são colocadas, e **MARCAR UM X NO QUADRADO  QUE MELHOR SE ADEQUAR À SUA OPINIÃO.**

**NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER OUTRO DADO QUE O(A) IDENTIFIQUE.**

## Parte I - DADOS BIOGRÁFICOS, PROFISSIONAIS E PESSOAIS

1. **Idade:** \_\_\_\_\_(anos)

2. **Sexo:**                      Feminino                       Masculino

3. **Qual a sua nacionalidade:** \_\_\_\_\_

4. **Habilitações académicas:** \_\_\_\_\_

5. **Que atividade profissional realiza:** \_\_\_\_\_

6. **Nacionalidade do seu educando:** \_\_\_\_\_

7. **Em ambiente familiar o seu filho/educando recebe apoio de:** (Por favor, selecione todas as respostas que se ajustem à sua situação)

Irmãos

Cônjuge ou parceiro

Pais

Tios

Avós

Amigos ou vizinhos

Outros

Especifique qual ou quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não recebo qualquer tipo de ajuda

8. **Ajuda os seus filhos/educandos na realização dos trabalhos de casa?**

Nunca

Raramente

Quase sempre

Sempre

## Parte II – DADOS DE OPINIÃO

### A - INTERESSE DA FAMÍLIA FACE AO SISTEMA EDUCATIVO (assinale a sua resposta com um X na opção que melhor corresponde à sua resposta)

9. **Preocupa-se em manter uma comunicação constante com os professores, a fim de acompanhar os seus filhos/educandos no seu processo de ensino-aprendizagem?**
- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre
10. **Disponibiliza-se a participar em atividades que a escola solicita às famílias?**
- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre
11. **Procura manter-se informado/a de tudo o que se passa na escola e das leis pelas quais esta se rege?**
- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre
12. **Sente que na escola dos seus filhos/educandos existe uma boa relação escola-família?**
- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre
13. **Considera que os seus filhos/educandos têm o apoio adequado, por parte dos professores, da escola, face às suas necessidades?**
- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

**14. Considera ser útil dar a conhecer ao professor dos seus filhos/educandos os seus costumes, as suas preferências, modos de estar na vida e as suas vivências familiares?**

- Nada útil
- Pouco útil
- Bastante útil
- Muito útil

**B - PERCEÇÃO DAS FAMÍLIAS ACERCA DA SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA E ACERCA DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL EXISTENTE NO SISTEMA EDUCATIVO (assinale a sua resposta com um X na opção que melhor corresponde à sua resposta)**

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
1. Se os pais/encarregados de educação estiverem ao corrente do que se passa na organização escolar terão um maior sucesso em ajudar os seus filhos/educandos a aprender o que a escola exige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As escolas, assim como os professores, devem promover um apelo à participação dos pais/encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se os pais/encarregados de educação agirem em parceria com a escola e professores, é mais fácil ajudar os seus filhos/educandos nos seus possíveis problemas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É importante que os pais/encarregados de educação se preocupem com o processo escolar dos seus filhos/educandos, ajudando-os no que necessitarem (como por exemplo: trabalhos de casa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Uma boa partilha de informações entre as famílias e a escola possibilita uma melhor integração dos alunos na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Se os pais/encarregados de educação mostrarem interesse na escola e salientarem a sua importância na vida das pessoas, os filhos/educandos verão a escola de forma mais positiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
7. Os pais/encarregados de educação devem preocupar-se em informar-se sobre os normativos que regem a escola e os planos de estudo dos seus educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É fundamental que as famílias estejam cientes dos benefícios de assegurar que o professor dos seus educandos conheça a sua cultura, os seus costumes, hábitos, as suas opiniões, crenças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A diversidade cultural existente na sala de aula e na escola dos seus filhos/educandos pode prejudicar as aprendizagens dos seus filhos/educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. As turmas deveriam ser compostas por alunos com capacidades semelhantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. O meu filho/educando não gosta da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Se os pais/encarregados de educação, juntamente com os professores, se envolverem no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos maiores serão as probabilidades de sucesso escolar destes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sente que tem dificuldades em apoiar o seu filho/educando porque lhe é difícil perceber a linguagem e as ideias que lhe são transmitidas pela escola e pelos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sente que o seu filho/educando tem dificuldades em aprender na escola porque não compreende a linguagem e as ideias que lhe são transmitidas pela escola e pelos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Obrigada pela sua preciosa colaboração.**

**Liliana Martins**

## **APÊNDICE 34**

### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Ex.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> Diretora  
do Agrupamento de Escolas \*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\* de Viseu  
Dr.<sup>a</sup> \*\*\*\*\*

**Assunto:** Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação de mestrado.

Sou a Liliana da Rocha Martins, aluna do Curso de Mestrado de Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Neste momento estou a realizar o respetivo trabalho de investigação.

A análise bibliográfica em curso, relativa à investigação, revela que a escola é confrontada com um leque de alunos cuja origem social e cultural se mostra cada vez mais diversificada, sendo a heterogeneidade cultural uma realidade cada vez mais visível no interior da sala de aula. Deste modo, o presente estudo tem como principal objetivo conhecer as perspetivas dos professores titulares de turma sobre o modo como a arquitetura organizacional, curricular, pedagógica e didática se congregam no sentido de fazer face às dificuldades e problemas de aprendizagem suscitadas por aquela heterogeneidade.

Importa-nos, também, desenvolver uma perceção sobre o modo como aquelas arquiteturas educativas e escolares se apresentam como pressuposto fundamental para minorar a discrepância, muitas vezes, existente entre o contexto familiar e o ambiente escolar, com especial atenção para a sala de aula.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> autorização para permitir a colaboração dos professores titulares de turma das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas \*\*\*\*\* de Viseu, com o fim de desenvolver os procedimentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da investigação.

A recolha de dados implicará a aplicação de dois inquéritos por questionário (um para os professores e outro para os pais/encarregados de educação dos alunos) e a recolha de alguns documentos necessários ao cabal cumprimento dos objetivos da investigação.

Mais informo que os dados recolhidos da parte dos participantes serão de carácter confidencial, anónimo e voluntário, destinando-se, apenas, para os fins indicados.

Caso me seja concedida a referida autorização, solicito a colaboração dos respetivos docentes, depois de dar ao conhecimento as condições e objetivos do estudo.

Desta forma, solicito a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> se digne autorizar a realização da referida recolha de informação, a partir desta data. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere ser necessário.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup>, apresento os melhores cumprimentos.

Viseu, 27 de março de 2014

Liliana da Rocha Martins

---

## **APÊNDICE 35**

### **DECLARAÇÃO DE PREENCHIMENTO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

## DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) titular de turma do 1.º CEB, declaro para os devidos efeitos que tomei conhecimento do conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação com o título “A Relação entre os Contextos Socioculturais e o Processo de Ensino-Aprendizagem dos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, ministrado pela mestranda Liliana da Rocha Martins, a frequentar o mestrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o referido questionário de livre vontade.

Viseu, \_\_\_\_ de abril de 2014

O(A) Professor(a):  
\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE 36**

### **DECLARAÇÃO DE PREENCHIMENTO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

## DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) do 1.º CEB, declaro para os devidos efeitos que tomei conhecimento do conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação com o título “A Relação entre os Contextos Socioculturais e o Processo de Ensino-Aprendizagem dos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, ministrado pela mestrandia Liliana da Rocha Martins, a frequentar o mestrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o referido questionário de livre vontade.

Viseu, \_\_\_\_ de abril de 2014

O(A) Encarregado(a) de Educação:

\_\_\_\_\_

---

# **ANEXOS**

---

## **ANEXO 1**

### **AUTORIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO DE INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR**

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0418300002



**mime-noreply@gepe.min-edu.pt** Adicionar aos contactos 21/04/2014  
Para: lillianarm-17@hotmail.com, lillianarm-17@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0418300002, com a designação *A INFLUÊNCIA DOS CONTEXTOS SÓCIO-CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*, registado em 31-03-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Liliãna da Rocha Martins

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu . Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## **ANEXO 2**

### **AUTORIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
Direção de Serviços da Região Centro  
Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_ de Viseu

## DECLARAÇÃO

\_\_\_\_\_, Diretora do Agrupamento de Escolas

de Viseu, declara que autoriza **Liliana da Rocha Martins**, portadora do Cartão do Cidadão nº 14011054 2ZZ6, aluna do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo, na Escola Superior de Educação de Viseu, a implementar um programa de investigação com os pais/encarregados de educação e com os professores titulares de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencentes a este Agrupamento, no ano escolar 2013/2014, e no âmbito da investigação intitulada "A Influência dos Contextos Socioculturais no Processo de Ensino Aprendizagem dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico".

Mais se declara que a presente autorização foi precedida pela aprovação da MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com nº de registo 0418300002.

Mais se exige a garantia do anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, tornando-se obrigatória a entrega das autorizações escritas com o consentimento informado e esclarecido do(s) representante(s) legal(is) dos titular(es) dos dados.

Viseu, 24 de abril de 2014.

A Diretora  


SD