

FC

**Universidade do Porto
Faculdade de Ciências**

**Professores Envolvendo Pais nos
Trabalhos de Casa de Ciências Naturais:**

Uma Experiência Usando a Web

Josefa Lemos Lopes

Dissertação do Mestrado em Educação Multimédia

Orientador: Prof. Doutor João Carlos de Matos Paiva

Porto

Maió 2006

LB1025.2
LOPj P
2006

Biblioteca
Faculdade de Ciências
Universidade do Porto



FC



0000119428

Universidade do Porto

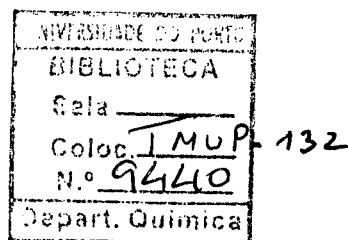
Faculdade de Ciências

**Professores Envolvendo Pais nos
Trabalhos de Casa de Ciências Naturais:**

Uma Experiência Usando a Web

Josefa Lemos Lopes

**Dissertação submetida para obtenção do grau de mestre em
Educação Multimédia pela Faculdade de Ciências da
Universidade do Porto**



Orientador: Prof. Doutor João Carlos de Matos Paiva

Ente' entome

Porto

U. G. ...

Mai 2006

2. ...

*À minha querida avozita
que será sempre o meu anjo da guarda.*

Agradecimentos:

O término desta dissertação, urge agradecer ao meu orientador, Professor Doutor João Carlos de Matos Paiva pelas suas palavras de orientação e verdadeiro incentivo na realização deste trabalho. Apesar da sua ocupadíssima vida, esteve sempre pronto a ajudar. O meu sincero reconhecimento por isso.

Ao meu noivo, que ao longo desta árdua e custosa caminhada sempre me incentivou, acompanhou e me encorajou a ingressar neste mestrado. O meu muito obrigada pela sua compreensão e conselhos prestados nas horas mais difíceis, que contribuíram de uma forma determinante para o cumprimento do findar desta dissertação.

E por fim, mas não sendo os últimos, agradeço à minha família, ao meu irmão Artur que aturou as minhas angústias, à minha irmã Mariana, pelo tempo que não estive com ela, à minha irmã Sofia pelos desabafos de algumas dúvidas e inquietações e aos meus pais pela compreensão e ajuda demonstrada.

Resumo:

Este estudo enquadra-se na relação entre a escola e a família, contextualizada na disciplina de Ciências da Natureza, no terceiro ciclo do ensino básico.

Seguindo a metodologia criada por Joyce Epstein, “Teachers Involve Parents in Schoolwork” (TIPS), criámos e experimentámos actividades envolvendo os pais nas tarefas de casa de Ciências da Natureza. Algumas destas actividades envolveram também o uso da Internet pelos alunos e respectivos parceiros familiares.

Tentámos perceber e compreender como a colaboração dos pais na aprendizagem dos seus filhos pode ou não trazer motivação e sucesso para o aluno.

A elaboração das TIPS em Ciências Naturais usando a web, que denominámos TIPS – UW, teve por finalidade averiguar a possível eficiência desta metodologia para alunos que dominam as novas tecnologias.

Para avaliar o estudo de impacto destas actividades envolvendo pais e alunos, recorreu-se a um método essencialmente qualitativo, baseado na técnica de entrevista.

As TIPS criadas revelaram-se interessantes, viáveis e de grande potencial para o ensino das Ciências Naturais. Por outro lado, parecem promover as relações afectivas pais-alunos e o envolvimento da família na escola.

Os resultados revelaram também que a unidade explorada no âmbito desta tese, o sistema respiratório, pode beneficiar de estratégias de ensino baseadas no acompanhamento dos pais e em recursos digitais (TIPS-UW).

O trabalho empreendido encoraja-nos a continuar e a recomendar à comunidade educativa a utilização destas estratégias, com vista a uma aproximação das famílias à realidade escolar, à promoção da educação em geral e do ensino das ciências, em particular.

Abstract:

This study fits in the relationship between school and family comprised in the Science subject of the 3rd cycle of basic school.

Following the methodology created by Joyce Epstein, “Teachers Involve Parents in Schoolwork” (TIPS), we have created and experimented activities involving parents in the Sciences homework tasks. Some of these activities have also involved the use of the Internet by the students and their relatives.

We tried to perceive and understand in which way can parents’ cooperation in their children’s learning bring or not bring students motivation to success.

The working out of the TIPS in the Sciences using the web, that we named TIPS – UW, had the aim of determining the possible efficiency of this methodology in students who master the new technologies.

To evaluate the study of the impact of these activities involving parents and students, we used a method mainly qualitative based in the interview technique.

The TIPS created have come out quite interesting, feasible and of great potential for the teaching of Sciences. On the other hand, they seem to promote the parents-children affective relationships and the involving of family in school.

Results have also shown that the unit explored in this thesis content, the respiratory system, can benefit from teaching strategies based in parents’ attendance and in digital resources (TIPS-UW).

The undertaken work has given us courage to continue and to recommend the educational community the use of strategies, aiming at an approach of families to the school reality, to the promotion of education in general and especially of the learning of Sciences.

Índice de Conteúdos

Agradecimentos:	iii
Resumo:	iv
Abstract:	v
Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas.....	vii
Índice de Gráficos.....	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Esquemas.....	ix
Abreviaturas e Termos Técnicos.....	x
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO 1 - Tecnologia - Educação	7
1. Tecnologia - Educação	8
1.1. Generalidades sobre TIC na Educação	10
1.2. Dados Estatísticos - TIC em Educação	15
1.2.1. Os Recursos Informáticos nas Escolas	16
1.2.2. Utilização das TIC pelos Professores	19
1.2.3. Utilização das TIC pelos Alunos	23
1.3. Dados Estatísticos: TIC nas Famílias.....	27
1.3.1. Utilização das TIC pelas Famílias.....	27
1.3.2. Principais Razões para não Aceder à Internet a Partir de Casa ...	28
1.3.3. Perfil dos Utilizadores de Computador.....	29
1.3.4. Perfil dos Utilizadores de Internet.....	30
1.4. Aprender no séc. XXI	35
CAPITULO 2 – Encarregados de Educação e a Escola	48
2. Legislação	49
2.1. Génese da Participação Parental em Portugal.....	50
2.2. Prática da Participação Parental em Portugal	71
2.3. Relação Escola-Família.....	83

2.3.1.	Dados Estatísticos da Relação Escola-Família.....	99
2.4.	Relação Encarregado de Educação-Professor.....	103
2.4.1.	Dados Estatísticos da Relação Encarregado de Educação-Professor	104
CAPÍTULO 3 – O Caso Particular das TIPS		111
3.	Parceria Escola-Família-Comunidade.....	112
3.1.	Os Seis Tipos de Envolvimento Parental.....	117
3.2.	As TIPS	124
3.2.1.	O Papel dos Professores no Planeamento das TIPS.....	126
3.2.2.	Actividades – TIPS	129
3.2.3.	Como Desenvolver e Implementar as TIPS.....	131
3.3.	TIPS nos EUA	134
3.3.1.	Histórias de Escolas: exemplos dos seis tipos de envolvimento.	139
3.4.	TIPS em Portugal.....	149
CAPÍTULO 4 – Estudo de Impacto		152
4.	Estudo de Impacto.....	153
4.1.	Hipótese de Trabalho e Breve Descrição de Estudo.....	153
4.2.	A Entrevista.....	157
4.3.	Análise e Tratamento da Informação	164
4.3.1.	Análise Proposicional.....	165
4.3.2.	Inventários Conceptuais	166
4.4.	Descrição da Amostra.....	167
4.5.	Construção do Pacote TIPS para Ciências Naturais do Ensino Básico	171
4.6.	Instrumentos de Aquisição de Informação	180
4.7.	Análise dos Resultados	184
4.7.1.	Análise e Discussão das TIPS e das TIPS – UW	184
4.7.2.	Análise das Entrevistas aos Alunos	187
4.7.3.	Análise da Entrevista à Professora.....	189
4.7.4.	Análise das Entrevistas aos Pais.....	192
4.8.	Síntese da Análise do Estudo de Impacto.....	196

4.9. Auto-Crítica, Reformulações da Metodologia e Recomendações	198
CAPÍTULO 5- Conclusões	201
5. Conclusões	202
BIBLIOGRAFIA	205
ANEXOS	216
Anexo A - Relatório das Actividades Tipo 4	217
Anexo B -- Primeiras TIPS/TIPS –UW	221
Anexo C - Segundas TIPS/TIPS - UW	231
Anexo D - Guião das Entrevistas	246
Anexo E - Transcrição das Entrevistas	260
Anexo F – Construção do Pacote TIPS	291

Índice de Figuras

Figura 1 – Três perspectivas essenciais sobre a natureza da aprendizagem.	36
Figura 2 - Alteração registada no processo escolar dos alunos que fizeram parte do estudo relação Escola/Família/Comunidade.....	100
Figura 3 - Importância do Envolvimento dos pais no percurso escolar dos alunos que fizeram parte do estudo.	101
Figura 4 - O progresso escolar dos alunos e o envolvimento dos pais.	102
Figura 5 - Aproveitamento do aluno e envolvimento parental.....	106
Figura 6 - Pais contactados pelos professores.....	106
Figura 7 – Falta de preparação para estabelecer parcerias com os pais.	107
Figura 8 – Participação dos pais.	108
Figura 9 - Imagem inicial do software educativo criado no âmbito desta tese – 1ª TIPS UW.	173
Figura 10 - Imagem da primeira pergunta.	174
Figura 11 - Imagem dando a informação que a resposta está errada e que ainda tem mais uma hipótese de acertar.	174
Figura 12 - Imagem alusiva à terceira pergunta.....	175
Figura 13 - Imagem alusiva à quinta pergunta.	176
Figura 14 - Imagem com a resposta certa seleccionada.	177
Figura 15 - Imagem alusiva à nona pergunta.	177
Figura 16 - Imagem alusiva ao teste final.....	178
Figura 17 - Imagem inicial alusiva às segundas TIPS -UW.....	179
Figura 18 - Objectivos, Materiais, Procedimento e Comunicação Casa-Escola.....	181

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Número e distribuição percentual de alunos, docentes, pessoal não docente, estabelecimentos de ensino (do pré-escolar ao secundário), computadores com ligação à Internet, segundo o tipo dos estabelecimentos de ensino (dados do DAPP, ano lectivo 2002/2003, valores provisórios).....	17
Tabela 2 – Número de alunos por computador e por computador com ligação à Internet em estabelecimentos de ensino de Portugal Continental (dados DAPP para o anos lectivo de 2001/2002, com valores provisórios).	18
Tabela 3 – Ensino Tradicional versus Ensino Moderno (Valadares e Costa Pereira, 1991).....	39
Tabela 4 – Alguns autores e respectivas ideias que contribuíram para o desenvolvimento da educação.	41
Tabela 5- Quatro critérios para classificar a participação; adaptado de Lima, L. (1998).	75
Tabela 6 - Resumo dos seis tipos de envolvimento segundo Joyce Epstein et. al., (2002).	121
Tabela 7 Aspectos a considerar na utilização da técnica entrevista.....	163
Tabela 8 - Sujeitos que exploraram as TIPS e as TIPS UW.	168
Tabela 9 - Percentagem de entrega e realização das TIPS e TIPS - UW.....	169
Tabela 10 - Percentagem de entrevistas efectuadas.	169
Tabela 1 – Registo do perímetro da caixa torácica (cm).	224
Tabela 1 – Registo do perímetro da caixa torácica (cm).	229
Tabela 1 – Registo da capacidade pulmonar vital.	235
Tabela 1 – Registo da capacidade pulmonar vital.	242

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Equipamento informático pessoal dos professores da amostra.....	21
Gráfico 2 - Questão “ Tem computador pessoal?” em função do número de horas/semana de trabalho com computador.....	21
Gráfico 3 - Distribuição da utilização do computador para preparar aulas por níveis de ensino.	22
Gráfico 4 – Distribuição das necessidades de formação em TIC por níveis de ensino.	22
Gráfico 5 - Distribuição dos contextos educativos de utilização das TIC pelos alunos por níveis de ensino.	24
Gráfico 6 - Distribuição dos tipos de actividades realizadas pelos alunos quando usam TIC em contexto educativo por níveis de ensino.....	25
Gráfico 7 - Distribuição dos tipos de aplicações informáticas usadas pelos alunos em contexto educativo por níveis de ensino.....	26
Gráfico 8 - Posse de computador e ligação à Internet pelos agregados domésticos, 2002-2005 (%).....	27
Gráfico 9 – Contactos, muito tradicionais entre os professores e os pais.	105

Índice de Quadros

Quadro 1 – Razões para não ter acesso à Internet a partir de casa.	28
Quadro 2 - Perfil dos utilizadores de computador. -.....	29
Quadro 3 - Perfil dos utilizadores de Internet.....	30
Quadro 4 - Objectivos de utilização da Internet.....	32

Índice de Esquemas

Esquema 1- Resumo do formato das TIPS.....	130
--	-----

Abreviaturas e Termos Técnicos

APs – Associação de Pais

CAE - Área Escolar

CC – Conselho Consultivo

CD – Conselho Directivo

CE – Conselho Escolar

CNAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

CP – Conselho Pedagógico

CT – Conselho de Turma

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

DT – Director de Turma

EE – Encarregados de Educação

E/F – Escola-Família

MP3 - MPEG Áudio Layer 3

PTAs - Parents and Teachers Associations

TPC – Trabalhos para Casa

TIPS - Teachers Involve Parents in Schoolwork

TIPS – UW - Teachers Involve Parents in Schoolwork using the web

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

SNAP- Secretariado Nacional da Associações de Pais

Web – World Wid Web

VP – A voz dos Pais

INTRODUÇÃO

Contextualização e Identificação do Problema

O desenvolvimento científico-tecnológico acelerado, que ocorreu a partir de meados do século XX, fez surgir, a par de aspectos positivos, alguns aspectos negativos que abalaram a imagem da Ciência. Em Portugal e um pouco por todo o mundo, os programas escolares de Ciências tornaram-se, aos olhos dos alunos, cada vez mais distantes dos seus interesses, menos úteis e mais desmotivantes, o que, provavelmente, se reflecte num elevado insucesso escolar e num desinteresse pela aprendizagem das Ciências (Santos, 1994).

É notório o desfasamento entre as aprendizagens escolares e as necessidades de ordem pessoal e social, podendo dizer-se que a Educação em Ciências não está a acompanhar as mudanças sociais e que, cada vez mais, as camadas jovens se afastam da Educação. A crise do ensino/aprendizagem das Ciências pode considerar-se como a denúncia de um currículo que não reflecte as necessidades da vida moderna e das mudanças sociais.

Os jovens de hoje dominam as tecnologias de informação, vivem numa sociedade cada vez mais alicerçada em poderosas redes de comunicação, têm novas mentalidades, novas destrezas e novas exigências.

A escola tem aqui um papel fundamental para cativar os seus “utentes” (alunos). Há que perceber as suas exigências, as suas mudanças e tentar adoptá-las na educação. Sendo a Educação um dos sectores com maiores repercussões no futuro de uma nação, é importante que acompanhe as mudanças do mundo exterior e adopte as que melhor se enquadrem no seu quotidiano. Quanto mais cedo, melhor, pois quanto menos a escola se atrasar, mais contribuirá para reduzir a distância que a separa do mundo real. Apesar do esforço de alguns sectores, o sistema educativo está ainda desfasado da realidade exterior. Todos sabemos e sentimos que a escola e o que nela se aprende parece fazer cada vez menos sentido para os alunos. Teremos que nos consciencializar que os nossos alunos se identificam plenamente com as novas tecnologias, a Internet, os telemóveis de terceira geração, enfim com o mundo digital, pois eles têm uma enorme intuição e apetência para esse mundo.

Não poderemos tentar conciliar todos estes estilos, com o seu estudo? O computador não poderá servir como um elo de ligação aos estudos? Um elo de ligação familiar? Sim,

familiar, na medida em que a escola, poderá proporcionar trabalhos de casa (TPC) no computador envolvendo os próprios pais e com recursos tecnológicos, como iremos enfatizar ao longo deste nosso trabalho.

Abrem-se boas perspectivas de se conseguir criar, ou recriar, o gosto pela aprendizagem, factor indispensável para o êxito do processo. Pais e os filhos, juntos, a tentar resolver desafios sobre Ciências Naturais; juntos a realizar, descodificar, pesquisar uma tarefa. Não poderá isto criar, incentivar e reforçar a ligação pais-filhos?

Numa época em que os pais por diversas razões não têm tempo para os filhos, em que o trabalho os consome e o tempo foge, ter a tal tarefa a realizar para concluir e a levar como um desafio, com os filhos ao seu lado, é um factor mais que válido para protagonizar.

Não nos parecendo tarefa fácil é desejável envolver os pais no processo de ensino/aprendizagem dos filhos. Seria um processo que iria para além da escola, na perspectiva em que o aluno se desenvolve ao aprender, ao ser confrontado com situações/problemas, através de “receitas caseiras”, em que o envolvimento da família era insubstituível, para dar funcionalidade aos conteúdos.

Epstein et. al., (2002) propõe seis tipos de parcerias entre a família, a escola e a comunidade, como abordaremos mais adiante, no capítulo 3 deste nosso estudo. A mesma autora idealiza um processo: Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) como estratégia de envolvimento dos pais na aprendizagem em ciência bem como noutras disciplinas. Este modelo, TIPS, têm por finalidade envolver os pais, encarregados de educação ou parceiros familiares, em casa, no trabalho escolar dos seus educandos. As TIPS visam desenvolver a parceria entre a escola, a família e o aluno. O que pretendemos demonstrar com esta investigação é que, se os professores envolverem os parceiros familiares nos trabalhos de casa de Ciências Naturais usando as TIPS tal promoverá a sua relação e a aprendizagem dos alunos.

Sempre que ao longo do trabalho usarmos a designação “Pais” estamos a referir-nos ao conceito no seu sentido mais lato, como encarregado de educação ou parceiro familiar.

Como afirma Epstein et. al., (2002) as TIPS obrigam-nos a duas grandes redefinições. A primeira é sobre os “trabalhos de casa” e a segunda a de “ajuda em casa”. A primeira não significa apenas o trabalho que o aluno deve fazer sozinho, em casa, mas reporta-se a acções

interactivas partilhadas com as famílias ou com a comunidade, ligando o trabalho da escola a situações reais. A segunda diz respeito à ajuda dos pais, que deverá significar: encorajar, ouvir, responder, premiar, guiar, super visionar e discutir – e não “ensinar”- os conteúdos escolares.

Sendo o computador uma ferramenta de trabalho com potencialidades tão abrangentes, porque não usá-lo e adaptá-lo nos programas curriculares existentes? Dificilmente se os seus utilizadores vão cair na monotonia. O computador é um recurso inovador e os alunos utilizando-o podem, realizar um trabalho que mais tarde lhes dará experiência para uma vida activa actual, desenvolvendo iniciativas com o trabalho colaborativo ou a pesquisa sobre questões concretas e actuais, passando pela comunicação com os seus próprios pais, ou com qualquer outra pessoa, seja a que distância for, para beneficiar dos seus conhecimentos, vivências e experiências. Mas o computador é, sobretudo, um instrumento de trabalho muito próximo da realidade dos jovens de hoje, uma ferramenta com que eles se identificam, por isso, uma forma natural e estimulante de aproximar o processo de ensino/aprendizagem do seu mundo, razão acrescida para que faça sentido introduzir este novo recurso na aprendizagem.

Num mundo onde há uma imensidão de dados, de informação, o processo de selecção e organização desses mesmos dados pode e deve ser orientado por alguém mais experiente, alguém que ajude a despertar o espírito crítico, auxiliando na análise e síntese, para se constituir um alicerce da construção do conhecimento. Na nossa óptica os pais dos alunos, intermediados pelo professor podem ser as pedras-chave do processo.

Não devemos esquecer porém que, nem todas as famílias são iguais, nem todas têm a mesma cultura. Com efeito há famílias culturalmente desfavorecidas, como veremos mais adiante. A cultura social é um problema que irá merecer uma atenção especial neste estudo. Pais de nível sócio-cultural mais desfavorecido podem igualmente ser estimulados nessa tarefa de ajuda aos TPC dos seus educandos.

Torna-se necessário, que aos pais seja dada instruções concretas quanto ao modo como se espera que ajudem os filhos no trabalho de casa.

É imprescindível procurar e tentar desenvolver desde muito cedo nas crianças as capacidades de saber onde procurar a informação pretendida, seleccioná-la, interpretá-la, orientar o seu processamento e avaliar os respectivos resultados.

A pressão em relação à utilização da tecnologia informática tem vindo a crescer e é cada vez mais evidente em todas as áreas e isso não é diferente na educação. A todo o momento os professores são confrontados com a realidade de que, quem não for capaz de usar o computador como instrumento de ensino/aprendizagem estará desactualizado. Mas quais serão os resultados da utilização da informática em relação a uma maior eficácia da aprendizagem? Os alunos realmente aprendem mais ou melhor quando se recorre à informática? Que conceito de aprendizagem estará na sombra dos programas educativos? Estas serão algumas questões que irão merecer uma atenção especial ao longo desta nossa investigação.

Yager, (1991) por exemplo, acredita que apresentações multissensoriais aceleram e aumentam a compreensão e que, além disso, prendem por mais tempo a atenção da plateia. Segundo o mesmo autor, isto acontece porque os recursos usados, – imagem, som, movimento – têm como objectivo captar a atenção da plateia. Uma boa razão para a utilização da multimédia é porque quando outros métodos são usados, a maioria da plateia não capta tanto a informação quanto deveria, sendo comum várias pessoas nem prestarem atenção.

O computador, por si só, funciona como um elemento de grande motivação para o aluno e, conseqüentemente, como um incentivo à descoberta e à aprendizagem. Mas, apesar disso, um elevado número de professores continua a confrontar-se com graves dificuldades, não se aventurando a utilizar o computador em contexto educativo. Se o professor (e talvez mesmo os próprios pais) tiver à sua disposição software educacional de fácil utilização, algumas dessas dificuldades serão minimizadas, o que se traduzirá numa modificação de atitude perante o computador e, em consequência, numa modificação da prática educativa. Esta situação poderá eventualmente aplicar-se aos pais que pretendem colaborar no processo de aprendizagem dos seus educandos.

Assim a utilização do computador permitirá recorrer ao meio tecnológico que faz parte integrante da vida diária da maioria dos elementos das gerações mais novas – o computador – permitirá aproximar a aprendizagem dentro e fora da escola e dar-lhe sentido, pragmatismo e realismo. A aprendizagem torna-se mais aliciante e estimulante. Se associarmos a esta introdução transversal o desafio de algumas experiências simples “caseiras”, no estudo das

Ciências Naturais, estamos perante o cerne do nosso trabalho: “ Professores Envolvendo Pais nos Trabalhos de Casa de Ciências Naturais: Uma experiência usando a web.”

CAPITULO 1 - Tecnologia - Educação

«Não se pode ensinar nada a um homem; apenas se pode ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele próprio.»

Galileo Galilei (1564-1642)

1. Tecnologia - Educação

O trabalho cada vez mais requerer pessoas capazes de pensar e de tomar decisões. As escolas devem fomentar características essenciais na construção da personalidade dos jovens, como a iniciativa, o poder de argumentação e de crítica, independência e autodisciplina. As Novas Tecnologias têm um papel importante na educação, seja em contexto informal (actividades quotidianas), seja em contexto formal (a escola).

A obtenção de informação fora da escola é cada vez maior, o que implica mudança na sociedade e no sistema educativo. Os jovens têm ao seu dispor, em casa, variadíssimos sistemas tecnológicos, tais como: computador pessoal, vídeo gravadores, jogos electrónicos, Internet, leitores de MP3, etc. É necessário que “as escolas utilizem produtos e estratégias relacionadas com as Novas Tecnologias. (...) A dialéctica da inovação tecnológica e da formação de professores é uma das dificuldades de qualquer projecto de educação (...)” (Comissão da Reforma do Sistema Educativo, 1988). Na formação de professores e, muito provavelmente, na formação contínua terá de ser dada uma maior atenção, a essa inovação tecnológica devendo ser mais regular e mais frequente.

A forma como os professores são preparados para actuar, de modo a serem inovadores na utilização de novos meios tecnológicos, é fundamental para o êxito do aproveitamento da tecnologia. A função do professor, na didáctica tradicional é expor os conteúdos desempenhando um papel orientador; na situação das novas correntes de ensino, ao docente cabe a ajuda e a organização. As Novas Tecnologias serão progressivamente mais utilizadas na prática docente, não se devendo, no entanto, desprezar outras alternativas possíveis.

O computador é uma dessas tecnologias que tem vindo a ganhar força nas propostas dos que entendem que esta máquina, quando enquadrada numa vasta transformação dos processos pedagógicos, pode vir a constituir um factor determinante na melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Parece existir um consenso, mesmo que intuitivo, no que diz respeito

à ideia de que a multimédia traz bons resultados na aprendizagem. Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) apresentam dados de pesquisas que comprovam os efeitos positivos das novas tecnologias de informação e comunicação na educação. É importante notar que esse relatório salienta que “a tecnologia por si só não muda directamente o ensino ou a aprendizagem. Pelo contrário, o elemento mais importante é como a tecnologia é incorporada na instrução.” (Grégoire, Bracewell & Laferrière 1996). E. Kintsch, (1995) também apresenta um estudo de casos de aplicações em multimédia bem sucedidas.

Para Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) o conceito novas tecnologias “é uma abreviatura de novas tecnologias de informação e comunicação, que são definidas como uma série de tecnologias que geralmente incluem o computador e que, quando combinadas ou interconectadas, são caracterizadas pelo seu poder de memorizar, processar, tornar acessível e transmitir, em princípio para qualquer lugar, uma quantidade virtualmente ilimitada e extremamente diversificada de dados.”

Explorar o imenso potencial das novas tecnologias nas situações de ensino/aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal dos alunos e dos professores. Algumas das contribuições são apresentadas com mais detalhe por Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996), a saber:

Contribuições possíveis para a aprendizagem dos alunos:

- Esses recursos estimulam os alunos a desenvolver aptidões intelectuais;
- Muitos alunos mostram mais interesse em aprender e concentram-se mais;
- As novas tecnologias estimulam a procura de mais informação sobre o assunto e de um maior número de relações entre as informações;
- O uso das novas tecnologias promove cooperação entre alunos.

Contribuições possíveis para a função de professor:

- Através das novas tecnologias os professores obtêm rapidamente informação sobre recursos educacionais;

- Se o potencial das novas tecnologias for explorado, o professor interage com os alunos mais do que nas aulas tradicionais;
- Os professores começam a ver o conhecimento cada vez mais como um processo contínuo de pesquisa;
- Por possibilitar rever os caminhos de aprendizagem traçados pelo aluno, as novas tecnologias facilitam a detecção pelos professores dos pontos fortes, bem como das dificuldades específicas que o aluno encontrou, ou uma aprendizagem incorrecta ou pouco assimilada.

É importante ter consciência que os bons resultados das novas tecnologias dependem do uso que se fazem delas, de como e com que finalidade estão a ser utilizadas. Não se pode esperar que o computador faça tudo sozinho. Ele proporciona o acesso a informações e recursos, mas compete ao professor organizar a aplicação do mesmo na sala de aula.

Segundo Isabel Chagas, (1999) “um programa multimédia será tanto mais interactivo quanto maior for o número e mais elevada a qualidade das opções e decisões que são permitidas ao utilizador.”

A perspectiva dos professores, a respeito da aprendizagem baseada nos computadores, mudou muito nos últimos anos. Nos anos 80, o computador era tido como um agente de mudança, o que significava que se esperava da tecnologia um impacto notório e directo na aprendizagem e na aquisição de aplicações por parte dos alunos. O efeito da tecnologia nas situações de ensino aprendizagem levou a uma mudança de perspectiva.

1.1. Generalidades sobre TIC na Educação

Parece universalmente aceite a necessidade da introdução das Novas Tecnologias de Comunicação (TIC) nos diferentes níveis de ensino, incluindo graduações e pós-graduações.

Vários são os factores que apontam para o incremento e importância da utilização destas tecnologias na sociedade, seja como motor, ou como consequência de mudanças sociais paradigmáticas. Um exemplo é o papel da Tecnologia na mudança para uma outra economia.

Assistimos à substituição das profissões tradicionais por outras como as de *Web-designer* ou *Web-manager* e ao aparecimento de conceitos como os de *e-learning* e *e-business*. São assim cada vez maiores os desafios e requisitos de formação que se colocam aos cidadãos, nesta área. A escola tem de preparar os alunos para viverem o seu dia a dia marcado pela informação e comunicação (TV, Internet, publicidade, entre outros), formando indivíduos habituados a aprender coisas novas, utilizando o computador como um meio normal de resolução de problemas.

Como tem sido frequentemente analisado e já parece um dado adquirido, a sociedade em que vivemos afasta-se radicalmente da Sociedade Industrial para se constituir em Sociedade da Informação ou, mais propriamente em Sociedade do Conhecimento. Duarte Costa Pereira, (2006) está a explorar isso mesmo. Neste contexto, associam-se à informação características de revisão contínua, e de grau crescente de complexidade. Mas “Informação” não é em si só sinónimo de Conhecimento. Este implica uma gestão criativa dessa informação e subentende a percepção das formas de aceder, seleccionar, ordenar, articular e organizar as informações.

Por outro lado, assiste-se a uma mudança radical que implica uma globalização do pensamento e do mercado. Estas características da nova sociedade são acompanhadas e impulsionadas pela aplicação e utilização de ferramentas tecnológicas como a Internet a Intranet e materiais multimédia.

Chagas et. al.,(1998) salientam que a Internet constitui “ uma fonte inesgotável de recursos para todos aqueles que estão envolvidos em qualquer tipo de aprendizagem porque, não só facilita a aquisição de informação, como também permite que os seus utilizadores estabeleçam entre si miríades de interacções que conduzem à construção do conhecimento.” Estes autores afirmam que são milhares as pessoas que comunicam entre si, independentemente das suas profissões ou interesses, estabelecem “verdadeiras redes de aprendizagem”.

É imperioso que haja uma nova visão da Educação e uma nova forma de encarar a formação integral do indivíduo. Não se trata apenas de o dotar de saberes e de técnicas básicas que o preparem para tarefas predeterminadas no mundo de um trabalho de natureza repetitiva e especializada. Trata-se de formar um indivíduo responsável pela sua auto-formação, capaz

de se actualizar constantemente e de aplicar capacidades de auto-aprendizagem (Figueiredo, 1995).

Outra ordem de razões prende-se com as potencialidades pedagógicas da utilização das novas tecnologias. Além de poderem constituir uma mais valia na aprendizagem dos alunos, quando exploradas adequadamente, podem também ser vistas como factores de inovação, susceptíveis de provocar alterações nas práticas educativas e no sistema de ensino, em geral. Embora o computador possa ser utilizado das mais variadas formas e não implique necessariamente mudanças de natureza pedagógica, pode em contextos favoráveis, catalisar formas completamente novas de ver a aprendizagem.

Todos estes pressupostos explicam os novos desafios que se colocam à escola e pressupõem novas competências a desenvolver nos alunos e nos professores.

Investigações centradas nos processos de ensino aprendizagem apoiados no desenvolvimento de redes de aprendizagem têm evidenciado o seguinte (Chagas et. al., (1998)):

- O professor desempenha um papel de facilitador e de mentor.
- Os alunos são participantes activos envolvendo-se em discussões que se caracterizam pelo elevado nível de detalhe e de profundidade.
- Alunos e professores dispõem de quantidades significativas de recursos diversificados.
- Os alunos tornam-se autónomos.
- Todos os alunos têm iguais possibilidades de estabelecer contacto directo com os professores.
- Ocorre um número significativo de interacções entre os professores.
- O processo de ensino aprendizagem é centrado no aluno conduzindo a ritmos adequados a cada um.
- As oportunidades de aprendizagem são iguais para todos os alunos que estabelecem numerosas interacções entre si.

- Os participantes, em geral, estabelecem entre si numerosas comunicações de índole pessoal.
- O ensino e a aprendizagem são processos colaborativos.
- Há mais tempo disponível para uma reflexão centrada em ideias. Os alunos podem explorar as redes, trocar ideias e pensamentos; a sala de aula torna-se global.
- A hierarquia professor-aluno é desfeita.

Em contexto educativo e referindo um documento da responsabilidade do Departamento de Avaliação Prospectivas e Planeamento do Ministério da Educação, "... o ensino básico, para além da certificação global que propicia no final do 3º ciclo, deve dispor de uma certificação básica em TIC com identidade própria, capaz de balizar as aprendizagens a realizar nestas tecnologias ao longo da escolaridade obrigatória e de certificar a sua aquisição pelos alunos" (DAPP, 2005).

Para os alunos, o "Certificado de Competências Básicas em Tecnologias de Informação e Comunicação" deve corresponder ao reconhecimento do aluno ter adquirido ao longo do ensino básico, competências relativas a:

- aquisição de uma atitude experimental, ética e solidária no uso das TIC;
- capacidade de utilização consistente do computador;
- desempenho suficiente no manuseamento do software utilitário essencial;
- capacidade de recolha e tratamento de informação designadamente com recurso à Internet;
- interesse e capacidade de auto-aprendizagem e trabalho cooperativo com as TIC;"

Os professores, com competências básicas em TIC (DAPP, 2005) deverão ter conhecimentos e competências em cinco vertentes:

- "atitudes positivas, numa perspectiva de abertura à mudança, receptividade e aceitação das potencialidades das TIC, capacidade de adaptação ao novo papel do professor

como mediador e orientador do conhecimento face aos alunos estimulando o trabalho em grupo;

- promoção de valores fundamentais no uso das TIC, incluindo a atenção às questões de segurança/vigilância sobre a informação na Internet, as questões de direito de autor e éticas relativas à utilização das TIC, etc.;
- competências de ensino genéricas sobre quando utilizar e como integrar as TIC nas diferentes fases do processo de ensino, partindo do planeamento até à avaliação e o modo de usar as TIC para estimular as dinâmicas da escola;
- competências para o ensino da disciplina/área curricular, incluindo o modo como integrar as TIC no curriculum, conhecer e avaliar software educacional, como explorar os recursos existentes nas escola, estar familiarizado com o equipamento, estar atento às questões de segurança/vigilância sobre a informação na Internet, às questões de direito de autor e éticas relativas à utilização das TIC, a questões relativas às condições de acessibilidade da Internet para públicos com necessidades especiais;
- capacidades de manuseamento das ferramentas, incluindo software utilitário e de gestão pedagógica, em contexto educativo;”

É forçoso o envolvimento da comunidade educativa, para que todas estas competências sejam adquiridas, de modo a se verificar uma aprendizagem transversal nas diferentes áreas curriculares onde se aplicam as TIC, como também de contributos inovadores, onde se insere o objecto de trabalho.

Para Mateus (1999) é emergente um novo paradigma educacional no que concerne às TIC, ou seja, o Sistema Educativo está em permanente mutação. Para isso contribui o facto de as inovações educacionais estarem a ser encaradas como anomalias, isto é, não se conseguem integrar curricularmente de forma efectiva e adequada. É então imperioso que do lado da educação, se tenha vontade de intervir, com a consciência plena de que, em educação o factor basilar não é a técnica, nem a produtividade, nem os instrumentos de comunicação e informação, mas sim a pessoa humana.

O conhecimento é algo que poderemos considerar inacabado e infinito. “Cabe ao docente, mais do que transmitir o saber, articular experiências em que o aluno reflectia sobre as suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo um papel activo no processo ensino/aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido” (Magalhães, 2001).

1.2. Dados Estatísticos - TIC em Educação

Como refere Adell (1997) “As Tecnologias de Informação e Comunicação não são mais uma ferramenta didáctica ao serviço dos professores e alunos...elas são e estão no mundo onde crescem os jovens que ensinamos...”

Contudo e sendo inequivocamente uma realidade incontestável fica-nos a sensação de que tal ainda não acontece e que há actualmente um longo percurso a traçar. Neste sentido é referido que “Temos, porém, a noção do longo caminho que há ainda a percorrer para que a integração das TIC seja verdadeiramente transversal nos currículos e feita de forma sistemática e planeada, em vez de pontual e espontânea...”. Então, “Uma escola que não recorra, ou melhor, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta “ (Paiva, 2002).

Segundo um trabalho da responsabilidade do Programa Nónio Século XXI, do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento Do Ministério da Educação (DAPP), poderemos ter uma visão de alguns dados estatísticos sobre as TIC em Educação.

Iremos recorrer aos documentos fontes para conhecer a realidade das TIC em Educação e a sua utilização pelos professores (Paiva, 2002) e alunos (Paiva, 2003) no ano lectivo 2001-2002 e 2002-2003 respectivamente.

1.2.1. Os Recursos Informáticos nas Escolas

O apetrechamento de todas as escolas com material informático actualizado e com acesso à Internet foi uma batalha que o Ministério da Educação, as autarquias e a comunidade educativa tentaram cumprir ao máximo neste ano lectivo 2004/2005. Sabe-se que algumas escolas, principalmente as situadas em meios mais rurais ainda não viram este apetrechamento, mas não bastará colocar computadores nas escolas para que o sucesso educativo esteja garantido. A sua ausência no entanto irá distanciar cada vez mais a escola da realidade actual, da sociedade.

“Sem os meios físicos de suporte, a sociedade da informação na escola é mera figura de retórica e tudo o mais que se possa acrescentar não tem sentido” (Conselho Nacional de Educação, 1998).

A escola tem de proporcionar a todos os alunos, a oportunidade de viver tipos de experiências de aprendizagem que se consideram fundamentais nas diversas áreas do currículo (DEB, 1999).

A escola, entendida como um espaço que privilegia os aspectos culturais, o desenvolvimento e a veiculação de novas teorias e descobertas científicas, tem de chamar a si o desafio tecnológico que a sociedade lhe proporciona. Cada vez mais a escola se encontra mais vulnerável e dependente do meio exterior, pelo que lhe compete acompanhar e preparar os alunos para uma futura e ajustada entrada no mundo laboral. Nesse sentido, o Currículo Nacional do Ensino Básico contempla o termo competência. Para Abrantes (2001) “Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso.” Este termo visa a promoção e o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas. Assim, a perspectiva de que a vida do indivíduo se reparte em duas fases, vida escolar e vida profissional, deixou de fazer sentido no contexto actual, dado que a educação e formação se tornaram uma necessidade constante.

Apesar de todas estas considerações e de todas as eventuais pressões para que o computador seja, de facto, uma realidade nas nossas escolas, só a vontade e o querer dos docentes podem vir a concretizar esta questão. Como é referido por Ponte (1988) “ (...) as opções fundamentais que envolvem a utilização educativa da tecnologia não são tecnológicas mas pedagógica.”

Na tabela 1 que se segue poderemos observar alguns números sobre os recursos informáticos nas escolas de ensino não superior em Portugal Continental no ano lectivo 2002-2003 (Paiva, 2003).

	Total	Natureza			
		Público		Privado	
		Valor	%	Valor	%
Alunos	1.710.036	1.400.861	81,9	309.175	18,1
Docentes	173.421	147.502	85,1	25.919	14,9
Pessoal não docente	80.863	56.032	69,3	24.831	30,7
Estabelecimentos de educação e ensino	16.355	13.849	84,7	2.506	15,3
Computadores	77.083	59.684	77,4	17.399	22,6
Computadores com ligação à Internet	40.956	30.676	74,9	10.280	25,1

Tabela 1 - Número e distribuição percentual de alunos, docentes, pessoal não docente, estabelecimentos de ensino (do pré-escolar ao secundário), computadores com ligação à Internet, segundo o tipo dos estabelecimentos de ensino (dados do DAPP, ano lectivo 2002/2003, valores provisórios).

A partir do mesmo estudo e analisando a tabela 2, “salienta-se que o acesso à Internet cresceu muito rapidamente nos últimos anos, no nosso país. Excluindo o ensino pré-escolar, metade dos computadores existentes nas escolas estão ligados à Internet. As redes locais também funcionam em mais de metade das escolas portuguesas.”

	Número de alunos	
	por computador	por computador (c/ Internet)
Total	22	42
Público	23	46
Pré-escolar	100	442
1.º Ciclo	33	59
2.º, 3.º Ciclos e secundário	19	38
Escolas profissionais	5	8
Privado	18	30
2.º, 3.º Ciclos e secundário (público e privado)	19	38

Tabela 2 – Número de alunos por computador e por computador com ligação à Internet em estabelecimentos de ensino de Portugal Continental (dados DAPP para o anos lectivo de 2001/2002, com valores provisórios).

1.2.2. Utilização das TIC pelos Professores

O professor tradicional (no mau sentido do termo) deverá ser uma “espécie em vias de extinção”. O detentor de todo o saber, exigente na imposição do seu modelo de ensino e alçoz de programas de ensino, deverá ser confrontado com a nova tarefa que a sociedade lhe exige, fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e ajudá-los a descobrir o “código” para uma integração na sociedade. Este é o novo professor. O professor actual terá de ter um papel mais activo, colaborador na produção do saber, na ajuda e orientação dos alunos no seu percurso educativo. Um agente facilitador da aprendizagem que integra experiências reais com contextos relevantes (aprendizagem integrada). O professor deverá ser visto como alguém que ensina a pesquisar, seleccionar, relacionar entre si, analisar e sintetizar toda a informação.

“Os professores tendem a favorecer um tipo de uso particular que melhor se adapte às suas convicções pessoais acerca do seu papel como professores e do uso potencial destas tecnologias na educação dos seus alunos. É importante que o professor conheça a gama de materiais disponíveis, os seus melhoramentos mais recentes, e respectivas vantagens e limitações, sob o ponto de vista educacional, a fim de poderem decidir onde e como os usar” (Chagas, 1998).

Citando Silva, 1998 “ A importância das tecnologias na educação surge porque há uma exigência de se redefinir o processo de aprendizagem e os métodos organizacionais. O professor confrontar-se-á perante a situação de ter que rever as suas concepções teóricas e práticas educativas.”

Uma dualidade de opiniões emerge sempre que uma inovação surge no horizonte dos educadores. Há um lado que apela ao mundo novo, o “sonho do computador”, o sonho daqueles que querem melhorar a educação através das variadíssimas formas que o mundo digital transporta. Do outro lado há a rejeição às novas tecnologias, ao mundo novo, às renovações e ao incómodo que estas requerem. Existe um acomodar relativo às técnicas utilizadas pelos professores ao longo das suas carreiras.

A nível da formação contínua dos professores, muito ainda há para fazer de modo a que de uma forma eficaz e plena sejam introduzidas as tecnologias em contexto educativo. A realização de programas de formação que tenham como objectivo, incentivar os professores a auferir proveito do computador nas suas práticas pedagógicas seria um passo importante. “A existência de programas de formação contínua que se concretizem no próprio local de trabalho, vocacionados para um levantamento de problemas pelos próprios interessados e com um acompanhamento que facilite a construção do seu próprio desenvolvimento profissional, através de uma ligação entre a tecnologia que têm ao seu dispor na escola e o currículo que leccionam” (Santos, 1998). Segundo Chagas, (1998) “não existe, ainda, um enquadramento teórico consistente e coeso que possa servir de fundamento ao desenvolvimento de programas de formação inicial de professores de ciências sobre a utilização educativa dos multimédia.” Com uma formação em contexto educativo, os professores vão obter conhecimento ao nível das TIC, dando-lhes logo sentido para os integrar na sua prática e no trabalho que executam com os seus alunos. “Em muitos casos, quer do ponto de vista da organização curricular quer do ponto de vista da prática lectiva, não se conseguiu ainda o justo equilíbrio entre correntes “tradicionais” e correntes “modernas” de educação...Entendemos se necessário aquilo a que chamamos aqui uma fusão feliz entre o “tradicional” e o “moderno” (Paiva, 2004).

“Será pelos professores e em torno dos professores, que lenta e seguramente as TIC irão modificar de forma visível e sensível, os métodos de ensino praticados na escola...” (Paiva, 2002).

Segundo o estudo para o ano lectivo de 2001/2002 (Paiva, 2002), “ a grande maioria dos professores (88%) possui computador pessoal e bastantes periféricos, sendo residual a percentagem de professores que têm computador mas não o usam”. O que acabámos de referir consta nos gráficos 1 e 2 que se seguem.

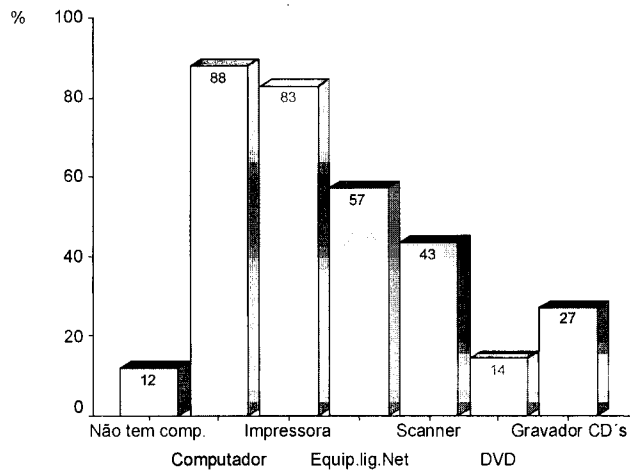


Gráfico 1 – Equipamento informático pessoal dos professores da amostra.

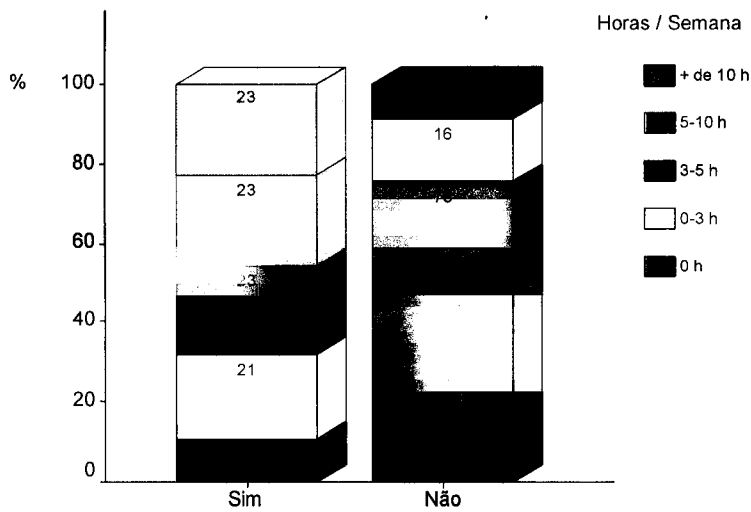


Gráfico 2 - Questão "Tem computador pessoal?" em função do número de horas/semana de trabalho com computador.

Como podemos constatar através do gráfico3 a Internet é usada com uma certa frequência pelos professores na preparação de aulas, sobretudo no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

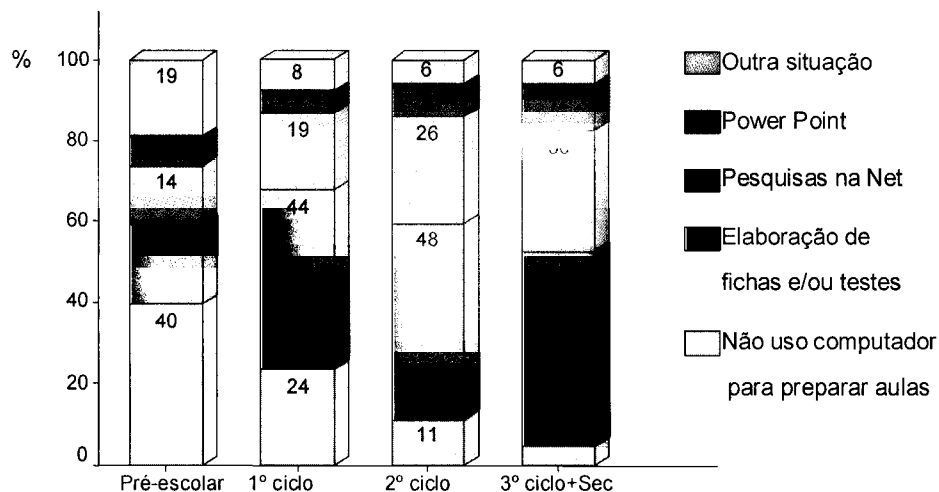


Gráfico 3 - Distribuição da utilização do computador para preparar aulas por níveis de ensino.

Através da leitura do gráfico 4, poderemos verificar as necessidades de formação em TIC dos professores por níveis de ensino. A par este gráfico ainda apresenta as aplicações informáticas utilizadas pelos professores em contexto educativo.

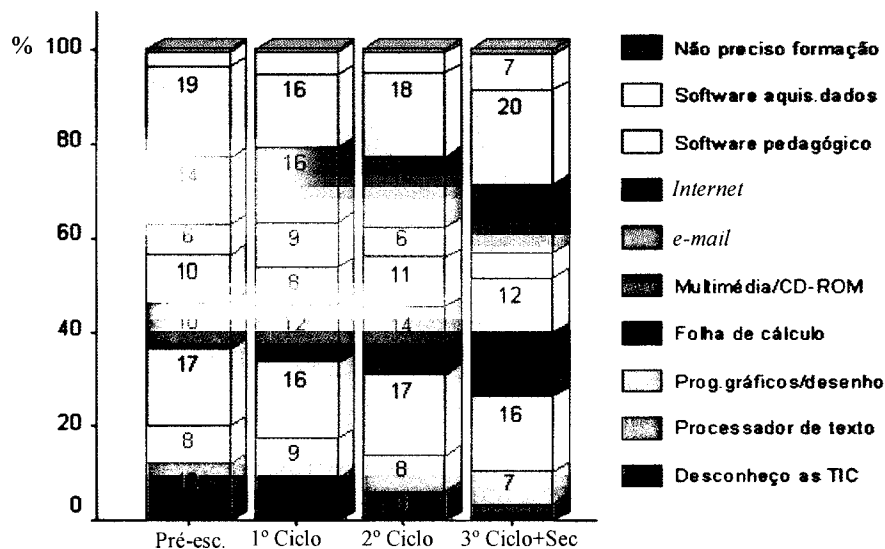


Gráfico 4 - Distribuição das necessidades de formação em TIC por níveis de ensino.

1.2.3. Utilização das TIC pelos Alunos

As TIC são a essência determinante na motivação e na melhoria da aprendizagem, no que concerne à participação dos alunos nas actividades escolares e na diversificação do ensino e das situações de aprendizagem, de acordo com os interesses, aptidões dos alunos.

É imprescindível que o aluno sinta que a escola tem um objectivo que o liga à vida e por isso ele tem de encontrar nela, o que encontra na vida.

Citando Ponte “ As novas tecnologias poderão ter um papel a desempenhar, quer como ferramenta de trabalho, quer como meio de descoberta e de formação de conceitos, quer como instrumentos de resolução de problemas. O seu uso poderá ser, além disso, fortemente motivador para os alunos. Estas tecnologias criam grandes oportunidades educativas. A grande questão é saber como elas serão compreendidas pelos professores e aproveitadas pelos alunos” (Ponte, 1997).

Os projectos desenvolvidos pela escola no âmbito das TIC, inicialmente, tinham como finalidade ocupar os tempos livres dos alunos com actividades extra-curriculares que os encorajassem e os dotassem tanto a nível cognitivo como a nível pessoal e social. Essas estratégias tentavam colmatar várias falhas provocadas pela inexistência de infra-estruturas sociais, culturais e desportivas que recebessem os alunos após o terminar do horário lectivo.

As TIC, actualmente, são utilizadas em contexto de sala de aula, como uma metodologia nova no contexto das disciplinas, infundindo nos alunos um modo diferente de aprender e permitindo que os próprios alunos executem trabalhos de pesquisa e investigação.

A sigla TIC representa três componentes de grande influência para a educação. As componentes “tecnológicas” e “informação” têm sido destacadas em detrimento da terceira componente a “comunicação” e poderemos ir mais além, a própria comunicação digital em contexto educativo.

Os formatos assíncronos e síncronos são uma realidade e necessidade para comunicar em ambiente educativo. O e-mail, os fóruns, os chats e as mensagens escritas tornaram-se meios preciosos, fáceis e eficazes para se comunicar de uma forma pouco dispendiosa.

De futuro, as TIC deverão estar inteiramente integradas em todas as actividades escolares, incluindo a própria organização curricular. Os alunos irão ter uma aprendizagem baseada na cooperação, no trabalhar de modo cooperativo numa construção activa do seu próprio conhecimento, no manifestar de um pensamento crítico mas construtivo e principalmente uma iniciativa e diversidade de perspectivas.

Da análise do gráfico 5, podemos inferir que as TIC podem ser utilizadas em âmbito disciplinar, em trabalhos de projectos, em clubes escolares, no apoio a alunos com necessidades educativas especiais e no apoio pedagógico a alunos (Paiva, 2003).

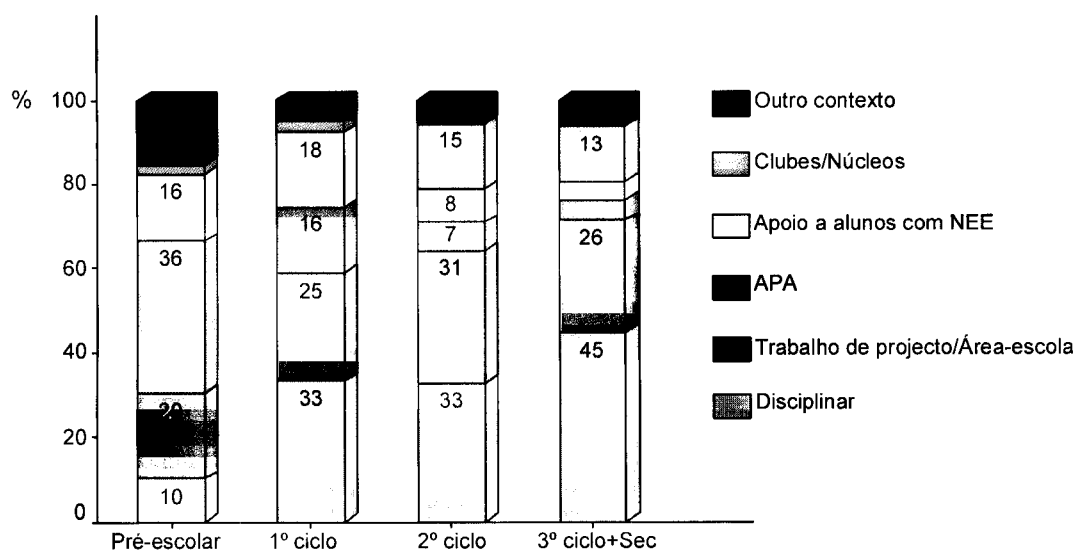


Gráfico 5 - Distribuição dos contextos educativos de utilização das TIC pelos alunos por níveis de ensino.

Com assentamento no gráfico 6, podemos afirmar que as actividades realizadas pelos alunos quando usam as TIC em contexto educativo são:

- produção, consulta, pesquisa e organização de informação;
- recolha e tratamento de dados;
- comunicação em rede;
- actividades recreativas/jogos;

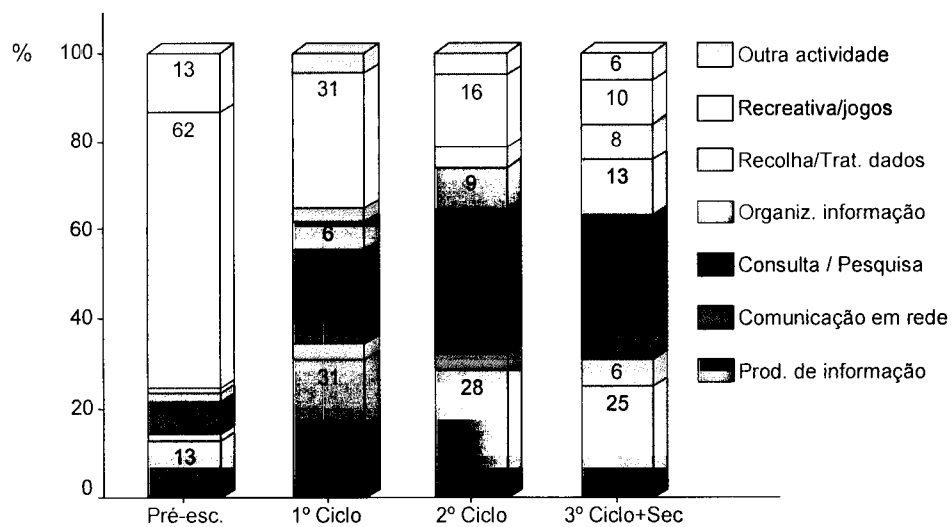


Gráfico 6 - Distribuição dos tipos de actividades realizadas pelos alunos quando usam TIC em contexto educativo por níveis de ensino.

O gráfico 7 apresenta as aplicações informáticas utilizadas em contexto educativo e respectivas actividades que, com elas, os alunos podem realizar.

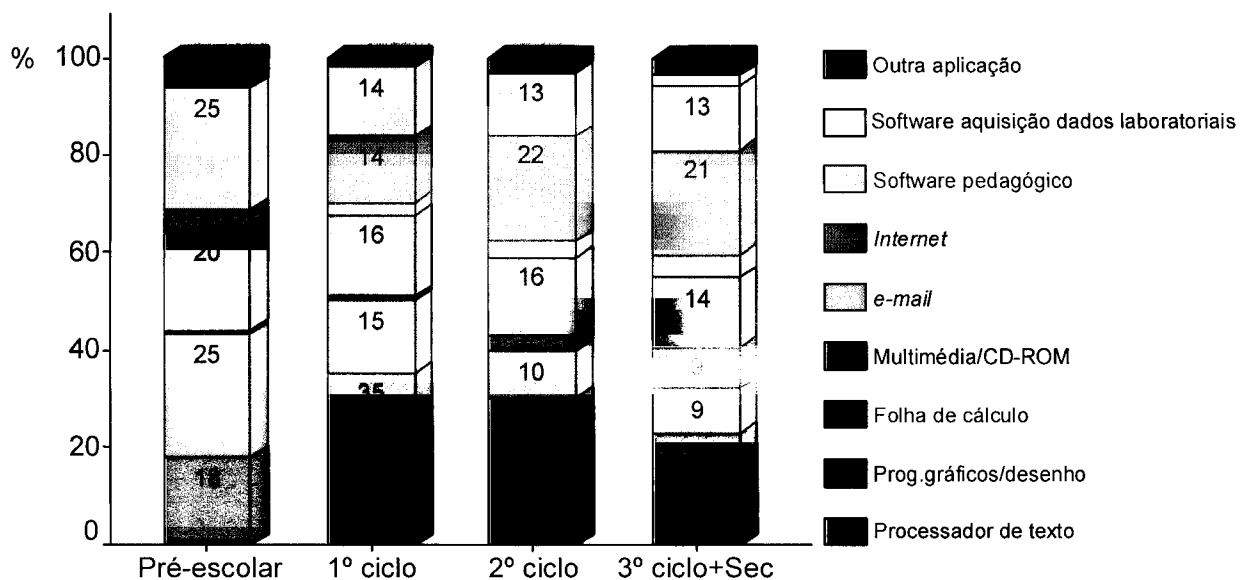


Gráfico 7 - Distribuição dos tipos de aplicações informáticas usadas pelos alunos em contexto educativo por níveis de ensino.

1.3. Dados Estatísticos: TIC nas Famílias

1.3.1. Utilização das TIC pelas Famílias

Do inquérito realizado no primeiro trimestre de 2005 pelo Instituto de Estatísticas (INE) e com a colaboração da Unidade de Missão Inovação e Conhecimento (UMIC), concluiu-se que 42,5% dos agregados domésticos portugueses possuíam computador e 31,5% tinham acesso à Internet a partir de casa.

Entre 2002 e 2005, denota-se um crescimento médio anual de 16,6% no que respeita ao computador e de 27,8% no que se refere à Internet. (Graf.8).

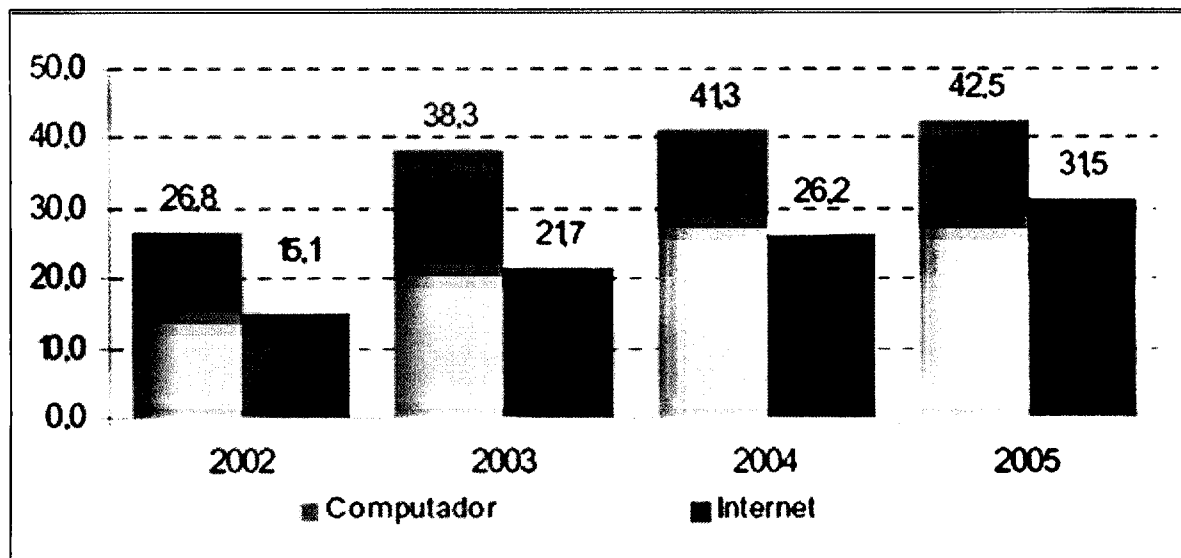


Gráfico 8 - Posse de computador e ligação à Internet pelos agregados domésticos, 2002-2005 (%).

Segundo o mesmo inquérito, a nível regional, Lisboa e Algarve apresentam-se acima da média nacional, com aproximadamente 49% e 44% de agregados com computador, face ao

total de agregados em cada região. Lisboa e a Região Autónoma dos Açores são as regiões em que mais agregados estão ligados à rede, 37,4% em cada uma.

A análise dos meios de acesso à Internet demonstra que 83% dos agregados estão ligados à Internet, segue-se o telemóvel, sendo que este é utilizado por cerca de 34% dos agregados em 2005. Esta forma de acesso aumentou 60% face a 2004.

1.3.2. Principais Razões para não Aceder à Internet a Partir de Casa

A falta de habilitações e o preço da instalação da Internet são alguns dos factores que condicionam o desinteresse pela Internet. Dos indivíduos que não têm acesso à Internet em casa, 58% afirmam não ter interesse na tecnologia, 53,5%, salientam o elevado custo do equipamento e 52% afirmam não saber utilizar a Internet (Quadro 1).

Razões	%
Tem acesso à Internet noutra local	19,6
Não quer Internet, porque acha o seu conteúdo perigoso ou prejudicial	23,4
Não precisa de Internet, porque não a acha útil, interessante, etc.	58,0
O custo do equipamento é elevado	53,5
O custo do acesso é elevado	49,2
Não sabe utilizar Internet	52,0
Incapacidade física	1,7
Preocupações com privacidade ou segurança	12,2
Outras	37,2

Quadro 1 – Razões para não ter acesso à Internet a partir de casa.

1.3.3. Perfil dos Utilizadores de Computador

No primeiro trimestre de 2005, 39,6% dos indivíduos com idade entre os 16 e os 74 anos utilizaram computador. A proporção de homens que utiliza esta tecnologia é superior à de mulheres: 43,2% dos homens afirmam ter utilizado computador para 36,2% das mulheres. Os escalões mais jovens comparativamente com os restantes grupos etários utilizam mais esta tecnologia: 78,1% dos indivíduos entre os 16 e os 24 anos utilizaram computador nos primeiros três meses do ano.

O trabalho é uma condição distinta para a utilização desta tecnologia: a quase totalidade dos estudantes (98,4%) e aproximadamente metade dos empregados (49,5%) utiliza o computador (Quadro 2).

Utilizadores de computador	%
Total	39,6
Por sexo	
Homens	43,2
Mulheres	36,2
Por escalões etários	
16-24 anos	78,1
25-34 anos	57,4
35-44 anos	42,4
45-54 anos	29,5
55-64 anos	14,7
65-74 anos	3,5
Por nível de escolaridade	
Até 3º ciclo	24,1
Ensino secundário	85,8
Ensino superior	90,2
Por condição perante o trabalho	
Estudante	98,4
Empregado	49,5
Trabalhador por conta própria	36,1
Desempregado	28,6
Reformado e outros inactivos	7,0

Quadro 2 - Perfil dos utilizadores de computador. -

1.3.4. Perfil dos Utilizadores de Internet

No primeiro trimestre de 2005, 32% dos indivíduos com idade entre os 16 e os 74 anos acederam à Internet. A proporção de homens que utiliza esta tecnologia é novamente superior à de mulheres: 35,5% dos homens afirmam ter utilizado Internet para 28,8% das mulheres, como ilustra o Quadro 3.

Utilizadores de Internet		%
Total		32.0
Por sexo		
Homens		35.5
Mulheres		28.8
Por escalões etários		
16-24 anos		70.0
25-34 anos		46.2
35-44 anos		33.6
45-54 anos		21.1
55-64 anos		9.8
65-74 anos		2.3
Por nível de escolaridade		
Até 3º ciclo		16.4
Ensino secundário		77.0
Ensino superior		85.1
Por condição perante o trabalho		
Estudante		94.5
Empregado		39.1
Trabalhador por conta própria		27.2
Desempregado		19.5
Reformado e outros inactivos		4.4

Quadro 3 - Perfil dos utilizadores de Internet.

A utilização da Internet varia na razão directa do nível de instrução: cerca de 85% dos indivíduos com um nível de ensino superior acede à rede, sendo esta proporção de 77% para os indivíduos com o ensino secundário.

De acordo com a análise por condição perante o trabalho, são os estudantes, o grupo que, proporcionalmente, mais acede à Internet: 94,5% utiliza esta tecnologia.

A maior parte dos utilizadores de Internet (58,8%) acede a esta tecnologia através de casa (61%) ou no local do trabalho (48%) e quase todos os dias. Cerca de 24% acede através da escola ou universidade e através da casa de familiares, amigos ou vizinhos.

As actividades mais frequentes no uso da Internet são a comunicação e pesquisa de informação. Cerca de 80% dos indivíduos que utilizam a Internet enviam/recebem e-mails e pesquisam informação sobre bens e serviços; 51,3% utilizam a rede para leituras/download de jornais/revista on-line. Cerca de metade dos utilizadores liga-se a organismos/serviço públicos (44%), tendo como principais objectivos: a obtenção de informações em sites de organismos da Administração Pública (36,7%), o download de impressos/formulários oficiais (25,8%) e o preenchimento e envio on-line dos mesmos (28%) (Quadro 4).

Actividades	
Comunicação	
Enviar / receber e-mails	80,5
Telefonar via Internet / videoconferência	10,0
Outra (acesso a chats, etc.)	38,9
Pesquisa de informação e utilização de serviços online	
Pesquisar informação sobre bens e serviços	80,8
Utilizar serviços relativos a viagens e alojamentos	32,8
Ouvir rádio / ver televisão através da Internet	28,1
Jogar ou fazer download de jogos, imagens ou música	44,0
Download de software	27,6
Ler / download de jornais, revistas online	51,3
Procurar emprego ou enviar candidaturas / curriculum	12,4
Compra e venda de bens e serviços, serviços bancários	
Efectuar serviços bancários através da Internet - Internet banking	26,2
Outros serviços financeiros (ex. compra de acções)	3,3
Comprar / encomendar bens ou serviços (excluindo acções / serviços financeiros)	11,5
Vender bens ou serviços (ex. através de leilões)	2,1
Ligação a organismos / serviços públicos	
Obter informação através dos sites de organismos da Administração Pública	36,7
Downloading de impressos / formulários oficiais	25,8
Preencher e enviar online impressos / formulários oficiais	28,0
Utilização de Internet para interacção com organismos/serviços públicos	43,8
Educação e formação	
Desenvolver actividades de educação formal	18,8
Realizar cursos de educação pós-formal	4,1
Realizar cursos relacionados especificamente com oportunidades de emprego	1,9
Actividades relacionadas com Saúde	
Pesquisar informação sobre saúde (lesões, doenças, nutrição, etc.)	31,3

Quadro 4 - Objectivos de utilização da Internet.

Os dados estatísticos apresentados na secção 1.2 e 1.3 evidenciam que as TIC são muito utilizadas por alunos e por professores, mas não antevêm uma consolidação entre os TPC e os pais, invocando a oportunidade de criação das TIPS que facilitem a comunicação, a aprendizagem e o bem-estar entre professores-pais-alunos. As TIPS em Ciências Naturais, podem ser uma oportunidade para a criação ou disponibilização de conteúdos educativos. Serão desenvolvidos numa plataforma que pretende disponibilizar um canal de comunicação na relação Pais/Filhos – Parceiros Familiares/Educandos.

Como veremos no estudo posterior realizado no capítulo 4 deste trabalho os alunos motivam-se mais para o estudo das Ciências Naturais usando as TIPS apoiadas na web (TIPS – UW) e as TIPS “clássicas” (sem recurso à web). Estas tem potencial para ser integradas nas práticas educativas, tanto por parte dos professores como pelos alunos, na medida em que, pretendem promover situações de ensino/aprendizagem e fomentar a relação pai/filho.

Os estudos referidos anteriormente (Paiva, 2003) e do INE (2005) podem suportar a existência de algumas condições para o desenvolvimento das TIPS e das TIPS – UW, uma vez que os meios tecnológicos ao dispor de cada um e da comunidade escolar não iriam perturbar o bom funcionamento deste “projecto”:

- 64% das famílias dos alunos tem computador em casa e 36% Internet, ambos usados sobretudo pelos alunos; mas só cerca de 60% dos alunos usa o computador em casa;
- no 11º ano, 92% dos alunos tem telemóvel e 72% computador;
- em casa, 58% dos alunos joga, 44% navega na Internet e 30% participa em chats;
- o jogo não educativo é uma actividade ligada sobretudo aos rapazes; por exemplo, 80% das alunas do 11º ano prefere ver televisão a jogar no computador;

- os jogos educativos são pouco apreciados pelos alunos (apenas 18%);
- 44% dos pais considera importante que os filhos saibam de computadores; só 18% dos alunos considera que é importante saber de computadores para se ser bom aluno;
- os tempos que os alunos despendem por semana com o computador são muito baixos.

1.4. Aprender no séc. XXI

A palavra educar é etimologicamente derivada do latim *educare* (conduzir, guiar, orientar) mas semanticamente evoluiu absorvendo o significado de *educere* (extrair, fazer sair, dar à luz). (Valadares e Costa Pereira, 1991). O educar pode visar, pois, estimular, dirigir, incentivar o processo de aprendizagem do aluno. O aprender consiste na assimilação de conhecimentos e de operações mentais, mobilizando todas as energias do aluno.

Ao nível educacional, qualquer que seja esse nível, a aprendizagem é um tema central da educação. Todas as reformas educativas, têm como último objectivo organizar e assegurar condições para que os alunos possam aprender o que lhes é transmitido.

A escola é hoje entendida com o *locus* por excelência da aprendizagem, a sociedade delega à instituição escolar a tarefa de formar indivíduos intelectualmente autónomos e cidadãos críticos, responsáveis pelo mundo do amanhã. Para o Ministério da Educação, a noção de aprendizagem é aparentemente clara. A aprendizagem é um processo previsível e controlável (testemunho disso são os currículos e programas escolares que presumem um tempo rigorosamente regulado). A aprendizagem é passível de intervenção/avaliação, o resultado geralmente é aferido de um modo dicotómico: o aluno aprendeu ou não!

O aluno vive e aprende num sistema socialmente organizado, imerso em contextos e culturas que, quer ele queira quer não, medeiam e condicionam a sua aprendizagem. Terá que surgir uma nova epistemologia da aprendizagem, uma aprendizagem que seja entendida como um processo social e culturalmente mediado.

Cachapuz, (2002) descreve sumariamente três perspectivas essenciais sobre a natureza da aprendizagem (fig.1).

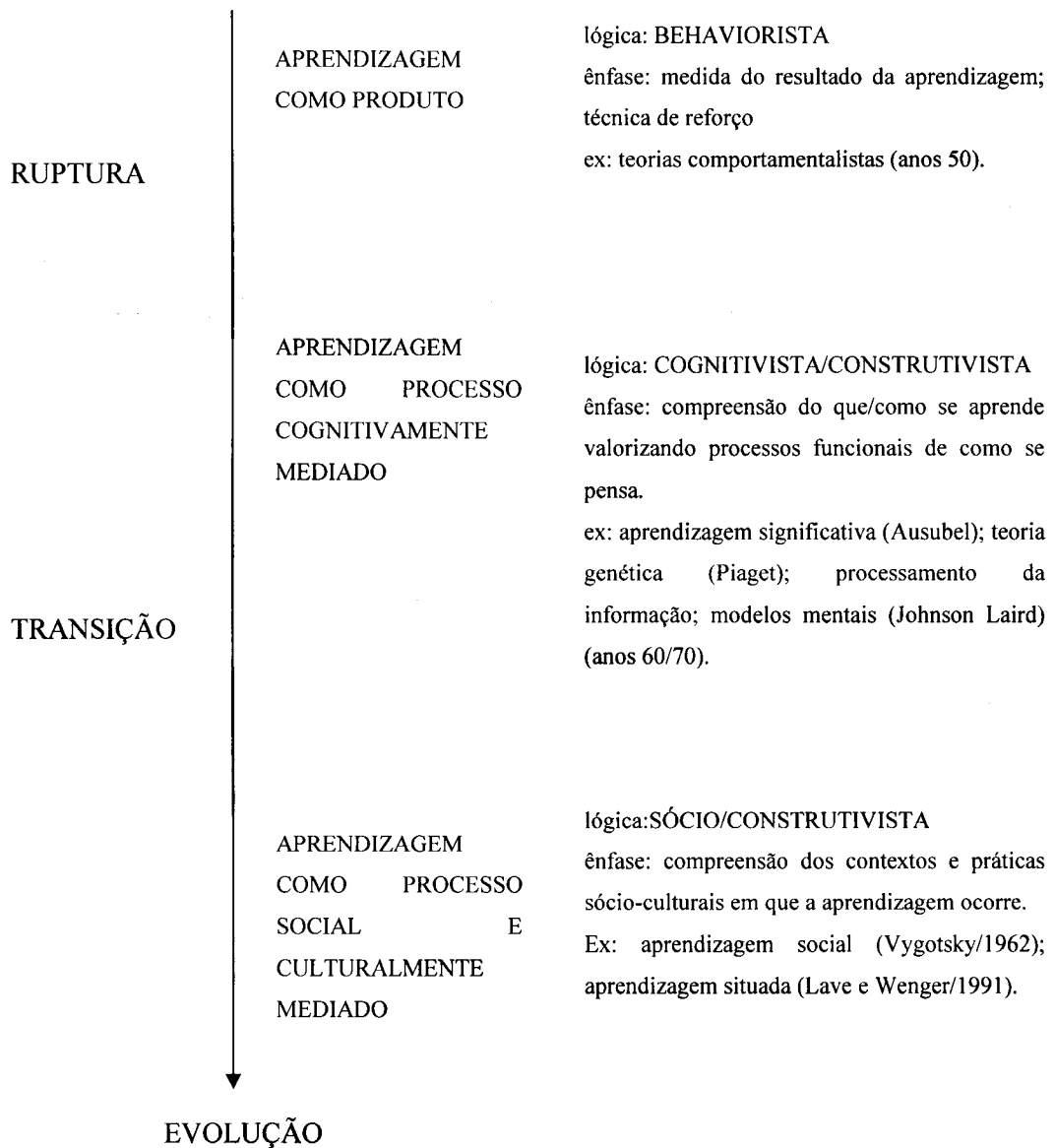


Figura 1 – Três perspectivas essenciais sobre a natureza da aprendizagem.

Da análise da figura 1 verificamos que, a uma primeira ruptura epistemológica com o

behaviorismo e valorizando uma abordagem psicológica da aprendizagem sucede-se uma transição epistemológica. Nesta transição entra em palco o conceito de cultura. Cultura é entendida como “o conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias e valores, e mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social” (Morin, 2000).

Cachapuz, (2002) alerta para aquilo que denomina de “fundamentalismo epistemológicos” aconselhando a “tanto quanto possível, salvaguardar o pluralismo teórico de contributos epistemológicos compatíveis”, privilegiando “(...) a procura da coerência nas apropriações referidas e que, portanto, demarcam os limites de possibilidade do pluralismo epistemológico referido.” É assim que palmilham alguns teóricos da educação, como Garner e Vygostsky, tutores de abordagens que classificam como promotoras da excelência na aprendizagem, e criticam as teorias construtivistas clássicas por confrontarem demasiada importância apenas aos “saberes conceptuais”, esquecendo outras variáveis que influem no processo educativo.

Se tentarmos fazer uma breve retrospectiva do que tem sido o processo educativo, verificamos que a escola tem sofrido grandes modificações nos últimos anos, grande parte das quais resultantes da constante evolução tecnológica. Para o comprovar basta que pensemos, como indica Machado (1992), em toda a evolução que ocorreu desde o modelo socrático de ensino, cujo suporte utilizado consistia unicamente na oralidade, até à actualidade em que temos como suporte do processo de ensino e aprendizagem uma grande diversidade de equipamentos tecnológicos.

O aparecimento do livro foi, com certeza, uma das inovações que mais modificações viria a produzir em todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o conhecimento passa a surgir “como entidade autónoma e independente do professor (...) acarretando a diminuição do poder do professor. De detentor exclusivo do conhecimento passa a reproduzidor, a interpretador do conhecimento detido pelo autor do livro” (Machado, 1992).

Durante as décadas de 50 e 60 verificaram-se grandes alterações a nível tecnológico, surgindo uma primeira geração de recursos audiovisuais que “apesar das suas funcionalidades

rudes e primitivas (...) tinham como objectivo facilitar a vida do professor na apresentação do conhecimento aos alunos” (Machado, 1992).

Na década de 70 e 80 surgem outros equipamentos, cada vez mais sofisticados do ponto de vista técnico e também com potencialidades para serem utilizados em contexto educativo. Entre eles podemos apontar o computador.

Apesar desta enorme diversidade de meios tecnológicos existentes nas escolas, a comunicação continua a ser, essencialmente, unidireccional, centrada no professor, que transmite a informação.

O aprender nas escolas mudou: algumas concepções serão distintas mas alguns pontos ainda parecem coincidir em pleno século XXI com o chamado ensino tradicional. Em 500 anos de modelos educacionais, as famílias e as comunidades, em que estão inseridas as escolas, parecem ser um obstáculo à educação; a experiência de vida dos alunos, continua a ser discriminada; o currículo é inquestionável e o seu objectivo é “formatar” o espírito e o comportamento dos alunos; há uma tendência clara, para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares impedindo a construção de estruturas curriculares com dilemas quotidianos.

O trabalho do docente caracteriza-se pelo ensino dos conteúdos e competências (pessoais e sociais). Cabe ao aluno aprender, existindo uma relação recíproca entre a actividade do professor (ensino) e a actividade do aluno (aprendizagem). No ensino tradicional o professor, como elemento activo, transmitia os conteúdos unidireccionalmente - ensino transmissivo. O aluno, apenas memorizava e repetia as informações contidas nos livros ou transmitidas pelo professor.

O ensino corresponde a acções, meios e condições organizadas e sistematizadas, no sentido da formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas e aquisição de conhecimentos. Não há separação entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais. À medida que são assimilados conhecimentos, hábitos e aptidões, são desenvolvidas as capacidades cognitivas (compreensão, aplicação, generalização, análise etc.), essenciais para a independência do pensamento. O professor é o mediador entre o sujeito (aluno) e o objecto do conhecimento (o que será aprendido), cabendo a ele estimular a actividade mental e prática para que o aluno construa o seu saber.

O professor será o agente chave da escola. “O grande desafio já não é o de preparar os professores para usarem as tecnologias da informação nas suas disciplinas, mas o de manter uma reflexão interdisciplinar, e permanentemente renovada, acerca dos modos como enfrentar as oportunidades e as ameaças de uma sociedade da informação” (Figueiredo, 1995).

Se confrontarmos o ensino tradicional com o ensino moderno (Tabela 3) (Valadares e Costa Pereira, 1991) verificamos grandes alterações. Mas estas dificuldades na sua implementação dependerão principalmente dos computadores?

	ENSINO TRADICIONAL	ENSINO MODERNO
P R O F E S S O R	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Está convencido que detém todo o saber ♦ Contenta-se em discursar bem durante toda a aula. ♦ Exige atitudes de acordo com um modelo que ele próprio se esforça por impor. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Reconhece a relatividade dos conhecimentos e procura actualizar-se. ♦ Sabe que o saber resulta de um processo activo, comunicativo, de análise de situações e não de uma acumulação de conhecimentos. ♦ Mantém as crianças em actividade constante, ajudando cada uma delas e coordenando o trabalho de todas.
A L U N O	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Limita-se a utilizar rotineiramente o património científico. ♦ Exige-se-lhe obediência e que responda bem nos raros momentos em que é avaliado. ♦ É penalizado se o seu raciocínio sobre qualquer questão difere do raciocínio do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Procura redescobrir a Ciência e as suas maravilhas. ♦ Exige-se-lhe responsabilidade e respeito por si e por todos os outros elementos da aula. ♦ É estimulado a desenvolver raciocínio pessoal sobre as questões e a discutir esse raciocínio com os colegas.
A U L A	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Tipo lição magistral. ♦ Distribuição dos alunos em colunas e filas. ♦ A avaliação é pontual e tem carácter meramente somativo (e muitas vezes punitivo). 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Os alunos pesquisam e o professor orienta-os. ♦ Distribuição em módulos de trabalho. ♦ A avaliação é permanente e tem um carácter predominantemente formativo (e muitas vezes remediativo).

Tabela 3 – Ensino Tradicional versus Ensino Moderno (Valadares e Costa Pereira, 1991).

O que se verifica é que as dificuldades maiores são ao nível humano e não ao nível dos

computadores. Como diz Heidegger “a essência da tecnologia tem pouco que ver com a tecnologia”! Os maiores desafios não são de natureza tecnológica, mas, insisto, de natureza social, cultural e económica (Figueiredo, 1995).

A educação que temos hoje é ainda um tanto tradicional e vai-se divorciando cada vez mais dos seus destinatários. Os seus interesses já não são aprendidos na escola, ou a escola não busca os seus interesses.

Na última década, muito se falou sobre todas as vertentes de um processo educativo. Normas, teorias e autores viraram “moda”, metodologias, uma “bomba” educacional e todas estas vertentes passaram a ser registo obrigatório do discurso dos educadores. Com o avanço das tecnologias o discurso pedagógico ficou repleto de termos e conhecimentos novos, mas não faltará o verdadeiro significado de todos estes novos percursos da educação? O discurso é uniforme: “ formar um aluno mais crítico e mais participativo”. Mas que significado tem este discurso? Como é que, e baseado em quem, este discurso se tornou uniforme?

É preciso perceber as análises educacionais no decorrer dos anos. A tabela 4 representa algumas ideias chave, que se manifestam mais frequentemente na literatura pedagógica e que nos auxiliam a entender as perspectivas actuais da educação. São ideias, que fazem parte do nosso dia-a-dia nas escolas. Citamos apenas alguns dos grandes nomes e estudos que têm contribuído para grandes avanços no desenvolvimento do processo educacional. Seria particularmente impossível citar todos os estudiosos da educação.

Dos nomes citados alguns construíram teorias, outros fizeram estudos e observações directamente no terreno, mas todos eles deixaram marcas na educação.

Ideia Chave	Autor
Cognitivismo – construtivismo	Jean Piaget
Curiosidade e “palavra geradora”	Paulo Freire
Níveis de alfabetização	Emília Ferreiro
Tolerância	Karl Jaspers
Desordem e teoria da complexidade	Edgar Morin
Empatia	Carl Rogers
Cuidado	Leornado Boff
Currículo e contextualização	Cezar Coll
Projectos e currículos	Fernando Hernández
Relação teórica e prática	John Dewey
Metodologia e formação	António Nóvoa
Códigos da modernidade	Bernardo Toro
Zona do desenvolvimento proximal	Vygostsky
Múltiplas inteligências	Gardner
Inteligência emocional	D. Goleman
Interdisciplinaridade	Vani Fazenda
Ecopedagogia – Escola cidadã	Moacyr Gadoti
Prática educativa	António Zabala
Linguagem Logo	Paper
Etc.	Etc.

Tabela 4 – Alguns autores e respectivas ideias que contribuíram para o desenvolvimento da educação.

Estes investigadores são de variadíssimas áreas como a Psicologia, Biologia, Medicina, Filosofia, Antropologia, Educação e outras. Todos estes estudos apontam um caminho a seguir. “...grande parte da juventude sente uma intensa necessidade de lutar por um futuro melhor para o homem; é sobre este sentimento que se deveria basear o programa educativo...” somente quando se aliar a actividade pedagógica a uma actividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico” (Suchodolski, 1991).

O professor é extremamente cioso da sua disciplina, preocupado com a memorização de conteúdos, embora já um pouco afecto à pesquisa, ao trabalho de investigação, debate em sala de aula, etc. O seu papel é condicionado, vinculado aos interesses do governo e não da sociedade em que está inserido. Muitos projectos são lançados para o meio escolar mas terão a tal finalidade alcançada? A dicotomia é profunda: formar para a entrada na Universidade e o mundo do trabalho ou formar para a “cidadania”?

A escola, precisa de abrir as portas à sociedade, mas por não existir esta tradição, continuamos no impasse, ancorados ao passado, por mais meios e tecnologias avançadas que o futuro traga. Esta é talvez a herança de todos os professores.

“Aprender não é primeiramente memorizar mas reestruturar o seu sistema de compreensão do mundo” (Perrenoud, 2000).

As novas tecnologias impõem um novo aprender. Um “mundo novo” surge a um ritmo alucinante e mais competitivo. Segundo o relatório de Grégoire (1996) a respeito das novas tecnologias leia-se “A aprendizagem que está a ser examinada à luz das novas tecnologias refere-se a línguas, matemáticas, ciências humanas e naturais, artes (...) assim como aptidões intelectuais que estão associadas com essas matérias: aptidão de construir para si mesmo uma imagem mental da realidade, de raciocinar, de fazer juízos, de solucionar vários tipos de problemas, de inventar etc. Essa aprendizagem é também, por exemplo, o desenvolvimento de independência pessoal e responsabilidade, assim como várias aptidões sociais.” Para ser coerente com essa concepção de aprendizagem a interacção do aluno com o computador não

deve ser somente através de respostas óbvias. É preciso exigir do aluno uma reestruturação cognitiva, como na solução de problemas. Mas a verdade é que muitos sistemas interactivos de aprendizagem são baseados ainda na psicologia do comportamento (behaviorismo), em vez de serem baseados na psicologia cognitiva contemporânea, segundo a qual o aluno é quem constrói o seu próprio conhecimento. Para os investigadores da psicologia cognitiva contemporânea, os programas de computador deveriam ser instrumentos que envolvessem o aluno na construção de proposições, esquemas, regras, aptidões sensoriais e cognitiva. Em suma, que envolvesse o aluno na construção do conhecimento.

Pôr em prática esta concepção de aprendizagem requer que o sistema educacional seja representado. A aprendizagem faria parte da realidade do aluno que saberia como aplicar, na sua vida, fora do contexto escolar os conhecimentos adquiridos.

Lev Vygotsky, na sua “Teoria do Desenvolvimento Social” defende que a aprendizagem é um processo altamente social. Para ele, o desenvolvimento cognitivo está limitado a um dado grau, em cada idade. O grau atingido é sempre maior se essa aprendizagem for realizada em colaboração. Vygotsky realça o papel primário da linguagem como um verdadeiro instrumento de aprendizagem e não apenas um meio de comunicação; segundo ele, a verbalização das ideias em colaboração, é o que permite a sua verdadeira consciencialização e conseqüentemente a verdadeira aprendizagem (Kearsly, 2003).

É a partir da linguagem que o homem perpetua a sua experiência. A linguagem amplia a memória humana porque acumula uma experiência registada à outra e assim sucessivamente. É este o código de comunicação que nos diferencia de outros animais (que chegam a definir regras de convivência e acordos de sucessão de chefes, como por exemplo os chimpanzés). A partir deste código baseamo-nos na experiência passada pelos outros humanos para agir e reflectir. O ser humano que frequenta o planeta Terra não foi contemporâneo de experiências significativas da história da humanidade mas, mesmo assim, em função da linguagem, decide ou reflecte sobre o ocorrido em tempos remotos. A memória torna-se muito flexível. O ser humano está inserido nesta grande experiência marcada pela linguagem ao longo da história. O professor é um orientador no processo de aprendizagem. Nos dias de hoje, não basta aprender a história da humanidade, os seus conceitos e os seus valores. Num mundo em que

mil livros são publicados a cada dia na Internet, em que o volume de informação é duplicado a cada dez anos, em que a verdade científica perdura por três anos em média, não basta saber. Para sobreviver, é necessário saber fazer. “ Foi-me dito e esqueci; eu vi e lembrei-me; eu fiz e compreendi” (Provérbio chinês).

Saber fazer não significa apenas usar o saber em acções concretas, mas sim saber produzir novos conhecimentos a partir de dilemas ou desafios, tanto a níveis pessoais como colectivos. Existe aqui um desfasamento do saber instrumental para um saber crítico, reflectivo e produzido pelo aluno, o que requer que o professor saiba orientar pesquisas, saiba pesquisar, sustentar o ânimo de pesquisa e saiba desenvolver metodologias adequadas. Mais do que nunca, se queremos construir uma “escola nova”, comunitária, é preciso adoptar como objectivo a construção e socialização de conhecimentos que auxiliem os alunos. A instrumentalização pessoal do saber chegou ao seu ápice no final do séc. XX. O professor do séc. XXI deve voltar a socializar conhecimento dos alunos, deve dar o tão falado “reforço positivo”. Necessita de estabelecer estratégias educativas que integram os alunos a um objectivo, como por exemplo trabalhos em grupo, pesquisas na Internet orientadas, debate na sala de aula, criar situações/problemas na sala de aula e, alvo central neste trabalho, motivar os pais para acompanharem os seus filhos no processo educativo, proporcionando trabalhos de casa integrando os próprios pais na aprendizagem dos seus filhos (ver capítulo 4). É no entanto difícil encontrar estratégias que consigam envolver todos os pais.

A autonomia do aluno implica desenvolver a inteligência, pois a quantidade de informação e situações extraordinárias que este mundo produz coloca-nos permanentemente na “obrigação” de optarmos por uma decisão. Daí a importância que o professor deve dar ao processo de construção do conhecimento que os seus alunos constroem e não somente aos resultados finais. Todo este processo de desenvolvimento da autonomia não é tarefa fácil para o professor, exige-lhe muito tempo de pesquisa e análise.

Philippe Perrenoud, (2000) resume as condições de trabalho do professor deste início de século: é aquele que decide na incerteza e age na urgência. Portanto, não há como pensarmos na escola e no professor do séc. XXI sem reestruturar profundamente o tempo escolar, possibilitando que o professor tenha menos turmas e mais tempo de pesquisa, troca de

informação entre os seus colegas, análise dos seus “instrumentos” de avaliação e planificação.

Analisemos um pouco mais as competências do professor do séc. XXI. Perrenoud sugere dez novas competências para ensinar, executadas a partir do guia referencial de competências elaboradas em Genebra, em 1996:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Reger a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (administrar a heterogeneidade no meio das turmas);
4. Envolver os alunos na aprendizagem;
5. Trabalhar em grupo;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar as novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão (prevenir a violência dentro e fora da escola, lutar contra preconceitos, participar na criação de regras, desenvolver a responsabilidade e justiça);
10. Investir na sua formação contínua;

O autor sugere que, de início, o professor precisa de conhecer os conteúdos a serem ensinados e traduzi-los em alvo de estudo. O professor precisa de saber explorar o interesse dos alunos favorecendo a aplicação activa dos conhecimentos. É fundamental compreender os conceitos e questões que estruturam saberes dentro de uma disciplina. O professor aproxima-se da tarefa de ensinar os alunos a conhecer. O acréscimo proposto por Perrenoud é que esta tarefa exige que o professor tenha uma visão da posição que o aluno ocupa e procure evitar uma simples transferência de conhecimentos, em situações fora de contexto, o que exige que ele crie situações/ problemas dentro da sala de aula, onde o obstáculo gera uma aprendizagem inédita. Aqui, dá-se ênfase à habilidade e à competência do professor. Uma possibilidade concreta para o desenvolvimento deste procedimento é a pesquisa. Para o autor “Uma

actividade de pesquisa desenrola-se, geralmente em vários episódios, porque “rouba” tempo. Na escola, a grande carga horária e a capacidade de atenção dos alunos obrigam à anulação do procedimento para retomá-lo mais tarde, no dia seguinte, às vezes até mesmo na semana seguinte. (...) A dinâmica de uma pesquisa é sempre simultaneamente intelectual, emocional e relacional. O papel do professor é relacionar os momentos fortes, assegurar a memória colectiva e confiá-la a determinados alunos, pôr à disposição de certos alunos, fazer a procura ou proporcionar os materiais requeridos para a experiência” (Perrenoud, 2000). Esta tarefa requer uma profunda competência teórica de um professor “apaixonado” que transmite a paixão pela descoberta aos alunos, criando a identidade do aluno como o projecto de pesquisa.

Perrenoud vai mais além. Sugere que o professor saiba administrar a diversidade de aprendizagens dentro da sala de aula, apadrinhando a concepção de zona de aprendizagem proximal elaborada por Vygotsky. Neste caso, o professor precisa saber diagnosticar as suas turmas, explorando as competências e até mesmo os conflitos sócio cognitivos que ocorrem ao longo das aulas. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento de uma pessoa estava directamente vinculado à sua estrutura física: um aluno com quinze anos tem mais capacidade para certas actividades que um outro de cinco anos; um aluno cego terá uma percepção do espaço diferente de um aluno não cego, e assim por diante. Certas privações físicas são em função da história da socialização da pessoa. Por outras palavras, essas privações que a criança sofre no processo de socialização (primário e secundário) originam uma leitura específica sobre o mundo. Crianças que têm pais que lêem diariamente sentem-se bem, porque é um hábito quotidiano ao serem instigadas a ler. O mesmo não acontece com certas crianças cujos pais, sentem uma profunda insegurança ao lerem um texto. O que mais importa ressaltar aqui, é que o aluno aprende, não apenas com os seus professores ou familiares, mas também, com os incentivos que recebe ao longo do dia. É importante incentivar positivamente o aluno e elaborar um bom diagnóstico estabelecendo estratégias capazes de criar situações de desenvolvimento (zonas de aprendizagem proximal). Esta tarefa não será fácil de conduzir nem de se seguir. O desenvolvimento dos alunos não se realiza num ano lectivo. Ele ocorre (como revelam as recentes pesquisa da psicologia e neurologia) em ciclos plurianuais.

Piaget, inclusive, já havia proposto esta interpretação nos seus textos escritos na

década de 30. É iminente que os professores acompanhem os seus alunos ao longo dos seus ciclos de formação, para que se possam adquirir uma visão longitudinal dos processos de formação. Perrenoud afirma que a experiência quotidiana do professor o impede de ter essa visão, porque estará concentrado nos objectivos anuais, de curto prazo. O verdadeiro desafio, proclamado pelo autor “é o domínio da totalidade da formação de um ciclo de aprendizagem e, se possível, da escolaridade básica (...) para se inscrever cada aprendizagem, numa continuidade a longo prazo, cuja lógica primordial é contribuir para a construção das competências visadas no final do ciclo ou da formação” (Perrenoud, 2000).

Em suma, o professor carece de avaliar continuamente as aquisições dos alunos, as condicionantes do seu desenvolvimento, o significado do estudo e os projectos pessoais de cada um. As competências profissionais que são exigidas para tal tarefa podem ser assim descritas: (Este rol de competências baseia-se na proposição de Perrenoud)

- a) saber observar uma criança;
- b) dominar o procedimento metodológico da observação e acção pertinente;
- c) saber construir situações didácticas;
- d) saber negociar o seu projecto didáctico;
- e) ter domínio dos aspectos afectivos e relacionais da aprendizagem e ter cultura psicanalítica básica;
- f) saber considerar as resistências familiares e saber identificar os pais como pessoas complexas, para além da noção de responsáveis legais pelo o aluno.

Sinteticamente o professor poderá garantir o direito a aprender. O professor não é mais do que um protagonista do aprender em pleno séc. XXI. Para garantir o “aprender”, nos dias de hoje, necessitamos de construir uma nova escola, aberta à comunidade, que assume o seu papel de socialização e humanização, que ofereça tempo individual e colectivo para os professores pesquisarem, avaliarem e testarem as acções pedagógicas. É necessário existir uma educação acolhedora, que tenha significado real na vida dos seus alunos e da própria comunidade em que a escola está inserida. Assim teremos um pleno APRENDER.

CAPITULO 2 – Encarregados de Educação e a Escola

2. Legislação

O conhecimento da Lei é um pressuposto da própria Lei, a qual não aceita que o cidadão possa alegar o seu desconhecimento. O seu domínio, porém, é atributo de quem tem formação ou de especialistas numa determinada área. Examinar com atenção um normativo, assuma ele a forma de Lei, Decreto-Lei, de Despacho ou Circular, constitui algo que não está ao alcance de qualquer um. Os docentes, enquanto grupo profissional, devem conhecer a legislação que directamente lhes diz respeito. “No entanto, os professores são ávidos de informação oral sobre o que se encontra escrito, quer seja aquela do colega que leu a lei, quer seja a do especialista, ou seja, a do professor que ocupa um lugar de gestão na escola. O modo escrito de conhecimento é, pois, desvalorizado, sendo substituído pela sua manifestação oral, utilizando-se a expressão, inúmeras vezes proferida: “ouvi dizer que o Ministério quer...” (Caria, 1994). O desconhecimento directo da lei é normalmente regra dos docentes. São os directores das escolas, pelo exercício das suas funções, que mantêm um contacto mais frontal com a lei.

Os normativos que são alvo de maior atenção por parte dos docentes são as circulares, isto é, normativos que tendem a ter reflexos directos na prática profissional. Os despachos, Decreto-Lei, entre outros normativos situam-se num nível mais afastado da realidade concreta. Como refere Pedro Silva (1999), “registra-se aqui como que uma simetria invertida: quanto mais elevado na hierarquia legislativa é um determinado normativo (Leis e Decreto-Lei), mais distante da prática ele se revela e, portanto, menor atenção se lhe concede; e vice-versa.”

Na prática a Lei não é neutra, está do lado dos que a conhecem e ao conhecê-la, melhor podem manipula-la. Na relação Escola-Família, o não conhecimento da lei joga a favor dos que estão numa posição estruturalmente dominante.

A participação parental surge em Portugal depois do 25 de Abril, após 1974. No conceito de participação parental que é conferido por Nicholas Beattie (1985), privilegia-se a produção de legislação específica sobre a relação Escola-Família, em particular a que se refere à representação dos pais e encarregados de educação (EE) em órgãos das escolas ou a outros

níveis e como membros de pleno direito, com alguma capacidade de decisão.

2.1. Génese da Participação Parental em Portugal

A Participação Parental seguindo uma legislação em órgãos dos estabelecimentos de ensino ou a outros níveis do sistema educativo, não surge de um momento para o outro. Há registo de alguma legislação prévia onde a que vai sendo produzida se vai ancorando.

A história da participação parental em Portugal é ainda curta, mas começa desde logo antes do 25 de Abril. Na publicação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, (Decreto-Lei nº 48572, de 2 de Setembro 1968) surgem as figuras do Director de Turma, do Conselho de Turma e do Conselho de Orientação Escolar. “Em rigor, a expressão director de turma é primeiro usada na Portaria nº 230, de 31 de Setembro de 1914” (Lima e Sá, 2000). Competia ao Conselho de Orientação Escolar “tentar resolver problemas inerentes à vida familiar dos alunos, contribuindo para a intensificação da relação Escola-Família” (Castro, 1995), enquanto que o cargo de Director de Turma (DT) via serem-lhes incumbidas uma série de funções uma delas “ a definição de estratégias conducentes à dinamização da participação dos pais e ao estreitamento das relações Escola-Família” (Castro, 1995). Por sua vez, como Engrácia Castro, (1995) sublinha, será legítimo encontrar os “antepassados” das figuras do Director de Turma e do Conselho de Turma respectivamente nas figuras do Director de Ciclo e Conselho dos Directores de Ciclo (criadas em 1936, durante o Estado Novo) e ainda mais remotamente, nas figuras do Director de Classe e Conselho de Classe (criadas em 1895, durante a Monarquia e mantidas pela Primeira República). Trata-se de uma analogia, pois o conteúdo das respectivas funções só em parte se recupera. É de notar que logo que a figura do Director de Classe é introduzida pela Reforma Liceal de 1895 lhe é atribuído, entre outros, o “papel de mediador, relativamente aos pais dos alunos, a quem deve prestar todas as informações que a estes dizem respeito” (Castro, 1995).

Um enquadramento legal e legitimado da representação formal dos EE nas escolas ou de um movimento associativo dos pais, avista-se ainda muito longe, mas, à data de 25 de Abril, deslumbra-se uma preocupação em a escola proporcionar alguma interacção com as

famílias incluindo actividades dentro da escola. Encarregava-se à escola o papel de iniciativa na relação, numa altura em que os pais ainda não eram considerados “sócios” do processo educativo.

Só após o 25 de Abril é que se pode falar de uma participação parental autêntica, como veremos mais adiante. Até aqui deparamo-nos quer com a falta de uma legislação própria, quer com um movimento associativo dos pais muito principiante, mas existente.

No que concerne aos Liceus, Licínio Lima e Virgínio Sá (2000), consideram que houve algumas situações que merecem destaque antes do 25 de Abril, dispersas por três vagas. A primeira ocorreu logo a seguir à implantação da República, com a criação de uma associação de pais (APs) em Lisboa e a tentativa de criação de uma outra no Porto, esta por iniciativa do Reitor e visando a criação de uma APs e Professores, à semelhança das PTAs (Parents and Teachers Associations), comuns no mundo anglo-saxónico e noutros países (França, por exemplo). A segunda realiza-se aquando da agitação política de 1917 (que levaria à tomada do poder por Sidónio Pais), em que a revéla estudantil conta com o apoio dos EE, que criam, em Lisboa, a União dos Pais dos Estudantes. A terceira dá-se com a publicação do Decreto-Lei nº 22581, de 26 de Maio de 1933, que faculta a criação de APs por iniciativa dos respectivos reitores e sempre sob o olhar atento e controlado da escola (este decreto aprova os Estatutos da Associação de Pais dos Alunos do Liceu Normal de Lisboa Pedro Nunes). Consequência notória, nunca as teve, situação pontual não ultrapassou, o que leva Licínio Lima e Virgínio Sá (2000) a falarem de uma “encenação participativa”.

Nos anos 60, já mais próximo do 25 de Abril e extravasando o mero contexto dos liceus, surgem as primeiras movimentações conducentes à constituição de APs e parecem possuir hoje um contorno claro: o de escolas católicas femininas. Rui Morgado, entrevistado pela revista Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), *A voz dos Pais (VP)*, afirma que “Antes de 1974 as Associações de Pais não tinham praticamente expressão, pois estavam circunscritas a quase só algumas (poucos) escolas particulares femininas” (VP nº 13). Pereira França, outro entrevistado, esclarece: “ Em Outubro de 1960, começou no Colégio de Nossa Senhora do Rosário, no Porto, uma série de encontros para os pais das alunas, orientadas pelo Padre Olímpio Dias da Companhia de Jesus. (...) As reuniões eram informais

(...) mas visavam, particularmente, três objectivos: 1º - orientar os pais e integrá-los no Colégio; 2º- criar as bases de uma futura Associações de Pais, fazendo-os conhecerem-se e estimarem-se; 3º- realizar Escola de Pais e pensar no modo de a estruturar. (...) Em 1964, desenvolvia já acção bastante alargada a Associações de Pais e Professores das Alunas do Colégio de Nossa Senhora do Rosário” (...) ao mesmo tempo, em Lisboa, no Colégio do Sagrado Coração de Maria, criava-se idêntica associação (VP nº 12).

Como podemos ver, havia já alguma movimentação que se estendia a várias escolas católicas femininas e donde vai resultar a Escola de Pais Nacional, funcionando com base nos casais e que irá desempenhar um papel importante no Pós 25 de Abril.

Em relação ao ensino público, convém dizer que se verificava já alguma movimentação. “A primeira Associação de Pais de que temos notícia em estabelecimento de ensino oficial foi a do Liceu de Guimarães. No Porto temos conhecimento da Associação de Pais do Liceu Garcia de Orta, em 1968, ocupando-se particularmente dos interesses dos alunos do Ciclo Preparatório” (VP nº 12). Também Cândida Pérez, outra das entrevistadas afirma que “ A Associação de Pais da Escola Secundária Rodrigues de Freitas (Porto) começou a formar-se pouco tempo antes do 25 de Abril, mercê da vontade firme e corajosa de um grupo significativo de Pais. Orgulha-se esta Associação de Pais de ser das primeiras a ser legalizada, embora já em 1975” (VP nº 12). Curiosamente, foi este o estabelecimento de ensino (então liceu) do Porto que foi objecto de tentativa de criação de uma APs.

Como afirmámos anteriormente, o movimento associativo dos pais era ainda principiante, mas já existia uma semente que irá desempenhar um papel que não poderá ser ignorado já mais.

Realmente esta semente (à escala nacional, pouco mais seria do que isso, sobretudo se tiver em vista o ensino público) do movimento associativo conjuntamente com a legislação que passamos em revista, torna claro que a participação parental, que vai emergir com o advento do regime democrático está longe de assentar num vazio.

Parafraseando o poeta José Carlos Ary dos Santos as “portas que Abril abriu”. Numa

madrugada de Abril soltaram-se receios antigos, libertaram-se tensões acumuladas, os sonhos saíram à rua. Era uma ditadura de quase meio século que desmoronava num ápice. Toda uma sociedade podia de novo respirar e reconstruir a sua identidade. A par do contexto político, abriam-se novas portas na escola e porventura abriam-se mais portas aos pais dos alunos.

Diversos investigadores (por exemplo, Stoer, 1986; Santos, 1992; Lima, 1992) estão de acordo em que a sociedade civil assumiu uma força tal que o Estado, durante algum tempo, ficou submerso perante aquela maré. “ A crise do Estado transformou-se numa crise revolucionária, a qual durou até 25 de Novembro de 1975. (...) Em vez de dualidade de poderes, a crise revolucionária produziu um Estado dual. (...) A questão central era a do poder, ou, talvez melhor, a da pluralidade dos seus centros” (Santos, 1992).

Stephen Stoer (1986), um dos investigadores que analisou atentamente a relação entre mudança social e mudança educativa no período entre 1974 e 1975, não deixa margem para dúvidas: “Assim, e ao contrário do que podia pensar-se, o ensino, durante um curto período, liderou o processo revolucionário, em vez de o ter meramente acompanhado”.

Do ponto de vista legislativo não existe nada de significativo a registar quanto à participação parental, exceptuando a documentação que é produzida com vista a alterar a gestão no então ensino primário. “O período revolucionário, o período de vasta actividade política e ideológica no interior da Sociedade civil (...) foi de duração relativamente curta. Isto é, foi de curta duração enquanto período de dinâmica mínima por parte do Estado” (Stoer, 1986).

Podemos fazer referência a dois documentos legais: o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio e o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro. O primeiro legaliza as comissões de gestão criadas em substituição dos antigos directores e reitores dos estabelecimentos de ensino, entretanto “saneados”. Este documento evidencia a impotência do poder político, que se limita a sancionar factos ocorridos à margem da legislação. O segundo decreto, constitui a primeira tentativa de criar no ensino pós-primário (não superior), uma gestão regulamentada, através de órgãos eleitos nas escolas. A participação de pais e EE não é invocada em nenhum destes dois documentos, mas poderemos sublinhar que o segundo decreto converge na

demonstração de um primeiro sinal, enviado ao movimento associativo dos pais.

Para Licínio Lima (1992), todo este período “grosso modo coincidente com o período revolucionário” divide-o em três fases: a Fase I, que vai de Abril de 74 à publicação do Decreto-lei nº 221/74, a fase mais espontânea e de democracia directa; a fase II, que medeia os dois decretos-leis acima referidos; a fase III com o Decreto-Lei nº735-A/ 74 que consiste na primeira tentativa de regulamentar o processo. “Neste sentido, as fases mais típicas (e mesmo emblemáticas) seriam a primeira e a segunda (e destas a primeira), caracterizadas por uma elevada mobilização de professores e alunos, por uma regulamentação (ou por uma regulamentação muito genérica ou incipiente) da participação e, globalmente, pela inexistência de um quadro legal instituidor de um modelo de gestão das escolas. As práticas participativas típicas destas duas fases não irão, porém, ser radicalmente alteradas na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, o qual, de um ponto de vista formal, as contrariava e mesmo impedia, pelo menos parcialmente” (Lima, 2000).

Stephen Stoer (1986), divide a educação pós-25 de Abril em dois períodos: 1974-1976, o período revolucionário; e 1976-1980, o período da normalização, caracterizando estes períodos assim: “ Com a revolução do 25 de Abril, todavia, as condições foram profundamente alteradas. Deu-se, de um momento para o outro, uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas. Directores das escolas e do corpo docente tradicionalmente para os professores progressistas e para o corpo estudantil. A iniciativa local após 25 de Abril, isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, comandou os acontecimentos, pelo menos durante os primeiros seis meses da revolução e durante muito mais tempo em termos dos seus efeitos duradouros. Depois do 25 de Abril, nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos.”

A ideia de Stephen Stoer (1986) coincide de um modo geral com a de Licínio Lima (1992) e a de José Manuel Seruya (1983), “ (...) constata-se que o sistema educativo no período pré-constitucional foi abalado nos seus alicerces, a vários níveis, transformando-se numa complexa teia de métodos pedagógico, currículos e programas, avaliações e

classificações, etc., sem uma orientação globalizante que lhes definisse com rigor os contornos, para além de um pano de fundo de teor político-ideológico (muito genérico) em que se projectavam. O Ministério da Educação não constituía, neste domínio, a fonte exclusiva de poder, sendo introduzidas nas estruturas escolares diversas alterações por força de outras vias, havendo lugar, nomeadamente, a uma certa autonomia das escolas e à descentralização do poder decisório (pressionadores da hierarquia ministerial) ” estas ideias permitem um melhor esclarecimento do movimento associativo dos pais.

Muitos pais uniram esforços, ao verem um sistema de ensino desorganizado, com muitas escolas a funcionarem de uma forma que punha em causa o seu modo tradicional, perante uma ausência de legislação específica. Por um lado, as escolas eram “ocupadas” por professores e alunos (Stoer, 1986), os pais, por outro, reuniam-se, organizavam-se, tentavam fazer chegar as suas vozes e daqui nasceram, inúmeras associações de pais (comissões de pais e de EE mais informal) e num abrir e fechar de olhos a semente do Secretariado Nacional da Associações de Pais (SNAP), tentativa clara de se virem a organizar em parceiros sociais.

Este movimento foi na sua maior parte, espontâneo, embora tivesse o apoio organizativo e “moral” da Escola de Pais.

Inúmeros pais, já organizados desempenharam um papel de apoio, podemos mesmo designar de guia, perante a preocupação de muitos pais com as condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino onde os seus educandos estavam colocados.

Há registos de alguns testemunhos nesse sentido:

“Pais e educadores de Lisboa, altamente alarmados e perturbados com o clima existente nos estabelecimentos de ensino frequentados pelos seus filhos, começam a pensar em acelerar a formação das Associação de Pais, discutiram sobre as estruturas e estatutos a criar e puseram-se em contacto com os pais do Norte do País. Nessa altura fizeram-se algumas descrições de factos passados nos liceus e escolas públicas, em que se tentava desagregar a família, voltar os filhos contra os pais e vice-versa, quebrar a autoridade a todos os níveis e inverter os principais valores tanto morais como humanos. Então os pais assustaram-se (...). Um grupo passou a reunir-se semanalmente: a primeira preocupação de cada casal que representava um estabelecimento de ensino foi procurar reunir um maior número de pais e

encarregados de educação do respectivo estabelecimento de ensino e tentar formar a Associação” (Pereira França, VP nº 12).

“A desordem, a falta de autoridade e a confusão que se implementaram a todos os níveis de ensino após 25 de Abril de 74, impulsionaram, pela primeira vez em Portugal, a ida maciça de pais às escolas na procura do remédio para os males, muitos até então camuflados, e que agora explodem com toda a pujança (Rui Morgado, VP nº 13).

A razão imediata que levou muitos pais a intervirem nesta altura, foi o funcionamento irregular das escolas, se não mesmo, nalguns casos, o não funcionamento. Os testemunhos na primeira pessoa referidos anteriormente são bem elucidativos disso mesmo.

Aprovada a Constituição da República e realizadas as primeiras eleições para a Assembleia da República surge em Abril de 1976 o primeiro governo constitucional. Aparecerão também as primeiras eleições presidenciais e autárquicas. Ainda no mesmo mês é realizado o I Encontro Nacional das Associações de Pais, mas só em Outubro é que será publicado um novo Decreto de gestão dos estabelecimentos de ensino, o primeiro a fazer alusão à representação de um elemento da APs em órgãos da escola – Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro.

A primeira lei das APs, é aprovada pela Assembleia da República em Dezembro, que virá a ser publicada já em 1977.

Autores como Rui Grácio, Stephen Stoer, entre outros utilizam o termo “normalização” para caracterizar este período mas se por um lado a sociedade portuguesa adopta um modelo de Estado de Direito, de Democracia ocidental; por outro encobre um período de fortes crises económicas e instabilidade política, com os governos a sucederem-se uns aos outros. Esta instabilidade, deu origem a uma produção de legislativa por vezes tão vasta quanto incoerente.

A educação escolar continua a ser objecto de considerável atenção. “ O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho” (Artigo 74º,2.) a própria constituição reserva aqui um papel de relevo.

O I Governo constitucional admite “pôr a funcionar a tempo e horas o sistema educativo, superando a degradação a que se chegou”, sobretudo através da “preparação da legislação sobre a gestão democrática das escolas, pondo termo ao caos existente” (Seruya, 1983). É assim que no mês de Outubro é publicado o Decreto-Lei nº 769-A/76.

Licínio Lima, (1992) denomina este documento legal de “ decreto da burocracia da democracia na Escola.” É um indício claro da tentativa do Estado de ganhar controlo e que abranda.

Da problemática aqui em causa, este decreto consiste num princípio de funcionamento na medida em que constitui o primeiro Decreto-Lei (se exceptuarmos o Decreto nº 48572, de 1968) a consentir uma representação por união íntima por parte do EE. Teremos de admitir que é um sinal ainda tímido, titubeante, mas limita-se a incluir um representante dos pais nos conselhos de ano ou de turma de natureza disciplinar e sem direito a voto. Os alunos com dois representantes têm direito a voto, o único representante sem direito a ele, são mesmo os pais.

Tudo vai mudar, a 1 de Fevereiro de 1977 a assembleia da república torna público a primeira lei da APs, a Lei nº 7/77. Nesse mesmo dia é cerimoniosamente constituído o Secretariado Nacional das Associações de Pais (SNAP), como proventos da decisão tomada em Abril do ano anterior no I Encontro Nacional das Associações de Pais. Notar que pela primeira vez, Portugal tem uma estrutura de âmbito nacional representante dos pais. Um de Fevereiro constitui, uma data duplamente simbólica para o movimento associativo dos pais e encarregados de educação: constituição do SNAP e primeira lei das associações de pais.

É uma Lei muito importante na medida em que é a primeira Lei de APs. Ela constitui indubitavelmente um sinal por parte do poder político no sentido da legislação social do movimento associativo dos pais. Um sinal de independência, de liberdade que contrasta com um conteúdo legal ainda muito restrito e que denota uma atitude de controlo por parte de um Estado que ainda anda à procura do que fazer com aquele grupo de pressão.

Não nos podemos abstrair da instabilidade política que então se vivia e que se traduziu na sucessão de vários governos, mas o que de facto ressalta desta lei é que demorou mais do que dois anos a ser regulamentada (Despacho Normativo nº 122/79 de 1 de Junho); e o facto

de incluir apenas os ensinos preparatório e secundário. O mundo do ensino primário e da educação pré-escolar (pouco representativo na altura) fica formalmente omitido deste movimento associativo. A aplicação da lei das associações de pais só será estendida a todos os graus e modalidades de ensino passados cinco anos. Surge o Decreto-Lei nº 315/84 de 28 de Setembro. Trata-se de um decreto com um só artigo: "Artigo único. É extensivo às associações de pais e encarregados de educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino, disposto na Lei nº 7/77 de 1 de Fevereiro."

O Despacho regulamentador da Lei (Despacho Normativo nº 122/79 de 1 de Junho) de uma certa forma, corresponde à institucionalização da relação Escola-Família. Aí se convencionam aspectos como o da necessidade de um protocolo entre as APs e o Conselho Directivo (CD), a periodicidade mínima de reuniões entre ambos, etc. Daqui para o futuro as APs "deverão emitir parecer sobre o regulamento interno dos respectivos estabelecimentos de ensino." (artigo 12º), assim como "terão direito a um representante, sem direito a voto, no Conselho Pedagógico" (CP) (artigo 13º). O que se determina aqui é a sua representação nas três reuniões ordinárias do CP, desde que não sejam abordados assuntos de natureza sigilosa (regra que, aliás, vingará até aos dias de hoje). Finalmente as APs vêem consagrado, o seu papel de representação a nível dos estabelecimentos de ensino. Um papel incipiente quando comparado com o que virá a ser consagrado em legislação posterior. O Despacho confere também a obrigatoriedade da legislação sobre a educação e juventude ser sujeita a uma sentença por parte das estruturas federadas do movimento associativo dos pais (Algo já previsto na Lei nº7/77).

Um facto curioso e ainda em relação à Lei das APs e respectivo Despacho regulamentador é que, o processo de constituição das APs é regulamentado normalmente como uma qualquer associação – através de registo notarial – advém daqui uma lentidão e uma onerosidade, que nem todos os cidadãos podem suportar os seus custos bem como não sabem manusear os códigos (culturais, linguísticos) que lhes permitem lidar com vários aspectos, como o preenchimento de formulários, o compreender a lei, etc. Nem todos os pais pertencem a uma cultura letrada e erudita. No período seguinte, aquele processo será consideravelmente simplificado e tornado gratuito.

Interessante, é constatar que ainda em 1977 sai um despacho o nº 16/77 de 21 de Janeiro que condiciona o acesso às escolas por parte dos EE. Manter a segurança nas escolas era a preocupação deste normativo, nomeadamente a sua invasão por intrusos. Determina, assim, que têm acesso livre às escolas (refere-se às escolas primárias, preparatórias e secundárias) os seus professores, alunos e funcionários, sendo restrito o acesso aos EE e outros. Dois meses mais tarde este despacho foi rectificado por outro – Despacho nº 84/77 de 11 de Março – que mantém a composição anterior excepto no que respeita à saída dos alunos da escola durante os intervalos ou horas livres. O EE previamente comunica por escrito se deixa o seu educando sair ou não. Na primeira versão não havia esta possibilidade era de todo proibida a saída do aluno.

Não poderá deixar de ser feita, uma breve referência, à publicação do Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro, o Estatuto dos Jardins-de-Infância da rede pública. Atribui como um dos objectivos da educação pré-escolar a cooperação Escola-Família e uma das funções do CP, do Conselho Consultivo (CC) e do Director do Jardins-de-Infância. Nele é criado o CC com a presença de dois representantes dos pais e fundada a obrigatoriedade dos pais e das autarquias serem ouvidos quanto aos períodos de encerramento dos Jardins-de-Infância. Teremos que esperar década e meia para que os pais tenham assento no CP, assim como no CE das escolas primárias.

No entretanto o poder político vai criando organismos de âmbito nacional onde coloca professores e pais em plano de igualdade em termos do seu número de representantes. Exemplos disso são: o CC do ensino Particular e Cooperativo (criado pelo Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro) com dois representantes das associações sindicais dos professores e dois representantes do SNAP; é o caso da criação do Conselho Nacional de Educação (criado pelo Decreto-Lei nº 125/82 de 22 de Abril) com cerca de vinte membros, incluindo um representante das associações sindicais dos professores e um representante do SNAP. Em ambos os casos, os documentos legais nomeiam o órgão entendido como representativo dos pais e EE.

Ainda em 1982 é ratificada a primeira revisão constitucional da República Portuguesa (Lei Constitucional nº 1/82). A presente revisão anuncia a novidade do Artigo 77º

(“Participação democrática no ensino”), transcrito aqui na íntegra: “ - 1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei. - 2. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino”. Realçando o primeiro ponto pois é este que, indica especificamente que os professores e os alunos são um grupo que têm direito a participar na gestão das escolas. Os pais não são sequer mencionados. O ponto dois não faz mais do que consagrar algo já consumado.

Maria João Boléo Tomé *n’A Voz dos Pais* elabora um violento editorial, pois oito anos volvidos sobre a primeira referência à participação de um EE num órgão da escola, o que parecia ser uma caminhada progressiva, revela ainda hesitações claras por parte do poder político.

Entretanto o SNAP vai-se afirmando e ganhando evidência social. Multiplicam-se as referências a reuniões com o Primeiro-Ministro, com o Ministro da Educação, da Juventude, etc. O SNAP vai tentando intervir e vai opinando sobre áreas que de certo modo não são exclusivas da educação escolar. Um exemplo disso é o que SNAP envia; um documento à Assembleia da República aquando da controvérsia da lei do aborto, tendo uma posição claramente contra e reclama que “existem delegados do SNAP nos seguintes organismo: nos Conselhos de Imprensa, Rádio e Televisão; nas direcções de Programas e Informações da R.T.P., na Comissão de Classificação de Espectáculos” (CONFAP, 1987). Actualmente a CONFAP detém representação em mais de uma dezena de organismos (Silva, 1994). Interessa-se por alguns temas quanto à educação escolar, é o caso da educação sexual, dos conteúdos dos programas, do acesso ao ensino superior e pela participação dos EE nos órgãos das escolas.

Em 1984, como vimos, o Decreto-Lei nº 315/84 constitui, indubitavelmente, um marco destacável, um passo adiante para o movimento associativo dos pais.

Entretanto, em 1986, sai o Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho, que preceitua a composição e funcionamento dos CP e respectivos órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias. Confere funções de ligação Escola-Família-Comunidade ao CP, ao CT e ao CC recém-criado. Só no CC é que é permitido um representante da APs. À semelhança do que

acontece a nível do pré-escolar. No ensino primário, continua a não existir nenhum CC. As APs apenas poderão ter um representante seu no CP se para tal convocado pelo respectivo presidente, mas sem direito a voto. As indecisões do poder político continuam...

Um longo processo de reforma do sistema educativo inicia-se na segunda metade da década de 80 e prolongar-se-á pela década seguinte. Uma ruptura com o período passado é difícil de se verificar mas mais difícil ainda é estabelecer uma data exacta. Temos estado a analisar a génese da participação parental em Portugal e agora vamos iniciar a sua consolidação.

1986 é um ano bem marcado para o desenvolvimento da participação parental, por um lado, a publicação em Diário da República dos Estatutos da Confederação Nacional das Associações de Pais e a adesão desta à *European Parents Association* e à *Union Internationale des Organismes Familiaux* e, por outro, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal, também neste ano aderiu formalmente à Comunidade Económica Europeia.

Ainda em Dezembro de 1985 (analisando em primeiro o movimento associativo de pais) realiza-se uma Assembleia-geral Extraordinária do Secretariado Nacional das Associações de Pais que aprova a alteração da sua denominação para a Confederação Nacional das Associações de Pais – CNAP. Em Abril de 1986, como já referimos anteriormente, são publicados os estatutos da CNAP. Em 1987 é aprovada a sigla CONFAP e efectuado o registo de imprensa do título *A Voz dos Pais*, doravante a sua publicação oficial (um periódico supostamente mensal, mas que tem sido publicado com algumas interrupções). Ainda neste mesmo ano um Despacho do Primeiro-Ministro declara a CONFAP como organismo de utilidade pública. O Ministro da Educação, Roberto Carneiro, no ano de 1990, atribui à CONFAP o diploma de Mérito Pedagógico, distinção pela primeira vez atribuída a uma pessoa colectiva.

O poder político convida a CONFAP a integrar cada vez mais organismos públicos do âmbito da educação escolar ou não. A CONFAP tem representação nos seguintes organismos:

- Conselho Nacional de Educação – 1 representante
- Conselho Coordenador do Ensino Particular – 3 representantes
- Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Regime de Acesso ao Ensino Superior – 1 representante
- Comissão de Acompanhamento da Implementação Experimental dos Novos Planos Curriculares dos Ensinos Básicos e Secundários – 1 representante
- Conselho Consultivo dos Assuntos da Família – 1 representante
- Conselhos Regionais do Instituto da Juventude – todos os Distritos
- Conselho Nacional do Projecto de VIDA – 1 representante
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – 1 representante
- Comissão para o Ano Internacional da Família – 1 representante
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão das Escolas – 1 representante
- Comissão de Avaliação e Classificação dos Espectáculos – 1 representante
- European Parents Association – 1 representante.

É condignamente que esta segunda metade da década de 80, se revela particularmente afirmativa para o movimento associativo dos pais. O discurso passa a colocar mais ênfase nas condições de exercício da sua profissão (formações, carreira, condições locais de trabalho, colocações, etc.) sendo muito mais comedido quanto às críticas dirigidas aos agentes de ensino.

Num documento da CONFAP de 1987 “ *Contributos das Associações de Pais para a Definição da Política de Educação e Juventude*” afirma que “O Estado não pode sobrepor-se à Família, nem substituí-la. (...) Define-se que a complementaridade não é ao mesmo nível: primeiro está a Família, como agente educativo, depois a Escola, que colabora com aquela.”

Lancemos um olhar na legislação.

Em 1986 existe a aprovação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em Portugal – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – que determina, entre outros parâmetros, o prolongamento da escolaridade obrigatória de seis para os nove anos. Ordena ainda que a gestão e administração das escolas se deve nortear por “ princípios de democraticidade e participação de todos os implicados no processo educativo” (art.º 45º-2) e que a direcção das escolas “ é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e serviços especializados (...)” (art.º 45º-4). Duas leituras são feitas a estes dois pontos do artigo 45: primeira leitura – o art.º 45º -2 à quem entenda que define princípios (participação de todos os implicados no processo educativo) enquanto que o art.º 45-4 dita a prática: direcção das escolas atribuída a professores, alunos e pessoal não docente. Os pais não estariam incluídos na direcção das escolas, tal como na primeira revisão constitucional. A segunda leitura há quem entenda (por exemplo, Natércio Afonso, 1994) que o ponto quatro não restringe os princípios (ponto 2), limitando-se a indicar o modo como são encontrados alguns dos “implicados no processo educativo”. Os pais não estariam, necessariamente excluídos da direcção das escolas.

Em 1987 a Lei nº 31/87, de 9 de Julho, altera a composição do Conselho Nacional de Educação (50 membros), mantendo dois de cada representantes de professores e de pais, deixando de nomear o órgão representativo dos pais. A representação dos pais é agora sob a responsabilidade da CONFAP.

Em 1988 é fundada uma Comissão de Obras e um Fundo de Manutenção e Conservação do Património Escolar nos 2º e 3º ciclos E.B. e secundária com a inclusão de um representante da associação de pais, se esta existir – Despacho Lei nº357/88, de 13 de Outubro.

Até ao momento os pais continuam com direito a representação, através da APs, em órgãos como o CC, Comissão de Obras e Fundo de Manutenção e Conservação do Património Escolar. É de frisar, no entanto, que o 1º Ciclo E.B. continua a ser o único onde os pais não têm qualquer assento. Sendo também o único grau do sistema educativo que mantém

inalterada a sua estrutura organizacional, ditada por um Despacho nº40/75 que, nunca chegou a ser publicado em Diário da República.

Em 1989, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, resulta na aprovação da autonomia das escolas, que reconhece aos pais o Direito de reclamarem do processo de avaliação dos seus filhos, estabelece que aqueles devem ser ouvidos em caso de infracções disciplinares graves e informados acerca dos serviços de apoio sócio-educativo. O art.º 3ºc) delibera a “ democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola.”Permitindo a cedência à comunidade das instalações da escola para várias realizações.

Ainda neste ano, e na sequência da lei da autonomia é publicado, o novo regulamento do CP e seus órgãos de apoio – Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro – (sendo assim revogado o DL nº 211-B/86), o qual determina que aquele órgão passará a integrar um representante da APs ou um pai eleito em assembleia caso não exista associação. O CC passará também a integrar um pai eleito especialmente para o efeito, isto caso não exista Associação. Este ano, (1989) trouxe umas alterações muito favoráveis aos pais; primeiro porque passam a fazer parte do CP; segundo são membros de pleno direito e terceiro, mesmo que não exista APs na escola, os pais têm um papel a defender. A relação Escola-Família, a partir daqui, fica com um novo panorama formal. Contudo, a “realidade” é sempre mais lenta que a própria lei, mas não basta impor a presença dos pais em órgãos das escolas para que a situação se altere. Ainda para mais, que o pré-escolar e o 1º ciclo continuavam, a não ter representação parental respectivamente no CP e CE, bem como faltavam dados para saber qual a percentagem ao certo, de escolas dos 2º e 3º ciclos e secundárias, com a presença de um representante dos pais no seu CP, qual a qualidade de intervenção e qual a sua articulação com os pais da respectiva escola.

Em 1990, assistimos a mais uma nova publicação da lei das APs. Depois de precedida de uma autorização da Assembleia da República-Lei nº 53/90 de 4 de Setembro – em que essa autorização tende (art.º 1º) “facilitar o seu exercício das Aps”; ” melhorar as condições de funcionamento das associações”; e “reforçar o estatuto interventor das associações e respectivas federações e confederações.” A vontade do poder político em acentuar o papel

mediador das Aps é notório. Todas as hesitações do passado parecem ter-se esvanecido. Em menos de três meses é publicada uma nova lei em que estabelece “o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinados as associações de pais.” – Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro – que revoga a anterior, a Lei nº7/77 de 1 de Fevereiro.

Esta nova lei constitui um documento politicamente mais significativo e muito mais completo do que a curta lei de 1977. É também em 1990 que o governo atribui o diploma de Mérito Pedagógico à CONFAP.

Apenas com uma alteração em 1999, este texto legal, continua até hoje a ser referência fundamental para o movimento associativo dos pais e EE. Ele torna gratuito todo o processo da constituição das APs, deixando de ser necessário o registo notarial e passando o próprio Ministério a assegurar a publicação gratuita dos estatutos em Diário da República. É interessante verificarmos que de uma só vez, o processo de constituição deste tipo de associações é bastante simplificado e tornado gratuito. Simplificado na medida em que basta um grupo de pais aprovar uns estatutos numa reunião, constituir uma comissão instaladora, aprovar esses factos em acta, solicitar o número de pessoas colectivas e enviar para o Ministério da Educação a proposta de estatutos aprovados para a publicação gratuita em Diário da República.

Às APs, é-lhes permitido a atribuição de subsídios públicos, nomeadamente através da celebração de contratos-programa. Há muito que o movimento associativo dos pais, vem reivindicando que as faltas dadas por funcionários públicos titulares de órgãos de APs para assiduidade de reuniões daqueles órgãos sejam consideradas automaticamente justificadas e sem perda de vencimento, independentemente de se trabalhar no sector público ou privado. Só em 1999 haverá uma resposta a esta questão. Estamos numa altura do Governo de Cavaco Silva, com maioria absoluta do PSD na Assembleia da República e que foi um governo que não escapou às críticas de alguma governamentalização. Portanto e como já referimos anteriormente esta Lei constitui uma manifestação clara do poder político ao tentar possibilitar a realização das intenções expressas na autorização legislativa da Assembleia da República.

1990 Vê ainda nascer um outro documento: o Despacho Conjunto

60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro. Os EE têm a possibilidade de escolher a escola (pública) para os seus educandos, onde não se registem situações de excesso ou ruptura escolar. Trata-se de uma autorização, em regime de experiência pedagógica, para o ano lectivo 1991/1992.

O ano 1991 traz consigo grandes novidades. O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, delibera um novo sistema de direcção, administração e gestão das escolas. A principal novidade é nos novos órgãos, nomeadamente o de Director-Executivo e CE ou de Área Escolar (CAE). Os pais dividem a sua representação por uma série de órgãos:

- CE/Ensino Secundário – 2 representantes
- CE ou CAE/1º, 2º e 3º ciclos EB – 3 representantes
- CP/EB e Ensino Secundário – 2 representantes
- CT – 2 representantes

Com direito a voto, os EE integram todos estes órgãos.

Outra inovação é o da integração no CE ou CAE de representantes dos interesses locais. No prefácio deste documento explicita-se que ele “concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária.” Pela primeira vez membros da comunidade como por exemplo da câmara municipal, integram um órgão não periférico do estabelecimento de ensino e como membros de pleno direito.

Em 1992 aparece o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico através do Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho. Este define o permitir “orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professor e com os EE” (art.º 8b) e apresenta professores, alunos e EE como “intervenientes no processo de avaliação, em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar” (art.º10). Cria quatro modalidades de avaliação: formativa, sumativa, aferida e especializada. A avaliação formativa é estipulada como “a principal modalidade de avaliação no ensino básico” (art.º18) a qual se deve unir com “dispositivos de informação do aluno e do seu EE” (art.º23), alunos e EE são nesta avaliação uma fonte de informação. A avaliação sumativa “o CE ou o CT podem

decidir, no final do 2º período, pela necessidade de se proceder a uma avaliação sumativa, o que deverá ser comunicado ao aluno e EE num prazo de cinco dias” (art.º37). Poderá existir casos em que se justifique uma programação individualizada que não é mais do que uma avaliação especializada. Para tal os EE deverão ser ouvidos (previamente) pelos técnicos de educação, contribuindo a informação prestada pelos pais para a elaboração da programação especializada. Nos 2º e 3º ciclos compete ao CD ou Director Executivo facultarem as condições que possibilitem a avaliação especializada, “ouvido o conselho pedagógico e o encarregado de educação” (art.º 50). Se existir a possibilidade de retenção repetida o CP deve ter acesso ao “relatório dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação que integre o parecer destes sobre a proposta de manutenção do aluno no mesmo ano” (art.º 58d), e os “ encarregados de educação, intervenientes regulares do processo de avaliação, devem ser chamados a participar nas análises e decisões produzidas no âmbito do disposto do número anterior, podendo recorrer para o director regional da educação, no caso de não concordância com uma segunda retenção” (atr.º59).

Este sistema de avaliação vem dar uma outra visão sobre o mundo escolar, é certo que a escola continua a ser responsável pelo caminho escolar dos alunos através dos seus órgãos próprios, mas já não isolada. Há um novo panorama, um novo paradigma, que se vai instituindo no nosso país no que respeita aos intervenientes no processo educativo e à forma como se prevê os seus distintos modos de representação e intervenção.

Um outro documento importante surge em 1993. É o Despacho 239/ME/93, de 20 de Dezembro, que visa actualizar a Lei das Associações de Pais (Decreto-Lei nº372/90) nas escolas onde ainda não está a funcionar o Decreto-Lei nº172/91. A educação pré-escolar e o 1º ciclo constituem a diferença essencial, as APs (ou na ausência delas, pais eleitos para o efeito), passam a ter um representante, respectivamente, no CP e no CE. Em todos os órgãos que participam os pais têm direito a voto (atr.º4). Estipula também a periodicidade mínima trimestral nas reuniões entre as APs e a Direcção do estabelecimento de ensino, assim como as regras de convívio entre os dois órgãos. O vasto ensino primário passa a ser igualmente abrangido e a ter quase o mesmo estatuto dos outros graus de ensino, no que concerne à participação parental. Poderemos constatar que passados vinte anos, os pais, finalmente têm

direito a estar representados em órgãos (não consultivos) nas escolas do 1º ciclo e pré-escolar.

Em 1998, surge um novo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.” Entre este ano, 1998 e 1993, do ponto de vista da relação Escola-Família vão surgindo documentos menores. Dando alguns exemplos: o Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho, sobre currículos alternativos; o Despacho nº 37-A/SEEI/96, de 5 de Setembro, relativo à composição dos CPs nas EB 2+3 e EBI; o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, relativo ao agrupamento de escolas; o Decreto-lei nº 147/97, 11 de Junho, sobre a expansão da rede pré-escolar. Já no desfecho de 1998, surge o Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro, o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário. Consiste numa reafirmação de um papel social cometido aos pais e EE na teia da educação escolar que parece definitivamente consolidado. No capítulo III “Intervenientes no processo educativo” são desdobrados quatro artigos (8º ao 11º), sendo o primeiro relativo aos pais “Intervenção dos Pais” – art.º8.

Finalmente, em 1999, há a alteração à Lei das Associações de Pais (Decreto-Lei nº 372/90) através do Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março o qual estipula “a criação de condições tendo em vista a participação dos pais.” A alteração mais relevante introduzida por este normativo é a acusação de um crédito de dias remunerado aos pais membros de órgãos das escolas e considerando justificadas todas as faltas (devidamente comprovadas) de elementos do movimento associativo dos pais em reuniões para os quais tenham sido convocados. O crédito de dias remunerado é:

Assembleia de Escola – 1 dia por trimestre;

Conselho Pedagógico – 1 dia por mês;

Conselho de Turma – 1 dia por trimestre.

Constituindo esta lei, um sinal evidente do poder político, dá finalmente uma resposta satisfatória à antiga reivindicação do movimento associativo dos pais de os seus representantes

não serem penalizados no emprego pelo desempenho da sua actividade associativa.

Uma outra alteração, surge um mês depois, desta vez em relação ao Decreto-Lei nº 115-A/98 através da Lei nº 24/99, de 22 de Abril, emitida pela Assembleia da República. Essa alteração por um lado impõe que os representantes dos pais à Assembleia da Escola, indicados pela APs sejam declarados em assembleia de pais (art.º12º - 2). Por outro, impõe também que os EE, ou seus representantes que participem em actividades da escola, o façam em períodos definidos após a sua audição (art.º41º -3). São duas alterações, que vão no sentido de conferir maior transparência aos processos, conferindo também mais voz aos pais.

Surge ainda o Decreto Regulamentador nº 10/99, de 21 de Julho, que regulamenta o Decreto-Lei nº 115-A/98 e estabelece os laços que docentes das turmas, directores de turma e professores tutores devem estabelecer com as famílias, não trazendo competências novas às já estabelecidas; e o Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto, que estabelece os requisitos para a constituição de agrupamentos de escolas e determina que as respectivas propostas carecem de auscultação prévia às APs.

Poderemos constatar que um quarto do século volvido sobre o 25 de Abril, existe finalmente uma legislação minimamente coesa sobre a participação dos pais, tanto ao nível das escolas, como a outros níveis do sistema educativo.

CONFAP, o órgão, mais emblemático do movimento associativo dos pais, que é hoje indiscutivelmente reconhecido como um grupo de pressão junto do poder político. Esta organização integra hoje um número crescente de associações de pais, (não existe uma estatística adequada) e faz-se representar junto de um conjunto razoável de organismos nacionais e internacionais.

Em 11 de Março de 1997, estabelece-se um acordo entre o Ministério da Educação e a CONFAP (embora não constitua um documento legal), em que há um reconhecimento, por parte do Ministério da Educação “contributo fundamental das Associações de Pais para a melhoria da qualidade da educação” e do empenho da CONFAP em “contribuir para uma cultura de participação dos pais na vida da escola”. A conjugação de esforços e de intenções por parte das duas entidades desdobra-se por três cláusulas: 1ª) participação dos pais na vida da escola; 2ª) participação dos pais na definição das políticas educativas; 3ª) participação dos

pais em outras iniciativas legislativas. Assim, o Ministério da Educação aceita que a CONFAP se proferira sobre aspectos tão diversos como a participação dos pais nos órgãos de gestão das escolas e jardins-de-infância; os concursos, no sentido da condução a uma maior estabilidade docente; o regime de autonomia e a segurança nas escolas; a alteração dos planos de estudos; o regime disciplinar e de avaliação dos alunos; o regime de adopção e de certificação de qualidade dos manuais escolares, entre outros.

O Ministério da Educação oferece-se em criar medidas que se traduzam ou venham a traduzir num reforço da participação dos pais (designadamente nos órgãos das escolas); em instalações para os pais nas escolas; em proporcionar aos pais a sua participação na elaboração do projecto educativo; em mobilizar os pais em programas ou actividades no âmbito na promoção e educação para a cidadania, para a saúde e para uma articulação entre a escola e o mundo do trabalho, etc.

As duas partes consentem na necessidade de rever legislação que envolve outros ministérios. A CONFAP compromete-se também em vários aspectos, o primeiro compromisso “pôr em prática uma parceria escola-família, com actividade docente” (Cláusula I, 1a). O primeiro compromisso é o de não interferir nas competências docentes. A CONFAP compromete-se ainda a “valorizar a diversidade resultante da participação das famílias como riqueza de uma sociedade e sustentar a oferta e a promoção de projectos educativos diversos.”

Síntese: Este acordo encerra o enigma legislativo – normativo cujo o dissecar contribuiu para ajudar a caracterizar a legislação existente em Portugal neste dealbar do século XXI.

O período que antecede o 25 de Abril produz legislação sobre a relação Escola-Família (papel dos directores de turma; do conselho pedagógico; etc.) onde, mais tarde irá fundear a da participação parental. É uma época particularmente instável.

O período entre o ano 1974-1975 cria em regime político democrático, pondo termo à ditadura e aproxima a legislação sobre a relação escola-família da participação parental; por exemplo, a possibilidade de um representante dos pais inteirar o CE das escolas primárias a convite do director. O período pôs 25 de Abri, na sequência de uma escolarização de massas secundárias (ou pós – primária), de um regime político democrático e de uma crise de

legitimação do estado, dá lugar ao nascimento da participação parental, com a primeira legislação específica. O período entre o 1986 e 2005 corresponde, a uma fase de desenvolvimento e união da participação parental, isto pelo menos do ponto de vista formal. Convém referir que a nova visão da intervenção parental não é legalista. Sabemos até que os constrangimentos, as inércias e também os sucessos da intervenção parental depende mais das vontades e das pessoas do que da “força” da lei. Mas achamos conveniente porém fazer este enquadramento legal, que permite o elenco de muitas “nuances associadas” à colaboração parental na escola.

Passemos agora a uma análise da prática em Portugal da participação parental, que nos ajudará a perceber algumas particularidades desta relação.

2.2. Prática da Participação Parental em Portugal

Curiosamente, na maioria dos países ocidentais é a Segunda Guerra Mundial que serve de limite para o nascimento da participação parental.

A situação de maior ou menor assolação em que deixou a maioria daqueles países, levou estes a uma luta constante pela produção e uma forte aposta na educação escolar. O contexto político internacional, com a chegada da guerra-fria, facilitou a situação. Como nos dá conta Nicholas Beattie (1985),” por que é que países com tradições tão diferentes vêm aparecer na mesma altura a participação parental.”

No caso português a explosão escolar ter-se-á iniciado por volta de 1967 (Castro, 1995), contribuindo para isso o 25 de Abril um marco emblemático, enquanto golpe revolucionário que permitiu a entrada da democracia. A participação parental pode ser escrutinada como o sub produto de uma participação mais lata que extravasa o contexto da educação escolar.

Como já referimos anteriormente, o nascimento do sistema de participação parental requer uma escolarização de massas secundárias (ou pós- primária) e um regime político democrático. Só o preenchimento destas duas condições permitirá o efectivo nascimento da participação parental.

Consideremos o testemunho de Cândida Pérez, (*A Voz dos Pais* nº 12) “Paradoxalmente (ou talvez não) passado o perigo, sentimos uma grande diminuição nas presenças de Pais e Almas às convocatórias da APs. Foi uma experiência um pouco frustrante o constatarmos esta desmotivação de Pais e Encarregados de Educação...Mas a semente estava lançada e a direcção da APs continuou assiduamente, teimosamente, a cumprir uma missão que considerava já obrigatória.” O movimento associativo dos pais sofria já um claro retrocedimento quando surgiu a legislação sobre a participação parental. O que importa aqui realçar e que vem reforçar as teses de Nicholas Beattie (1985), é que o nascimento da participação parental constituiu uma resposta a uma crise de legitimação do Estado e se traduz num reforço do controlo estatal.

Carlos Fortuna, (1987), Boaventura Sousa Santos, (1992) e Helena Araújo, (1996,2000) afirmam que os países periféricos tendem a possuir um Estado autoritário, interventor, centralista e aparentemente forte. O nascimento e desenvolvimento da participação parental em Portugal constituem o resultado histórico de processos sociais de várias ordens: - “universal”: crises de legitimação do Estado são comuns, podem surgir em qualquer tipo de sociedade – central, semiperiférica ou periférica; – “particular”: comuns às crises de legitimação endémicas; “singular”: característico da formação social portuguesa, como os que decorrem da sua história recente (papel da Igreja Católica; ditadura/democracia; etc.).

O nascimento e desenvolvimento da participação parental devem ser igualmente observados à luz da relação entre o Estado e a educação escolar.

Stephen Stoer e Helena Araújo (1992) consideram que a escolas de massas em Portugal, se descreve por um duplo processo de “crise e consolidação”. Esta consolidação própria de sociedades modernas, revelou-se muito tardia e vagarosa em Portugal. Segundo os mesmos autores “só já na última década do século XX é que se pode falar numa efectiva consolidação da escola de massas em Portugal (1992). Ora a escola dizem os políticos, deve contribuir para o desenvolvimento dos direitos humanos, na perspectiva da promoção de um espaço de cidadania. Entretanto, na realidade o que se verifica é a ruína dos sistemas estatais de escolarização de massas em cumprimento desta promessa. No processo português “a crise

da escola de massas em simultâneo com a sua consolidação, num país com uma especificidade semiperiférica própria, em que o efeito de trazer, para o mesmo espaço e o mesmo tempo, lutas sociais que em países do centro ocorram separadamente” (Stoer e Araújo, 1992). Na sua maneira de ver Sousa Santos (1995), “uma das especificidades do Portugal semiperiférico (europeu) é precisamente o facto de cruzar, no mesmo espaço e no mesmo tempo, todo um conjunto de aspectos, a nível dos diferentes espaços-tempos estruturais, que revela simultaneamente da modernidade e da pós-modernidade.”

O desenvolvimento da participação parental ao longo destes cerca de vinte anos insinua que a preocupação estatal com as questões de legitimação não terá desaparecido.

Qual o verdadeiro sentido do desenvolvimento da participação parental? Qual o seu discurso? Quem favorece? Que uso fazem da legislação publicada? Será que todas estas perguntas têm uma resposta favorável à problemática aqui em causa (prática da participação parental em Portugal)?

Os professores, tendem a afirmar “que está tudo contra nós e a favor dos pais”; os pais pelo contrário “os professores põem e dispõem”. Uma análise dos principais textos legais anuncia, uma visão escolacentrista da relação. Ela refere-se, como já vimos anteriormente, principalmente ao que os pais podem fazer nas escolas, aos seus direitos, temos uma legislação escolacentrista, centrada na vertente escola e não na do lar, mas consagra os direitos dos pais e os deveres das escolas.

O que Wyness (1995), demonstra, no seu texto é que uma forte legislação pró-parental pode resultar num certo controlo (à distância) das escolas pela acção de vigilância dos pais, mas também não deixa de resultar num certo controlo das famílias através da escola. J Donzelot (1986), por sua vez, considera a introdução nas escolas dos psicólogos educacionais, das APs e de representantes dos pais em órgãos das escolas como uma medida do Estado que tem por fim aproximar escolas e famílias. Quem controla é também controlado.

Por um lado, a escola funciona como polícia das famílias (Donzelot, 1986). Ela instiga na família um controlo sobre as crianças em casa. Paralelamente os professores sentem sobre si um enorme peso, pois todas as suas atitudes na sala de aula e na própria escola é controlada ao pormenor pelos alunos.

Quanto mais escolarizada for uma sociedade, maior será a função de controlo mútuo e de normalização desempenhada pela relação escola-família e maior será o controlo estatal, mesmo que exercido de forma indirecta (Silva, 1991b).

De uma forma resumida poderíamos dizer que o caminho da legislação em matéria de participação parental segue um percurso indeciso, marcado pelas mudanças da realidade política de então.

A presente reforma do sistema educativo português veio em muito beneficiar a participação dos pais na escolaridade dos filhos. Há uma maior produção de documentação e de legislação. Se lançarmos um olhar mais atento sobre essa onda de legislação, constatamos que o Estado reforça o sistema educativo, ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades sociais, vai responsabilizando as famílias pelo sucesso ou não alcançado pelos seus educandos. Isto é, o Estado, não se torna responsável pelos efeitos das políticas por si esboçadas e impostas, culpabilizando as famílias por aqueles efeitos.

A Educação executa-se na família, na escola e na comunidade, se houver colaboração estreita e empenhada entre estas estruturas sociais, a educação terá mais eficácia e sucesso. Hoje mais do que em qualquer outra ocasião, a participação dos pais/EE é uma necessidade que se reivindica. Os pais têm de ver a escola como um espaço complementar necessário para a educação e formação dos seus filhos. A escola só poderá cumprir bem o seu objectivo na íntegra se tiver o apoio, a compreensão e a ajuda dos pais/EE e de toda a comunidade educativa.

O nosso sistema educativo engloba muitas pessoas. Onde e como podem e devem participar os pais/EE de todas estas pessoas? Participar, é tomar parte, é colaborar com quem tem os mesmos anseios e apoquentações para se superarem problemas e se atingirem metas comuns. Hoje em dia não faz sentido entender a escola como entidade organizada e centrada exclusivamente sobre si própria. Como já referimos anteriormente, no nosso país, a participação parental foi um dos estandartes nos discursos políticos, normativos e pedagógicos do pós 25 de Abril. De uma participação espontânea passou-se para uma participação mais organizada. A participação é um direito e um princípio democrático que está consagrado na constituição da República de 1976. “ Depois de Abril de 1974 (...) a participação na

escola transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e até, para um dever ético e civicamente justificado” (Lima, 1998); segundo o mesmo autor, este classifica a participação seleccionando quatro critérios dentro dos quais distingue vários tipos e graus de participação (Ver tabela 5):

1.DEMOCRATICIDADE Tipo de intervenção prevista para quem participa, podendo influenciar decisões e mesmo decidir.	2.REGULAMENTAÇÃO A participação é legitimada através da regulamentação, sendo um requisito organizacional.	3. ENVOLVIMENTO Modo como se participa numa organização.	4.ORIENTAÇÃO Participação que se rege por objectivos.
Participação directa faculty-se a cada indivíduo a intervenção directa no processo de tomada de decisões através do exercício de voto.	Participação formal forma de participação decretada e concretizada num documento normativo/legal.	Participação activa revela um elevado grau de envolvimento na organização.	Participação convergente procura realizar os objectivos formais em vigor na organização. Orienta-se para o consenso, para o empenhamento e para a militância.
Participação indirecta realizada por intermédio de representantes que podem ser designados através de diferentes formas e com base em diferentes critérios.	Participação não formal resulta da interpretação local das regras formais.	Participação reservada menos voluntária, mais expectante e calculista, procura não correr riscos. No entanto, não revela uma posição de desinteresse ou alheamento.	Participação divergente opera uma certa ruptura com as orientações oficialmente estabelecidas.

Tabela 5- Quatro critérios para classificar a participação; adaptado de Lima, L. (1998).

No nosso sistema escolar público e no seu contexto actual, a participação das famílias quando se chega a concretizar limita-se, regra geral, no critério da democraticidade, à participação indirecta. No capítulo V, artigo 40º, do Decreto-Lei nº115-A/98 encontramos o princípio geral da participação dos pais e alunos em todo o processo, “Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola (...) de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº372/90, de 27 de Novembro” que regula as APs e EE. Mas não passa de uma participação indirecta porque apenas é realizada por intermédio de representantes. Quando se trata de uma participação directa, não passa de pseudo-directa pois os pais limitam-se a receber as informações que lhes são fornecidas, assumindo o papel de meros receptores.

A participação parental geralmente é passiva, tanto nas entrevistas como nas reuniões com os professores ou DT, os pais ouvem muito mais do que falam. A maioria dos pais envolve-se pouco na escola e aqueles que fazem parte das APs ou são professores ou fazem parte da classe média-alta, incubem no seu representante as suas vontades e reivindicações. A participação só será activa, quando despertam problemas graves ou quando na mira da reivindicação estiver a responsabilização da administração central, de um docente ou de alguém afecto à escola que não os pais ou os alunos. De uma forma generalizada os pais aparecem na escola apenas para receberem os registos de avaliação, para comunicarem algo muito pontual sobre o seu educando ou quando são convocados, (os que aparecem) por causa de problemas com os seus educandos, regra são sempre questões comportamentais.

A maioria dos pais não aparece na escola porque sabe que a sua participação em nada, ou quase nada, alterará as decisões já impostas. Nesta linha de raciocínio, há pais que simplesmente nem participam, nunca aparecem porque têm a consciência plena que o poder nas escolas está ainda na posse dos professores.

Os professores, por sua vez também não querem uma participação muito activa por parte dos pais nas escolas, os próprios professores só querem os pais nas escolas para examinar o comportamento dos alunos porque eles acham que a origem desses comportamentos está exclusivamente na família e por vezes os docentes esquecem-se que a escola pode ser geradora de conflitos, de comportamentos indesejados, por não corresponder

às expectativas dos alunos.

A experiência desenvolvida nesta tese (ver capítulo 4) pretende contribuir para a mudança na participação parental.

Sabemos que em Portugal as deliberações em matéria da Educação passam muitas vezes ao lado das famílias e das comunidades onde estão inseridas as escolas e da grande maioria dos professores. É urgente descentralizar as escolas, democratiza-las. As famílias têm de deixar de ser meros clientes que entregam os seus filhos na escola, não tendo quaisquer responsabilidades ou poderes no que diz respeito à sua formação. A participação dos pais nas escolas, pode ter resultados inquestionáveis, susceptíveis de aplicações práticas, embora exija uma partilha de poder.

Estudos levados a cabo sobre este assunto, não deixam dúvidas, o envolvimento das famílias está intimamente relacionado com o aproveitamento dos seus educandos. M. Fullan (1998), refere que “há sólidos argumentos que indicam que o estímulo, actividades, interesse demonstrado em casa por parte dos pais e a sua participação na escola afecta a realização escolar dos seus filhos mesmo quando se tem em conta o nível sócio-económico familiar e as capacidades dos alunos.” Os pais de alunos com maior dificuldade de integração ou dificuldades económicas e culturais evidenciam uma maior distância da escola. Serão estas as crianças que beneficiaram com um maior envolvimento das famílias na escola. “Um estado democrático tem que reconhecer que a autoridade em educação deve ser partilhada entre pais, cidadãos em geral e profissionais de educação” (Gimeno, 1998).

Os pais necessitam de interagir de forma contínua com a escola e esta com a comunidade. Só assim poderá ser formada uma teia de comunicações capaz de manter uma comunicação e um equilíbrio entre Escola/Família/Comunidade. Se isto não existir haverá uma desagregação e uma ruptura, o que prejudicará indubitavelmente o desenvolvimento da criança. “ Quanto mais perto os pais estiverem da educação dos filhos, maior será o impacto no desenvolvimento da criança e na sua realização educativa” (Gimeno, 1998).

Esperemos que com o novo modelo de gestão e funcionamento da escola com a comunidade educativa constituída por alunos, pais, poder autárquico, económico e social que compartilham o mesmo território e uma herança cultural comum, os lucros sejam satisfatórios.

Partindo desta ideia e tendo cada escola o seu projecto educativo, a acção educativa desenvolver-se-á tendo por base a especificidade de cada comunidade educativa, permitindo assim, condições que possibilitam o desenvolvimento global do aluno. “É com base na negociação que se deve desenrolar entre os diferentes intervenientes ou parceiros que constituem a comunidade educativa que se pode assegurar um compromisso conjuntural sobre os princípios que vão assegurar a politica educativa da escola...” (Macedo, 1991). Estão todos envolvidos num mesmo projecto com vista a atingir um propósito comum, uma escola de qualidade melhorada, um ensino mais eficaz e eficiente. O Decreto-Lei 43/89 estabelece “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituindo e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

Os pais poderão desempenhar várias tarefas ao longo, da escolaridade dos seus filhos. As APs são uma forma de os pais/EE se unirem mais às escolas. As APs e comissões de pais não têm grande distinção, se existir passaria pela legislação, designando o termo, associação como uma organização com estatutos aprovados em Diário da República e com correspondente personalidade jurídica, e o termo comissão um grupo informal de pais /EE organizados para determinado fim. As APs poderão ser uma parte activa importante para a aproximação dos pais/EE às escolas. Mas raramente existe essa interacção. Por vezes pais/EE e APs são actores bem diferentes, que podem nem sequer comungarem das mesmas ideias e decisões.

Nas APs é interessante constatar que há uma grande predominância de profissionais de classe média e um número crescente de professores, dados confirmados, por dirigentes da própria confederação das APs (CONFAP). Esta tendência poderá ter uma razão de ser. Prende-se, em grande medida, com o contexto histórico português. O movimento APs como vimos anteriormente desenvolve-se a partir do 25 de Abril de 1974, num período de crise do funcionamento normal das escolas e constrói-se em torno de uma certa atitude de confrontação para com os professores. É um movimento que criticava o exercício da greve e considerava mesmo os professores como uma classe irresponsável e pouco profissional. Um movimento

deste não registava a presença de muitos professores.

Passo a passo assiste-se a uma lenta transformação e os órgãos dirigentes das APs começam a ter uma atitude diferente, a ver os professores como parceiros e a reivindicar pontos em comum. Poderá dizer-se que esta evolução estará inerente ao processo democrático dos anos oitenta. A partir dos anos noventa essa tendência começa a ter maior visibilidade, nomeadamente, no facto de muitos pais-professores passarem a dirigir inúmeras APs. Apesar de não se poder generalizar esta ideia, a verdade é que existe uma grande influência de profissionais de classe média mesmo quando as escolas estão agregadas a outro meio socio-económico.

Seria interessante analisar a interacção, por exemplo, entre uma determinada APs de uma escola e o respectivo corpo docente, bem como entre essa mesma APs e o grupo de pais dessa escola. Os actos de muitas APs tem vindo a ser mediatizados, sobretudo quando promovem acções que podem dominar os noticiários.

O facto de se participar activamente numa APs corresponde a um acto de cidadania e de democracia, se todos defendessem interesses colectivos e não individuais. Sabemos que presentes Aps cuja a direcção funciona em curto-circuito com a direcção do próprio agrupamento, ou que são sempre os mesmos pais que aparecem nas reuniões. “...reside um dos possíveis obstáculos na comunicação entre APs e pais, (...) a relação escola-família é uma relação de culturas, isto é, uma relação entre cultura escolar letrada, urbana e de classe média e a(s) cultura (s) local (ais). Muitos dos mal-entendidos entre pais e professores passam pela não compreensão do obstáculo sócio-cultural que perpassa pela relação” (Silva, 1993). Os pais são um grupo amiúde heterogéneo, mesmo pertencendo a uma mesma comunidade.

A relação entre um dirigente de uma APs e um pai de meios populares é uma relação sujeita aos maiores equívocos.

Recentemente, com a constituição dos agrupamentos de escola, a participação dos pais ficou restringida à sua representação na Assembleia do Agrupamento e no seu CP, dado que deixaram de existir os CE no 1º ciclo e o CP no pré-escolar. Para além, do facto de, na grande maioria dos agrupamentos, ainda não ter sido eleita a respectiva Assembleia, e assim se passa um ano lectivo em que os pais se encontram excluídos de participarem nos órgãos das escolas

do ensino, com graves reflexos na qualidade dos projectos educativos de muitas escolas.

Em síntese poderemos afirmar que o reconhecimento crescente da importância da participação dos EE/pais na vida das escolas vai sendo feito institucionalmente. À formação das APs e EE acompanhou-se a sua participação nos CP e recentemente na Assembleia de Escola e nos CT. A tradição de um trabalho autónomo dos representantes de EE da cada turma é ainda muito pouca, contudo vão existindo exemplos de práticas importantes por parte de alguns representantes de EE, CT e órgãos de gestão. Há representantes que colaboram com os DT para a resolução de situações complexas, o contacto com os pais que não vão à escola. Há também DT que promovem actividades de convívio entre as famílias. Há órgãos de gestão que abrem as portas da escola à comunidade. Há CT que incentivam a participação dos EE nas suas actividades. Da partilha das experiências bem sucedidas e da análise dos problemas que vão surgindo, poderão todos os docentes dar mais forma à participação dos pais na escola. Todos sairão a ganhar alunos, família e escola. A importância dos pais auxiliarem os filhos em casa é indiscutível.

A participação organizada dos pais nas escolas é um factor positivo e imprescindível para o cumprimento das funções da escola na educação. É fundamental criarem-se condições bem definidas para os pais participarem na educação e acompanharem os projectos educativos das escolas. Neste processo de envolvimento dos pais assumem particular importância as APs.

Para muitos DT, infelizmente, só faz sentido chamar os pais à escola porque os seus filhos não se portaram bem, sem que, à transmissão dessas informações, corresponda uma definição de medidas de apoio (não se segue uma procura de estratégias de resolução do problema). A prestação da informação toma, assim, o carácter de acusação ou de muro de lamentações. É muito frequente ouvir dizer acerca dos EE “só vêm cá aqueles que não precisam” cujo os filhos são bons alunos e se portam bem. Porque não vão todos os pais à escola? As razões serão muitas com certeza, mas vocalizemos só algumas: a linguagem utilizada nos documentos distribuídos aos EE e nos contactos orais ou escritos (competências transversais, áreas curriculares não disciplinares, critérios de retenção), as abordagens negativas, a maior parte das reuniões realizam-se sem conteúdo significativo “ Senhores

encarregados de educação, chamei-os cá para lhes distribuir a ficha de avaliação do 1º período. Não tenho muito mais a dizer. Estou à disposição para responder às perguntas que queiram fazer e depois dou por terminada a reunião.” Os EE poderão sentir-se defraudados perante uma reunião com tão pouco conteúdo. Terão vontade de aparecerem lá outra vez?

O que fazer para motivar os pais a frequentarem mais a escola? As estratégias seriam, tantas quanto os problemas que afastam os pais da escola. Vejamos algumas contrapondo os problemas atrás mencionados. O DT precisa de conhecer bem o contexto sócio-cultural dos EE e utilizar uma linguagem a ele adequada. Deverá ter esse cuidado tanto na comunicação escrita como na oral. Realizar abordagens positivas, sugerir e/ou procurar em conjunto com os pais, estratégias de resolução. Tentar não culpabilizar os pais, seja de uma forma directa ou indirecta. Realizar reuniões com conteúdos significativos, existem muitos conteúdos que podem ser transmitidos aos pais numa reunião. Por exemplo podem ser dadas indicações de formas de apoio ao estudo dos filhos (organização do local de estudo, organização do tempo de estudo, eliminação de factores de distração). Podem ser debatidos temas, como por exemplo “a alimentação e o rendimento escolar”, aqui o professor de Ciências Naturais poderia colaborar na sua dinamização. Esta prática de os EE/pais frequentarem a escola poderá ter vantagens também para os seus educandos. Os alunos poderão sentir-se acompanhados e sentem que a sua actividade estudantil tem importância para a família, o que poderá reforçar a sua motivação e o seu empenhamento nos seus estudos.

Os EE poderão dar a conhecer as características dos seus educandos, ajudando os professores a conhecê-los melhor, para melhor poderem adequar o seu ensino. Possíveis problemas poderão ser detectados mais cedo e tratados com mais facilidades, poderão ser definidas estratégias de actuação comuns, para que o discurso da família e o da escola não sejam contraditórias e se possam reforçar mutuamente. Os professores queixam-se de que os EE não vão à escola, os EE queixam-se de que não vale a pena lá irem, a ligação à escola deve ser constante e não exclusivamente devido a problemas.

A comunicação entre a escola e a família não pode limitar-se a ocorrer apenas em situações de crise e tem que se traduzir numa verdadeira colaboração entre as duas instituições, embora não esqueçamos com respeito pelas competências próprias de cada uma.

A escola e o professor têm um papel determinante no estímulo a práticas de participação parental. As TIC são um terceiro vector, que se reflecte neste trabalho, que pode também ajudar.

2.3. Relação Escola-Família

Pensar na relação Escola-Família (E/F) denota ter em conta o contexto sócio-histórico em que se desenvolve. O relacionamento entre escolas e famílias é modelado pela omnipresença de um Estado centralista, por uma ditadura de meio século que fez de tudo para que os cidadãos não exercessem os seus direitos cívicos e humanos e pela mudança política e social pós-25 de Abril, que provocou necessariamente alterações na instituição escolar e no modo de relacionamento entre esta e outras instituições sociais, nomeadamente, a familiar como vimos anteriormente neste trabalho.

Impõe-se neste momento e, quanto a nós, clarificar alguns conceitos que irão ser abordados ao longo do trabalho como essenciais para a compreensão da problemática. Os conceitos de família, escola e envolvimento dos pais, ao transformarem-se em “focos” essenciais na estrutura do presente trabalho e ao serem por este “apropriados” lhes confere determinadas especificidades de sentido.

Família, entendemos como o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interacção. Como refere Gurvitch, (1986) é um “argumento duradouro um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior.”

Escola, entendemos como uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais. Um grupo artificial e formal com rotinas e procedimentos bem explícitos. É uma instituição social onde se realiza por excelência o acto educativo na sua forma mais formal.

Durante muito tempo a escola foi uma organização destinada somente aos religiosos e

hipoteticamente a alguns privilegiados. Só a partir do séc. XII a escola, enquanto instituição, deixa de estar inteiramente dependente da igreja, embora siga um mesmo sistema de organização.

Como referem Pires; Fernandes e Formosinho, (1991) “(...) durante um período de cerca de duzentos anos a escola passou de um meio excepcional de educação de alguns para a situação de instituição educativa universal por onde todos devem passar. O estado abandonou a sua posição de desinteresse e alheamento em relação à educação escolar para se tornar o seu principal promotor e responsável. A educação fornecida pela escola tornou-se de tal forma predominante que o próprio termo educação se identifica frequentemente com educação escolar.”

O envolvimento dos pais, neste estudo, diz respeito a qualquer tipo de interacção existente entre a família e a escola. No mesmo sentido se utiliza por vezes designações como: envolvimento parental, envolvimento do parceiro familiar e participação dos pais.

Adoptamos, assim, a ideia de David, (1989) que refere a designação dizendo respeito a “todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola”. Embora o mesmo autor refira a diferenciação que é feita em muitos estudos entre envolvimento dos pais e participação dos pais; optámos por neste estudo as utilizarmos enquanto designações sinónimas, indiferentemente do tipo de relação que é mantido entre os pais e a escola.

Algumas questões se levantam nesta primeira visão sobre a relação E/F. Que sentido têm debruçarmo-nos sobre esta relação? Qual o interesse e que utilidade terá em pleno século XXI?

Poderíamos afirmar que a relação E/F está hoje em moda. Esta afirmação continua válida, fazia parte de um texto originário de 1991: “ A relação escola-família está na moda. Uma afirmação porventura demasiado lapidar, mas que julgamos dar conta do relevo crescente que este tema tem vindo a adquirir na nossa sociedade” (Silva, 1991a). Mesmo os leigos sobre os problemas da educação, ouvem e lidam directamente com notícias sobre o tema, vindas a

lume nos vários médias. Para quem lida constantemente com os problemas da educação sabe e tem consciência plena o quanto a relação E/F continua a ser o principal tema do dia.

A importância social que tem sido conferida à relação E/F seria o suficiente para lançarmos um olhar atento sobre essa importância e sobre a perscrutação dos seus efeitos. Por outro lado temos não só a importância social mas todos aqueles que produzem e reproduzem esta relação.

A força e a relação mútua que se tem encontrado entre o envolvimento parental e o sucesso educativo dos seus filhos têm sido por demais publicadas. Esta relação mútua, como veremos mais adiante, tem vindo a assumir uma posição apresentada como irrefutável. A bem da verdade, estudos levados a cabo nesta área e/ou escola-família-comunidade têm apontado para as vantagens daquela relação para com os alunos. Estes são um dos principais actores do processo educativo escolar. Os resultados da relação sobre as famílias sugerem, entre outros aspectos (David, 1993; Smrekar, 1996) uma maior co-responsabilização no processo educativo dos seus educandos, com os benefícios para estes que daí advêm. Além de uma valorização social das famílias, principalmente as de meio populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar. São vários os autores (Don Davies, Malcon Levin, entre outros) que defendem o estreitamento de relações entre escolas e famílias em nome de uma maior democratização, não somente da escola, mas da própria sociedade. Sabemos que a relação E/F também se pode tornar numa relação armadilhada (Silva, 1993) num mecanismo de reprodução social e cultural (Silva, 1991b; Lareau, 1989). Ao debruçarmo-nos sobre a relação E/F teremos que nos interrogar sobre a essência da relação escola-sociedade.

Que idade terá a relação E/F? Poderíamos dizer, desde que há escolas e famílias naturalmente sempre houve algum tipo de relação entre ambas; por vezes mais directa, mais próxima, mais harmoniosa, outras vezes mais indirecta, mais distante e mais tensa.

Eugenia Berger, 1991 elabora não apenas uma história da relação E/F, mas ensaia também uma pré-história. Cruzando os vários conceitos e modalidades de educação significa entroncar a própria história da humanidade.

A relação E/F pode ser analisada em duas vertentes, a casa e a escola, isto é, por um lado, as interacções entre pais e filhos em relação à escolaridade destes que se desenvolve

(ou/não) no quotidiano do lar e que de uma forma generalizada apenas os alunos e as suas famílias conhecem, por outro lado, o contacto individualmente colectivo que se desenrola com maior ou menor regularidade na escola entre pais e professores. Esta segunda vertente, pode ser a mais visível. Mas ambas são objecto de atenção a nível estatal, e até mesmo de regulamentação explícita. (Embora não com o mesmo peso, como vimos anteriormente). Corrobora-se, actualmente, aquilo que se poderia chamar como um certo “consenso legislativo” em torno desta relação (E/F) na maioria dos países ocidentais (David, 1993; Bogdanowicz, 1994). Portugal não constitui excepção porquanto a presente Reforma do Sistema Educativo português trouxe consigo uma maior retórica e uma maior produção de documentação e de legislação (Silva, 1994,1999) sobre a participação dos pais na escolaridade dos filhos, em geral, e a sua participação formal, em particular-escolas, associações de pais, etc.

O afastamento entre escolas e famílias parece ser universal, na medida em que tem preocupado ao longo do tempo os diversos especialistas. Por exemplo, Sara Lightfoot (1978) refere-se àqueles dois grupos como “mundos à parte”, Cléopâtre Montandon e Philippe Perrenoud (1987) interrogam-se sobre a existência de “um diálogo impossível” entre ambos, Serge Honoré (1980) fala de uma “relação necessária e difícil”, Cristina Gomes da Silva (1993) de uma “cooperação desconfiada”, Cristina Trindade Rocha (1996) de uma “relação de colaboração conflitual”, enquanto Pedro Silva (1993) adverte para os perigos de uma “relação armadilhada” e Don Davies, (1983) descreve a retórica sobre aquela relação do seguinte modo: “The two-way street of good home-school relations is paved with the fine rhetoric of “involvement”, “participation”, “cooperation”, “home-school partnership”. But there’s not much traffic on that two-way street.”

Bogdanowicz, (1994) analisando a representação formal dos pais nos sistemas educativos dos então doze países da União Europeia, dá conta de distâncias notavelmente diferentes entre aqueles dois pólos. Manifestando a existência de uma legislação cada vez mais próxima nos doze países, divide, em quatro grupos aquele conjunto de países no que concerne à efectiva participação das famílias. Portugal encontra-se no grupo ao lado da Grécia, da Bélgica e do Luxemburgo – com menor participação. No grupo mais participativo figura a

Dinamarca, os Países-Baixos e a França.

A discrepância apontada por Helena Araújo (1993, 2000) entre uma legislação precoce que instaura a escola de massas em Portugal na primeira metade do século XIX e a sua implementação tardia neste século, leva a autora a falar na construção retórica da escola de massas em Portugal.

Sharp e Green, (1975) terão sido talvez os primeiros a chamar a atenção para o facto de que os professores também apresentam uma tendência a interagirem com as famílias em função de uma abstracção, que eles designaram por bons pais (*good parents*). Este entendimento é assim sintetizado por Meighan (1986): “According to this definition, parents are expected to avoid either being interfering, by questioning school critically or admitting to direct teaching at home, or neglectful by not providing required clothing and skills of neatness and tidiness. The good parent defers to the school and the professional claim of its teachers (...).”

A noção de *good parent* é também enformada pela classe social, etnia e género do professor, como demonstra Vincent (1996).

Dá-se relevo nesta perspectiva ao “escolacentrismo” e/ou ao seu “professorocentrismo”. Aos pais não lhe é dado o direito de “interrogarem” o que acontece dentro da escola e dentro da sala de aula. A relação de subordinação é evidente. Ao nível do direito de escolha da escola, como forma de influenciar o que ali se passa, põe a enfase no produto e não no processo. É como se para os pais a escola continuasse a ser essencialmente uma *black box*. Não obstante, nos últimos anos, tem-se vindo a acentuar uma perspectiva que rejeita precisamente esta visão da escola como constituindo uma caixa negra.

Esta perspectiva sublinha o papel dos pais enquanto educadores. Vários investigadores, desde *educators* com preocupações sociais e políticas (intervenção em comunidades de minorias étnicas, etc.) como Don Davies e Vivian Jonhson; Joyce Epstein; James Comer e outros, até “adeptos” da pedagogia crítica, na esteira de autores como Michael Apple, Henry Giroux e Peter MacLaren, têm em comum o reconhecimento dos pais como educadores, isto é, como sujeitos de parte inteira no processo educativo dos seus filhos, como um ente que põe em prática estratégias educacionais na interacção quotidiana com os seus

filhos, independentemente de desenvolver ou não teorias explícitas sobre aquele processo e estas estratégias. Os pais são aqui encarados como “teóricos sociais práticos”, para utilizar a expressão de Giddens, (1996). Esta visão não nega as diferenças de competências entre os dois grupos, no que se refere a especificidade da competência profissional dos docentes; o que ela nega é a falta de competência educacional dos pais. Esta perspectiva sublinha a especificidade dos diferentes tipos de educação, nomeadamente a escolar e a familiar. Há uma necessidade de uma articulação entre aqueles dois tipos de educação e os seus agentes de predilecção professor e pais. Há aqui um papel de parceiro/e ou colaborador dos pais no processo educativo escolar dos filhos. Os pais e os professores têm a aprender uns com os outros na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas que podem ser partilhadas para benefício dos educandos.

Philip Woods (1992) vê os pais como “consumidores-cidadãos” e, simultaneamente, defende a sua participação no processo educativo escolar dos seus filhos enquanto “parceiros”. Aos pais enquanto colaboradores e/ou parceiros é, assim, atribuído o direito de actuarem a nível do próprio processo educativo escolar, de uma maneira individual, colectiva e organizada com apoio institucional, por exemplo através das Aps, canalização de fundos públicos e/ou privados para projectos.

Os pais/parceiros e /ou educadores são entendidos como “co-produtores” e não como meros consumidores da educação. Don Davies, (1987,1983) considera o termo “partnership” como sinónimo de “coproduction”, entendendo como co-produtores da educação não apenas os professores e os pais, mas também, entre outros protagonistas, os alunos.”

A colaboração supostamente trás benefícios para os educandos.

“The middle class institution of the school clearly has unwritten codes of behavior that may be a subtle barrier to some parents’ involvement in school. Simply inviting parent participation, but not examining policies and practices that may be unwelcoming or unsupportive, guarantees that not all parents will participate. (...) Schools have a literate culture that typically has a white, middle, or upper-middle-class perspective. (Henry, 1996).

L'effacement de l'État-arbitre et des frontières nettes du passé est néanmoins largement à l'avantage de ceux qui sont les mieux informés, les plus à même de maîtriser les situations d'interaction et développer des projets individuels. En ce sens, les tendances actuelles sont porteuses de nouvelles sources d'inégalités entre les groupes sociaux. (Duru-Bellat e Henriot--van Zanten, 1992).

A bibliografia sobre esta temática tem crescido exponencialmente nas últimas décadas, é um dos aspectos impressionantes na análise da relação entre a E/F. Mas raramente se equaciona os efeitos perversos. A vasta bibliografia tem equacionado esta relação de uma forma problemática, tanto do ponto de vista teórico, como conceptual.

Carol Vincent, (1996) é uma das raras sociólogas que explora ao máximo este aspecto. Segundo a mesma “much of the home-school debate lacks a critical approach.” Pôr em dúvida esta relação é preciso!

A maior parte, da bibliografia assume, por um lado, os pais como um grupo homogéneo, sem qualquer diferença a nível sociológico; por outro, assume a escola como uma instituição social neutra e caridosa como se o relacionamento com todos os seus trabalhadores fosse do mesmo modo.

Vários são os investigadores, por exemplo, Bourdieu e Passeron (1964 e 1970) e Baudelot e Establet (1971); Vincent (1996); Henry (1996); Smrekar (1996); David (1993); Lareau (1989); entre outros, Stoer (1993), Formosinho (1991), Iturra (1990a) consideram a escola como uma instituição que prerrogativa e socialmente legitima uma cultura essencialmente de classe média, urbana, branca e masculina. É uma coincidência notável.

João Formosinho, (1991) define a escola como “uma cultura académica, caracterizada por ser abstracta, teórica, dedutiva e compartimentada,” portanto desligada da cultura de muitos grupos sociais que frequentam a escola.

Stephen Stoer (1993), afirma que “neste sentido, a escola é concebida de forma a servir o aluno que corporiza as características da criança-tipo que frequenta o sistema educativo. O aluno assim concebido será uma criança portuguesa, branca, de classe média, oriunda de meios urbanos e que professa religião católica. Estes são os W.A.S.P.'s portugueses (W.A.S.P. = White, Anglo-Saxon, protestant).”

Raul Iturra, (1990b) a partir de uma análise de um trabalho realizado na Beira Alta, demonstra que a escola promove, uma fenda entre o “saber letrado” e a “mente cultural.”

Todos os autores acima mencionados dão conta que esta relação é uma relação entre culturas e os diferentes grupos sociais, com os previsíveis efeitos que isso traz em termos de reprodução das desigualdades sociais e escolares.

O termo família constitui um termo mais inclusivo e abarca um acompanhamento efectivo dos educandos. A socióloga norte-americana Joyce Epstein, (1992) explica porque prefere usar a expressão “School and family partnership” em vez de “home-school relations”: It emphasizes that two institutions share major responsibilities for children’s education, and recognizes the importance and potencial influence of all family members, not just the parents. Even when children do not live with their parents, the vast majority return to a family each day, and someone in that family acts as the major contact with the school.”

Ramiro Marques, (1992) opta pelo termo família: “é preferível empregar a palavra família quando nos referimos ao conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com os alunos no espaço casa. Vamos, portanto, deixar de utilizar a palavra pais.

(...) a palavra família possui a globalidade e a generalidade necessárias e suficientes. Inclui tanto a família nuclear como a família alargada e abrange tanto a paternidade biológica como as situações originadas por novos casamentos, adopções e arranjos familiares não tradicionais.”

Na relação E/F, o vocábulo família apresenta a vantagem adicional de incluir tanto os pais como os filhos. Como veremos mais adiante os filhos são os eternos esquecidos deste triângulo teórico (Perrenoud, 1987). Uma desvantagem do termo família, que engloba duas personagens bem distintas, pais e filhos o que pode conduzir a alguns conflitos.

O termo parceria familiar, é cada vez mais usado. Golby (1993), por exemplo comenta “partnership has been largely an honorific tern”; Raab (1993), considera este termo “has had a strongly rhetorical flavour”; Hegarty (1993), afirma que “the ideology of partnership, which

has become endemic in considerations of home-school relations, is subjected to scrutiny and found wanting.”; Bastiani (1993), “partnership is one of the most dominant and widely used images of our times, not only in education but also elsewhere.” Também Stephen Stoer e Fernanda Rodrigues (2000), advertem: “Em geral, os actores/ parceiros não têm presente nos seus discursos uma elaboração conceptual de parceria, antes a identificando como uma condição, um mecanismo, uma intenção, face às novas exigências das práticas interventivas. Usam frequentemente a palavra, mas é uma palavra cujo conteúdo se esgota no seu uso reiterado e retórico. Nesta lógica, a parceria é, explicitamente, qualquer coisa que se faz (dispensando que se pense), que é do campo da acção, do desenrolar das coisas e da evolução naturalizada dos poderes.”

Poderíamos mesmo dizer que estes autores apontam para o uso de uma desvalorização do termo, que se acumula numa notável ausência de perspectiva crítica.

Se analisarmos o termo parceiro, deriva do latim *parts*, *partitio*-divisão, separação obrigando os distintos grupos a entenderem-se de maneira a que todos possam tirar vantagens; como nos lembra Danielle Zay (1996): “o elemento de oposição é, assim, tanto elemento constitutivo do termo parceiro como da associação à qual geralmente o referimos. O recurso à palavra parceria desenvolve-se num contexto que é, simultaneamente, de crise, de lutas sociais, em que se tem de negociar entre parceiros sociais (isto é, que, à partida, não estão de acordo, mas que não se pode contornar) e de uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito.”

O entendimento de Joyce Epstein, (1992) coincide com esta linha de raciocínio: “School an family partnership is a better term for this topic than parent involvement or home-school relations. It emphasizes that the two institutions share major responsibilities for children’s education (...). The term home-school relations sounds informal and conversational, rather than planned and comprehensive.”

Esta investigadora é claramente a favor de um determinado tipo de relação entre escolas e famílias.

Parceria, é um termo em claro processo de inflação, John Bastiani (1993) sublinha: “Partnership is a term widely used throughout the education service, to cover a range of

situations and circumstances. Its use, or overuse, is more often than not uncritical, implying that it is highly desirable, unproblematic and easily attainable.

A few moments' thought, by contrast, reveals a set of interpretations that are hard to grasp, intellectually challenging and, above all, extremely difficult to realize in practice. Indeed, it might be more appropriate to talk about working towards partnership, as being a worthwhile direction, rather than something, which is commonplace.”

Segundo o mesmo autor o termo parceria inclui quatro aspectos principais:

- partilha de poder, responsabilidade e posse (ownership), não necessariamente em pé de igualdade;
- um grau de reciprocidade (mutuality), através da capacidade de ouvir o outro, de diálogo e de cedências mútuas;
- partilha de finalidades e objectivos, assentes em aspectos comuns, mas igualmente com capacidade de reconhecimento de diferenças importantes;
- um empenhamento na acção conjunta, em que pais, alunos, e profissionais trabalham em conjunto para a resolução dos problemas;

Esta definição incorpora, nomeadamente, o empenho em se trabalhar em conjunto, com o aproveitamento de competências específicas por parte de cada personagem e, assim sendo, admitindo a possibilidade de uma relação de desigualdade.

Foram seleccionados diferentes conceitos de parceria, apenas aqueles mais relacionados com a problemática aqui em causa.

De evidenciar, que há autores, como Don Davies, que empregam indistintamente o termo “partnership” ou “coproduction” (por exemplo Don Davies 1983,1987). A ideia original é: tanto pais como professores (assim como os alunos, refere Davies) são responsáveis da educação, são educadores, são parceiros. Todos têm competências educacionais embora separadas, todos são responsáveis do processo educativo.

As vantagens da relação E/F, aparecem quase sempre como algo inquestionável e evidente. Uma relação de efeitos raramente duvidosos e de virtudes evidentes. Beattie, (1985) explica este facto: “Perhaps the truth of the matter was that at least in western democracies the family had always seemed such a central social institution that no serious attempt had been made to define its limits.”

Contudo nem sempre foi assim. Há mais de duas décadas atrás a relação E/F não era fonte de estudo, e quando isso (se) sucedia tendia a ser por razões “menos boas”. Como recorda Sara Lightfoot, (1978) a intersecção entre escolas e famílias tendia a ocorrer apenas em casos particulares: “When one does find mention of the intersection of families and schools in the academic literature, the authors tend to focus on the negative dissonance and pervasive distrust that pervade the interactions. For the most part, researchers consider the quality of family-school contact only when they are analyzing the origins of pathology and deviance in children”.

A relação E/F não ocorre somente entre o espaço físico da escola, entre pais e professores. Ela extravasava esse espaço, e vai muito mais além, extravasando esse conjunto de personagens.

Esta relação é algo complexa e representa várias facetas (escolar/lar). É na escola que se realizam todas as actividades individuais e colectivas, de iniciativa dos professores e dos pais ou porque não dos próprios alunos. Exemplo disso são os encontros de um docente com o pai de um determinado aluno, ou uma reunião entre o docente e os pais de uma turma ou uma reunião entre todos os docentes e todos os pais, ou reunião de associações de pais ocorridas na escola, etc. Esta é talvez a face mais visível da relação E/F. A outra faceta; o lar inclui todas as actividades que tenham a haver com a escola mas desempenhadas em casa pelo aluno/pais. Por exemplo: actividade como os TPC, os próprios pais a incentivarem os filhos, o arranjo de um espaço próprio para o estudo, Bourdie, (1964) ilustra como actividade levar os filhos a museus, bibliotecas, concertos, etc. Todas estas actividades são menos visíveis por parte da escola. Posteriormente terão os seus lucros. Há que sublinhar que o contacto individual que certos pais têm com os docentes engloba também uma actividade da faceta lar. O contacto individual quer através de notas escritas, telefonemas, encontros, etc.

Autores como Vincente, (1996); Dale, (1994); David (1993); Beattie, (1985) e tantos outros dão ênfase a este papel tendencialmente conservador dos pais por estes tenderem a privilegiar a dimensão de actuação individual.

Raramente há um contacto colectivo entre pais/professores. Se este existir é numa dimensão organizada. Por exemplo: através da Aps, ou a integração de órgãos escolares, reuniões convocadas pelo Conselho Executivo e mesmo assim são escassos o número de pais que aparecem. Teremos uma relação E/F muito centrada na escola? Os pais serão solidários, uma vez que existe um notável desequilíbrio entre as actividades individuais e colectivas?

Pedro Silva, (1996) afirma que a escola-família, é uma relação entre culturas. Através da compreensão do processo de relacionamento entre aqueles dois pólos da relação, poderíamos obter algumas respostas às questões acima mencionadas. A “relação entre culturas” é um código de leitura para essa compreensão.

A palavra “cultura” tem inúmeras definições. Começando pelo ano de 1952, Kroeber e Kluckhohn (in Peres, (1999)) tinham já recenseado 164 definições diferentes deste conceito. A maior parte destas definições sublinha estarmos perante práticas simbólicas e materiais de um grupo social relativamente coeso. Walo Hutmacher, (1978) “definamos a cultura como o conjunto dos objectos materiais e simbólicos, o universo de experiências e de significados habitado por um grupo social.”

A análise cultural tem um importante contributo no que concerne ao que se passa dentro da escola e das próprias salas de aula. Bourdieu e Passeron, (1964, 1970) deixaram um bom contributo para a importância da cultura na educação (uma notória diversidade cultural da sua população discente).

O auge de estudos sobre esta relação é atingindo entre os anos 70 e 80, através das análises mais centradas nos currículos (Whitty, 1985; Apple, 1988,1993,1997; Pires, Fernandes e Formosinho, 1991), nas pedagogias (Bernstein, 1977; Isambert-Jamati e Grosperon, 1982) na linguagem (Bernstein, 1982; Pedro, 1982; Neves e Pedro, 1987), nas formas de interação na sala de aula. O perigo da perspectiva da “privação cultural” é alertado pelo Nell Keddie (1980) e Walo Hutmacher (1978) propõe uma sociologia da acção

pedagógica com base numa análise deste tipo. Questões ainda hoje consagradas e ilustradas na maioria dos manuais de sociologia da educação como o conteúdo dos manuais escolares, a organização do tempo e do espaço escolares, a constituição de turmas, etc. São também alvo de investigação por parte (Dupont, 1982; Fernandes, 1987; Gabriel e Smithson 1990; Cortesão, 1998).

Interessante de constatar é que a relação E/F nunca teve aqui um papel primordial, quando o teve foi sempre secundário. Esta relação foi um pouco deixada ao acaso, muitas das obras marcantes deste período, ignoram ou menosprezam esta relação, por exemplo Giroux, (1992,1993); Giroux e McLaren (1989).

Como diz Augusto Santos Silva, (1994) acerca da relação E/F é uma “ relação entre culturas escolares e outras culturas sociais.” É uma relação entre uma cultura urbana, letrada, teoricista, de classe média, lusa e católica e a cultura ou culturas locais. A cultura escolar, está numa relação de continuidade cultural para com os alunos oriundos de meios congêneres, ou de descontinuidade maior ou menor quando estes provêm de outro tipo de meios (minorias étnicas, por exemplo). “ Quando a descontinuidade é total pode-se falar em conflito (Silva, 1994).”

Como salienta João Formosinho, (1991); Stephen Stoer, (1993) e Raúl Iturra (1990 b) entre outros, a escola não valoriza igualmente as diversas culturas, nem os conteúdos culturais socialmente mais úteis. Ela valoriza, privilegia e legitima a cultura. Ela coloca na prática em situação desigual os alunos provenientes dos vários meios sócio-culturais.

Perrenoud, (1987) usa o termo “culturas dominantes e culturas dominadas; diferentes distâncias culturais” em relação à escola. Teoricamente todos os alunos são tratados igualmente perante a escola. Mas na prática não o são. Formalmente todas as culturas são equivalentemente dignas perante a escola, na prática isso não acontece. A cultura escolar, já anteriormente explicada, coloca a distâncias bem nítidas os diferentes grupos sócio-culturais. Bourdieu e Passeron (1964) evidenciam bem o impacto da herança cultural e das diferenças brutais na taxa de acesso ao ensino superior conforme a origem social. Transcrevemos a citação de Luíza Cortesão e Colegas (1995) na íntegra, é um pouco extensa mas, definiram bem a questão:

“Na escola fala-se de uma forma e estudam-se assuntos que nada têm a ver com o modo como muitas das crianças que a frequentam sabiam e aprenderam até virem estudar. À chegada à instituição escolar elas são confrontadas, claramente, com o facto de que o que é preciso é saber o que está estabelecido nos currículos. Aparentemente, somente isso. Mas o que na realidade acontece a muitas crianças é que também aprendem todo um conjunto de coisas pouco agradáveis. Aprendem-nas rapidamente, por vezes de uma forma bastante violenta.

Trata-se de descobrir, de repente, que:

- a maneira como falam os pais, os amigos e as pessoas que até aí lidaram e de quem gostam é «errada» e/ou «grosseira», e que falar como eles é, muito provavelmente, arriscar-se a ser considerado ali na escola como «ignorante» ou «malcriado».
- muitas das coisas em que os pais, os avós ou o seu grupo de pertença acreditam, e que eram indiscutíveis até chegar à escola, não têm valor. Compra-se o êxito na escola, negando todas essas coisas.
- o caminho para onde os saberes e as normas da escola orientam afasta-os, irremediavelmente do seu grupo de pertença. Fica-se estrangeiro no seu próprio grupo de origem, e esse afastamento é mesmo necessário para vencer.
- muitos dos valores, dos códigos de conduta a que foram habituados frequentemente não são sequer aceites na escola e há que pô-los rapidamente de lado, para sobreviver.
- o que a escola lhes propõe, lhes exige como aprendizagem não tem para eles a curto prazo grande significado em termos de utilidade, de interesse. E como, dadas as circunstâncias em que vivem, o «curto prazo» é o que orienta as suas acções, a ida à escola e o que lá se aprende não tem para eles e para as suas famílias o mesmo significado. Só quem resiste e obediamente estuda, mesmo que não

compreenda para quê, é que sobrevive na escola.

Confundidas por estas situações contraditórias de aprendizagem, submetidas a forças tão fortes e pouco articuladas, muitas crianças ficam completamente desorientadas e porque não compreendem, desinteressam-se... e não aprendem, ou ficam aturdidas... e não aprendem. Mas «aprendem que não são capazes de aprender»... e não gostam. Não gostam de aprender, não gostam da escola, e «portam-se mal», faltam, desistem, reprovam.”

A cultura dos alunos por vezes não entra na escola. Como Luíza Cortesão (1995) afirma, pode ser útil levando as crianças a assimilarem que são elas que não são capazes e que a sua cultura não é boa. Também as famílias sentem que a sua cultura nada vale e não serve para a instituição escolar. Não serve o modo como educam os seus filhos, praticamente é-lhes negado a sua competência educativa. Todas as culturas são iguais mas umas são mais iguais que outras.

A escola constitui-se automaticamente numa escola monocultural. Certos pais ou mesmo o aluno dependendo do meio que promovem terão que fazer um esforço significativo para se adaptarem à norma escolar, nomeadamente, à linguagem dominante, a uma maneira de estar e de relacionar.

Para as famílias de meios populares ou de minorias étnicas a escola exerce uma violência simbólica, uma aculturação (Bourdieu, 1964). Em certos casos a entrada no meio escolar constitui um choque cultural. A cultura escolar é uma norma de aquisição para todos os grupos. Mas desconhece que a origem sócio-cultural é significativamente diferente. O caminhar para a instituição escolar é mais doloroso e longo para uns do que para outros. Ao desconhecer (ignorando) que o ponto de partida é diferente de aluno para aluno, ao pressupor uma falsa equidistância de todos os grupos socio-culturais face à escola, esta, como atentamente nos lembra Bourdieu, discrimina não só os alunos mas também as suas famílias ao tratá-los como iguais.

Portugal vive hoje uma situação nova, ao se constituir como país de imigração, ele que

é um país de tradição emigratória. A chegada progressiva de africanos, brasileiros e de cidadãos do leste europeu, marcou a década de 90 do século XX. Através deste impacto, assim como a integração na União Europeia, Portugal vive intensamente problemas. Luíza Cortesão e Stephen Stoer (Stoer e Cortesão 1999; Cortesão, 2000) invocam a atenção para as consequências sobre a escola e a própria profissão de professor decorrentes deste fenómeno.

Apaziguar relações entre escolas e famílias e respectiva comunidade significa lutarmos por uma construção de uma escola em que entrem vários tipos de culturas. Terá de ser uma construção onde na escola se verifique comunicação, onde se registem influências de maior e recíprocas. Escola assim, é um processo lento, mas encarar todas as culturas ali presentes como iguais em direitos é o ideal.

Boaventura Santos, (1997) lembra-nos que “A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. (...) Aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos.” Examinar a particularidade de cada cultura, aceitar a sua forma cultural, cada cultura têm a sua história a qual se inscreve numa outra. Novamente Boaventura Santos, (1997) “que possibilidades existem para um diálogo intercultural se uma das culturas em presença foi moldada por maciças e prolongadas violações dos direitos humanos perpetradas em nome da outra cultura? Quando as culturas partilham tal passado, o presente que partilham no momento de iniciarem o diálogo é, no melhor dos casos, um *quid pro quo* e, no pior dos casos, uma fraude. (...) Após séculos de trocas culturais desiguais, será justo tratar todas as culturas de forma igual?”

Vários autores têm abordado a questão da comunicação entre culturas, quer relacionada com o contexto escolar (por exemplo: Peres, 1999; Stoer e Cortesão, 1999; Cortesão, Stoer et al., 1995) quer num contexto mais alargado (Freire, 1975; B.S. Santos, 1995,1997). A questão mantém-se: Qual as pontes entre a cultura escolar e as outras culturas?

Segundo Cortesão e Stoer (1997), uma metodologia como a investigação-acção permite uma boa colaboração entre investigadores e professores de modo a se conhecer as

outras culturas em presença na escola, o que facultava então a adopção de estratégias pedagógicas mais consentâneas. Nesta base Stoer, Cortesão, Araújo e colegas têm vindo a desenvolver o curioso conceito de dispositivo pedagógico ou mais recentemente dispositivo de diferenciação pedagógica como estratégias de produção de conhecimento das outras culturas. São elas “genealogias e os diários” (Stoer e Araújo, 1992; Araújo e Stoer, 1993), histórias narradas pelas crianças sobre os seus quotidianos (Cortesão, 1994), jogos e brincadeiras (Cortesão e Stoer, 1996) entre muitos outros, têm-se mostrado objectivamente proveitosas na produção de conhecimento sobre as culturas marginalizadas, onde investigadores, professores e respectivos alunos têm estado diligentemente envolvidos. Estes meios pedagógicos têm, funcionado como um dispositivo de conhecimento para os próprios professores. O conhecimento das diferentes culturas tem constituído um instrumento privilegiado na articulação entre a cultura escola e cultura local, da construção em pontes e de um diálogo intercultural.

2.3.1. Dados Estatísticos da Relação Escola-Família

Para conhecer a realidade portuguesa no que se refere à relação E/F optamos por analisar um recente (2000) projecto de investigação Escola-Família-Comunidade conduzido em vinte e cinco escolas do 1º ciclo, e coordenado pelo Departamento da Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação e as respectivas publicações, (DAPP, 2000) caracterizando esta relação E/F como: a importância desta relação e sua efectivação; comunicam professores e pais, com que frequência e por que comunicam; o envolvimento dos professores na escola e o envolvimento dos pais com os filhos. As estratégias de intervenção foram esboçadas segundo as hipóteses entretanto formuladas e enquadradas na tipologia de envolvimento parental de Joyce Epstein. No próximo capítulo (cap.3) aprofundaremos com mais afinco estas tipologias.

Nesse estudo questionou-se o desenvolvimento da relação Escola-Família-Comunidade proporcionou-se alguma alteração substancial no progresso do aluno. 84%

Responderam que sim e 16% responderam não. Na opinião dos professores, a influência do estudo foi muito benéfica, uma vez que mais de 4/5 dos alunos retiraram vantagens do trabalho conjunto elaborado pelos pais, professores, alunos, registrando-se uma alteração substancial, no seu progresso escolar. O referido estudo reporta que entre os restantes alunos, existem os que não revelaram qualquer alteração, na medida em que, antes do estudo, já possuíam conhecimento e já tinham um acompanhamento dos pais, mantendo assim o seu progresso escolar de forma positiva.

Considerando a totalidade dos alunos que registaram alterações substanciais no progresso escolar verifica-se (fig.2) que para cerca de 40% dos alunos a alteração foi muito positiva, enquanto que, só para, apenas 12% ela foi pouco positiva.

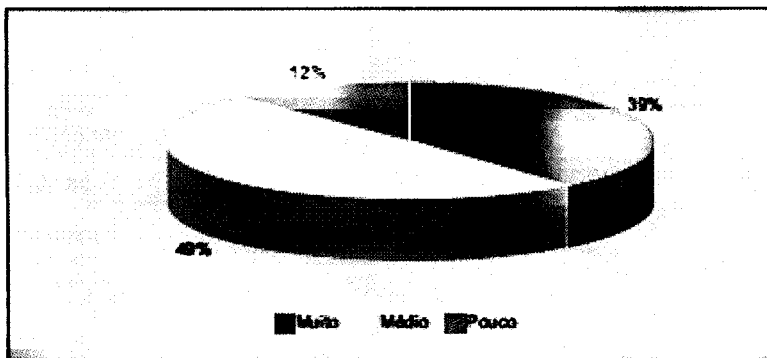


Figura 2 - Alteração registada no processo escolar dos alunos que fizeram parte do estudo relação Escola/Família/Comunidade.

O referido estudo analisou qual a importância do envolvimento dos pais no percurso escolar dos filhos obtendo como resposta afirmativa desse envolvimento mais de 91% e 9% responderam negativamente. O envolvimento dos pais foi determinante na motivação e na aquisição de conhecimentos.

A figura 3, revela a importância do envolvimento dos pais no percurso escolar dos alunos que fizeram parte do estudo. Para os alunos que tiveram o benefício de contarem com a presença dos seus pais no processo ensino-aprendizagem, verificou-se que cerca de metade (45%) progrediram no seu progresso escolar, com a parceria pai/professor/aluno. Somente 10% dos alunos progrediu muito pouco, enquanto os restantes usufruíram uma progressão que se considerou média.

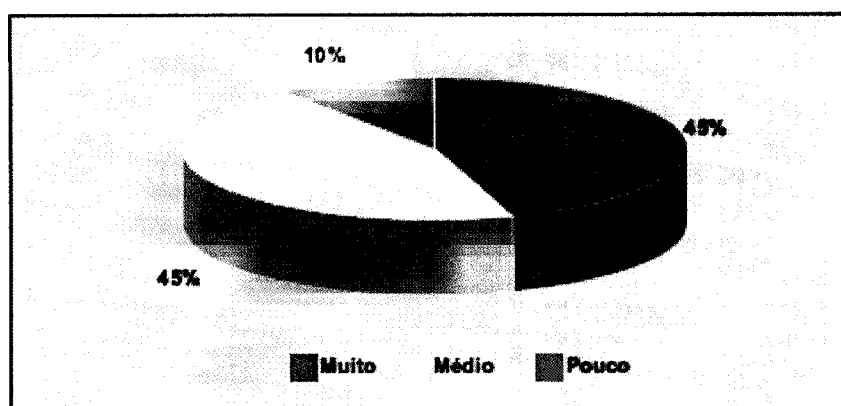


Figura 3 - Importância do Envolvimento dos pais no percurso escolar dos alunos que fizeram parte do estudo.

Para consolidar a opinião anteriormente manifestada, a figura 4 demonstra uma análise comparativa entre o maior ou menor progresso escolar do aluno e o maior ou menor envolvimento dos seus pais.

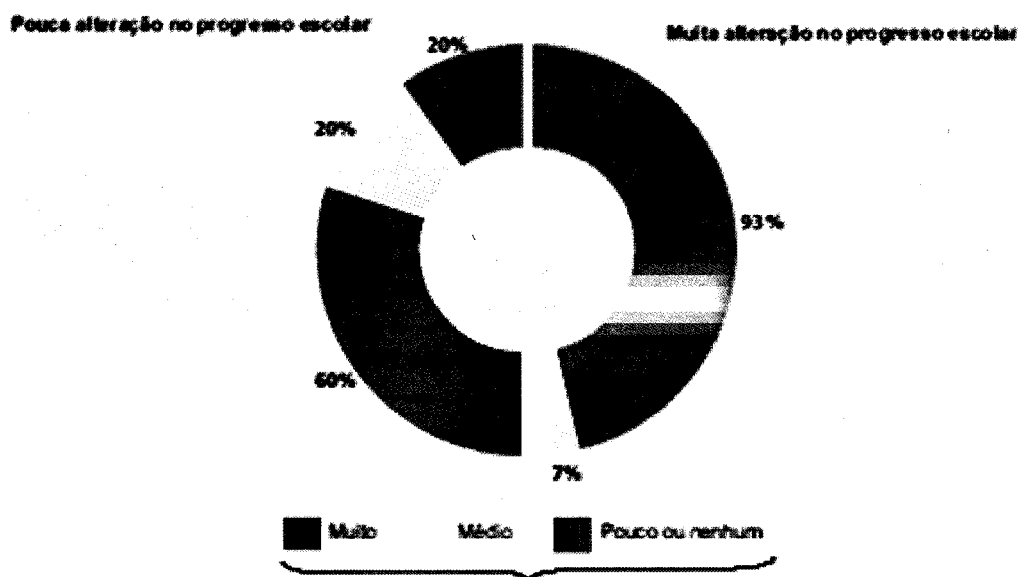


Figura 4 - O progresso escolar dos alunos e o envolvimento dos pais.

Segundo as perspectivas dos professores:

- a quase totalidade dos alunos (93%) que registaram uma alteração positiva e profunda no progresso escolar, tiveram um grande envolvimento dos seus pais no processo de ensino-aprendizagem.
- a maioria dos alunos (60%) que registaram pouca alteração no progresso escolar, tiveram pouco ou nenhum envolvimento dos seus pais no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o resultado final desta avaliação demonstra a importância deste estudo, provando que os alunos têm melhores resultados escolares quando professores, pais e alunos trabalham em conjunto (DAPP, 2000).

2.4. Relação Encarregado de Educação-Professor

A relação escola-família como acabamos de analisar, é uma relação desigual. Sara Lightfoot, (1978) fala numa “descontinuidade estrutural entre os dois mundo”; Joyce Epstein fala em zonas mutáveis de intersecção. Para que se aumente a área de intersecção e diminua aquela descontinuidade é necessário encontrar alguém com capacidade para tal. Numa relação entre culturas diferentes como vimos anteriormente, parece ser objectivamente mais fácil a iniciativa partir de quem domina o código dominante, ou seja, de quem representa ou, pelo menos, teve acesso à cultura socialmente dominante (Silva, 1996). Este papel é atribuído ao professor, todo um conjunto de notáveis autores crítica ao atribuírem este papel ao professor. O valor que o professor tem como pessoa intelectual, criativa e crítica (Aronowitz e Giroux, 1992; Carbonaro, 1992; Giroux, 1988; 1992,1993), como reacção ao processo de proletarianização a que o professorado foi sujeito nos anos 70 e parte dos de 80 (Apple, 1988; 1997; Ozga e Lawn, 1981).

Nos anos 70, uma proliferação dos papéis do professor resulta da junção entre a escola com as características da sociedade pós-industrial. A atenção de especialistas de ciências da educação foi concentrada para detectarem basicamente cinco novos papéis (Simões, 1979): 1) colaborador na investigação e agente de inovação pedagógica; 2) facilitador da aprendizagem; 3) tecnopedagogo; 4) co-avaliador; 5) membro especializado de uma equipa pedagógica. Aqui o ênfase principal era mais na vertente aprendizagem do que na vertente ensino, sublinhando um professor mais atento às características dos alunos, mais inovador, com maior capacidade de procura de soluções para os problemas que ia sentindo, com mais sensibilidade para um trabalho em grupo e com maior à vontade para o uso e enquadramento pedagógico dos novos meios e materiais que iam surgindo no mercado. Nóvoa, (1991) e outros especialistas em relação à profissão de professor defendem que o crescente “mal-estar docente” mais mentalizado a partir dos transactos anos 80 (Esteves, 1991) se deve em boa parte ao stress criado por esta proliferação de papéis para os quais os docentes não tinham sido previamente preparados. Nóvoa, (1991) defende que aos novos papéis dos professores se deveriam contrapor novas práticas e novos contextos de intervenção. As últimas décadas demonstram

que o relacionamento com as famílias e as comunidades têm constituído uma das novas áreas de alargamento dos papéis tradicionais dos professores (Wilson, 1962 por exemplo).

O professor cada vez mais, se vê como um comunicador capaz de ultrapassar fronteiras culturais, seja através do contacto directo com os seus alunos ou de um contacto com as suas famílias e outros membros da comunidade. É ainda um processo em construção. Segundo António Magalhães, (2000) “assistimos actualmente a um processo de relocalização do professor, que poderá indicar uma resposta às novas condições sociais de exercício da profissão.”

2.4.1. Dados Estatísticos da Relação Encarregado de Educação-Professor

Pires; Fernandes e Lima, (1991) dizem que “os professores e os responsáveis pelos órgãos de direcção frequentemente se opõem aberta ou veladamente à participação dos pais na vida escolar”. Como justificação desta afirmação referem um inquérito feito a directores de Wisconsin (Estados Unidos), por Saxe (1975) tendo sido respondido por 121 dos 147 inquiridos (83%). Destes, poucos são os que aceitam a participação dos pais em determinadas decisões como: exercício de acção disciplinar sobre o aluno (38) e a organização de festas e actividades sociais (33). Quando se equaciona o poder decisório o número desce brutalmente para 9.

Segundo os mesmos autores, estas resistências denotadas pelos professores, são muitas vezes consequência do desequilíbrio de poderes entre pais e professores, denotado na relação educativa, cabendo aos professores ocupar uma posição dominante nessa relação.

Esta ideia torna-se ainda mais dominante, se tivermos em conta o relatório Braga da Cruz (1988), sobre a situação do professor em Portugal, no qual se explicita que 81,3% dos professores consideram que o insucesso escolar é imputável aos alunos e a outros factores sociais.

Esta relação é ainda mais compreensível se atendermos a um passado, no qual os professores se interessavam pouco pela opinião dos pais. Estes eram considerados “ignorantes que era necessário educar” (Montandon, 1987) citado por Pedro, 1990

Se de algum modo, estes são tempos remotos, permitem-nos perceber melhor os conflitos e resistências, implícitas ou explicitamente manifestadas, algumas vezes, pelos professores, à participação dos pais na escola. Mais ainda se tivermos em conta que actualmente a legislação torna explícito essa participação.

Um estudo mais actualizado e, já referenciado anteriormente, “Uma visão prospectiva da relação Escola/Família/Comunidade Relatório Final” (DAPP, 2000) demonstra que a relação professor-EE justifica uma intervenção rápida, na medida em que há poucos contactos entre estes dois personagens, e os que existem são muito tradicionais, (reuniões entre o director e os pais, conversa com os pais que são convocados pelos professores e informações escritas nos cadernos diários), como mostra o gráfico 9.

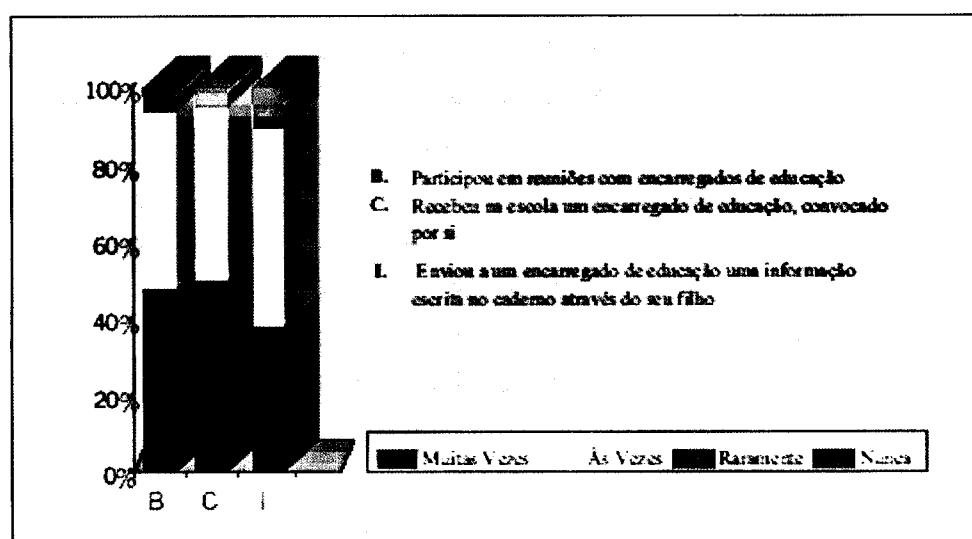


Gráfico 9 – Contactos, muito tradicionais entre os professores e os pais.

Foram também evidenciadas algumas contradições entre o que os professores pensam e o que na prática realizam.

A nível do aproveitamento do aluno e envolvimento parental a grande maioria dos professores (98%) concorda que o aproveitamento rende muito mais e melhor se os pais colaborarem com os professores (figura 5).

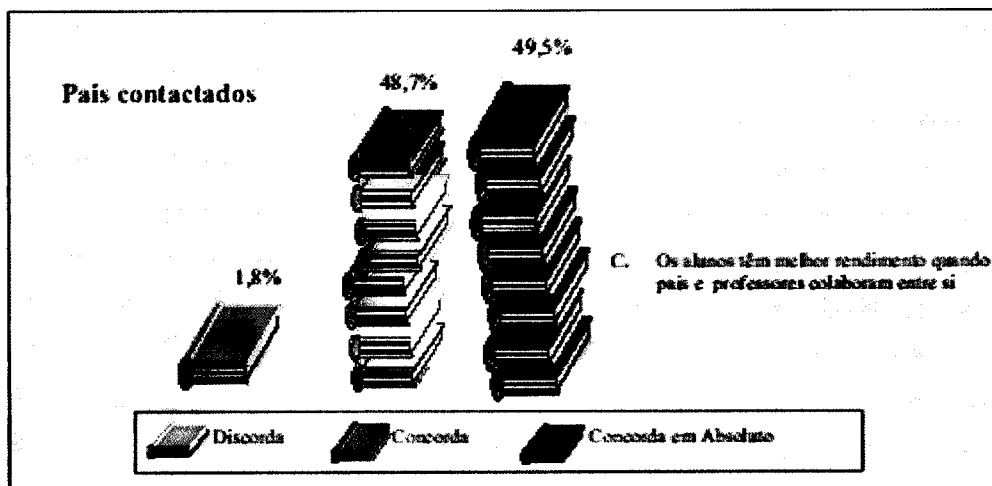


Figura 5 - Aproveitamento do aluno e envolvimento parental.

A figura 6 comprova que somente (41%) dos professores tinha contactado e conhecido a totalidade dos pais dos seus alunos.

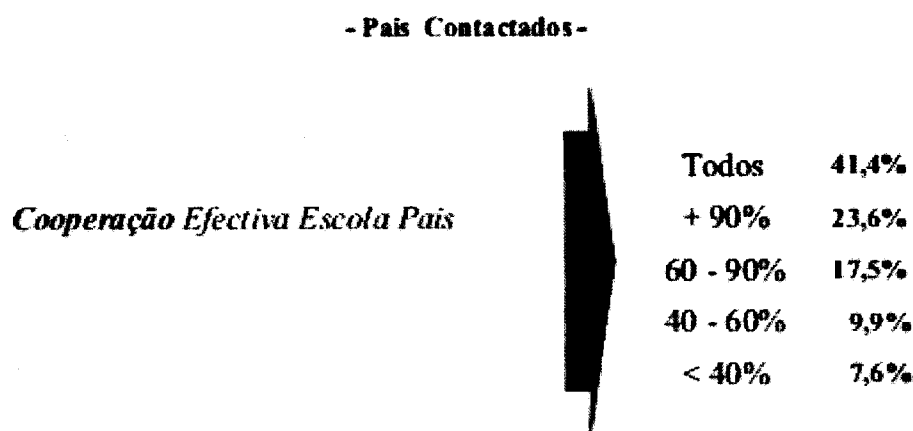


Figura 6 - Pais contactados pelos professores.

O grande problema do envolvimento dos pais com os professores é que os primeiros não se sentem preparados (e convínhamos, não têm formação para se relacionarem com outras culturas, esta formação de professores tem sido pouco explorada) para estabelecer uma parceria com os pais como demonstra a figura 7.

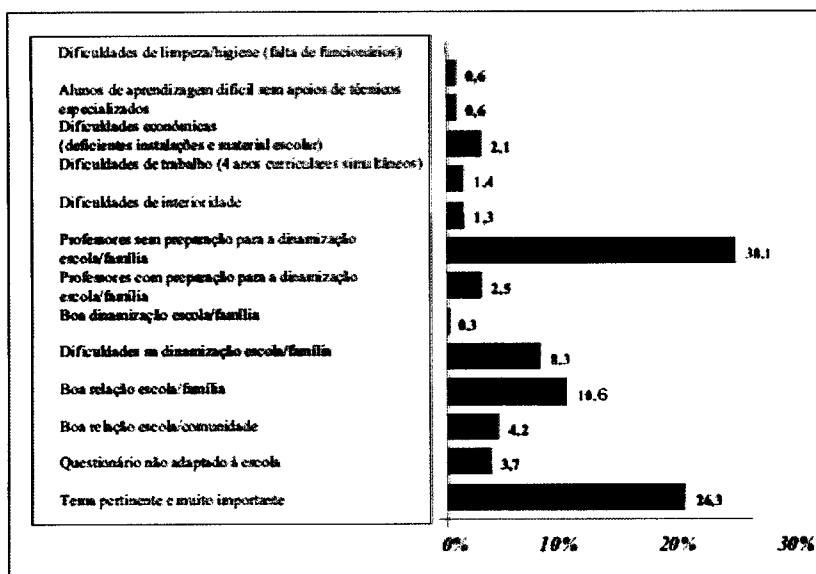


Figura 7 – Falta de preparação para estabelecer parcerias com os pais.

Ainda segundo o mesmo estudo, evidencia-se na figura 8 que os pais querem participar no caminho da educação dos seus filhos, (80%) dos professores afirmam isso mesmo, e que a Áps facilita essa colaboração dos pais (alínea A e J).

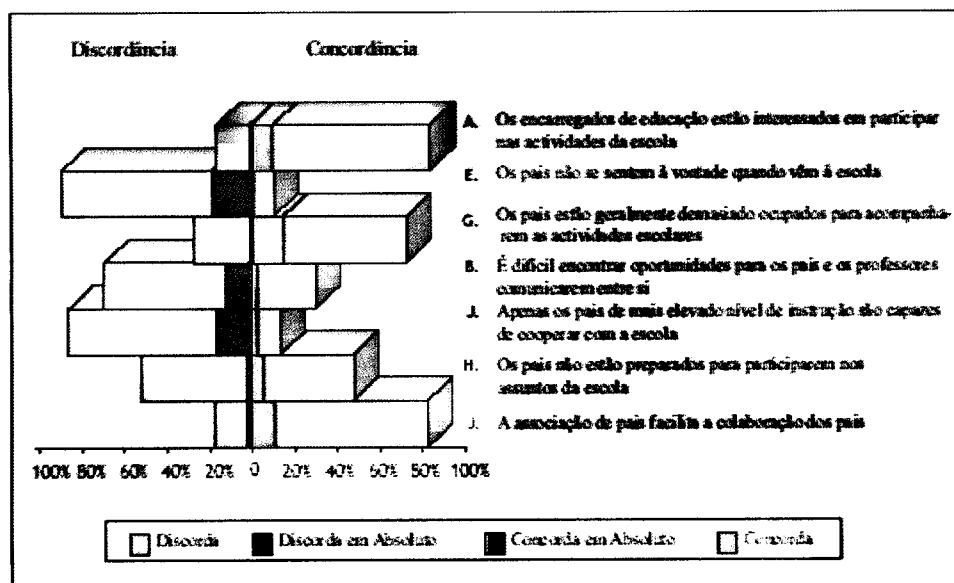


Figura 8 – Participação dos pais.

Segundo Guerra, (1985) podemos identificar três equívocos que provocam obstáculos reais a uma atitude colaborante entre escola e família de:

1º Ordem Técnica: uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo. Este facto traduz muitas vezes uma “relação agressiva e/ou paternalista no acolhimento das famílias, sem abrir mão do seu papel de perito e, hierarquicamente dominador.”

2º Ordem Moral: a casa, a família, são encarados como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais.

3º Ordem Social: que advém da evolução histórica do papel do professor. Esta ideia é também defendida por Marques, (1988) ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o receio da perda de poder. O receio de os pais poderem vir a “controlar” a actividade dos professores.

Ainda segundo o mesmo autor, muitas vezes, não existe envolvimento parental devido:

- a um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas.
- à sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais.
- à própria formação de professores que tem esquecido nos seus currículos do importante papel que desempenha o envolvimento parental.
- ao “gigantismo das escolas” e mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações.

Sem dúvida, que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é a diferenciação estrutural entre a família e a escola. No entanto para Lightfoot, (1978) a dificuldade de relacionamento reside nas suas semelhanças (...) Ao existir actualmente, na maioria das vezes, uma sobreposição de funções; desenvolve-se um contexto ambíguo que gera um clima de ansiedade entre pais e professores.

Como forma de concluir esta temática e tendo presente uma abordagem sistémica a relação E/F permite uma acção educativa contextualizada e diferenciada, com uma validade multilateral, que é construída tendo por base cada realidade seja ela social ou individual. É nesta relação que se articulam os saberes informais e formais. Uma e outra realidade (escola e família) não se podem conceber, nos tempos actuais, em função de uma dicotomia.

A relação E/F é a articulação desejável para a integração dos diferentes modos de estar e ser dos indivíduos, concorrendo-se neste sentido para o sucesso.

Como veremos no próximo capítulo o envolvimento parental traz novas perspectivas à escola. Epstein et. al., (2002) vê a participação dos pais na escola como uma mudança, na forma como estes se tendem a posicionar face à mesma. Iremos explorar o que defende esta autora e procurar divulgar algumas formas possíveis de trabalhar com os pais em Ciências Naturais, a partir da Tipologia de Envolvimento Parental de Joyce Epstein et. al., (2002).

CAPÍTULO 3 – O Caso Particular das TIPS

3. Parceria Escola-Família-Comunidade

Todo este capítulo vai incidir no envolvimento dos pais nas escolas, tendo por base estudos desenvolvidos no EUA e em Portugal, que indicam que a aprendizagem dos alunos é mais significativa e realizada com maior sucesso, quando se processa num ambiente em que professores e pais cooperam. A cooperação em torno da aprendizagem dos alunos pode trazer ainda benefícios para pais e professores.

Os pais tendem a enriquecer a imagem que os filhos têm da escola, isto é aumentar as expectativas face à escola, a adquirir novas competências educacionais melhorando as práticas educativas familiares e a estabelecer relações mais calorosas e participativas com a instituição, escolar que os estimula como pessoas e cidadãos.

Os professores quando se sentem valorizados e apoiados como pessoas e como profissionais reafirmam a sua capacidade de intervenção. Na cooperação com as famílias e através dos dados e informações que são dadas pelas mesmas, têm a oportunidade de construir um conhecimento mais verdadeiro do aluno e de ultrapassar as imagens estereotipadas das famílias mais carenciadas. As escolas em que os professores cooperam com os pais, do ponto de vista organizacional, reflectem geralmente um clima aberto, caloroso e democrático sendo capazes de gerir a diversidade da população escolar como um factor positivo (DAPP, 2000).

A escola, a família e a comunidade são três contextos essenciais no mundo do aluno. A parceria (a parceria não é um instrumento é um meio) entre eles pode ser a pedra angular na melhoria da qualidade da aprendizagem, da imagem da escola e da dinamização local.

Por razões metodológicas e explicitação de conteúdos aprez-nos referir e salientar que as temáticas apresentadas nesta secção foram adaptadas maioritariamente de Epstein et. al., (2002) arriscando-nos assim a uma tradução da obra original.

Tradicionalmente as escolas e as famílias têm sido encaradas como instituições que

representam uma mais valia no desenvolvimento das crianças. Contudo, as comunidades têm sido alvo de uma atenção especial no que concerne ao papel que representam a socialização dos mais novos, assim como o facto de assegurarem o sucesso dos alunos em vários domínios sociais.

Os professores procuram sempre saber como criar parcerias de trabalho com as famílias de uma forma positiva e como envolver a comunidade, para assim aumentar o sucesso escolar dos alunos.

As famílias desejam saber se as escolas estão a providenciar/proporcionar uma educação de qualidade aos seus educandos, e também procuram ajudar as suas crianças, assim como comunicar com os professores e cooperar com os mesmos na educação dos seus educandos.

Os alunos querem ter sucesso na escola, mas sabem que precisam de ser orientados, apoiados e encorajados pelos seus pais, professores e todos os demais membros da comunidade.

Apesar da evidência da importância destes objectivos, escolas, ministérios e governos continuam a precisar de apoio para desenvolver programas plausíveis, que envolvem a escola, família e comunidade.

Há mais de duas décadas cientistas/estudiosos da Universidade Johns Hopkins têm trabalhado com educadores, pais, alunos, membros da comunidade e outros cientistas para compreenderem como é que o 1º ciclo, 2º/3º ciclo do ensino básico e ensino secundário desenvolvem e mantêm programas excelentes de parcerias (trabalho em conjunto).

São várias as razões que levam ao desenvolvimento de parcerias das escolas, famílias e comunidades. As parcerias podem melhorar os programas das escolas, o clima e a cultura são conceitos que dão alguma identidade às escolas e que variam de escola para escola. É o ambiente da escola que envolvem e se criam as mesmas; permitir apoio e certos serviços às famílias; aumentar as competências e a liderança dos pais; ligar famílias com a comunidade escolar e com a comunidade em geral e interagir com os professores no desenvolvimento do seu trabalho. Estes são alguns dos exemplos dos benefícios de uma parceria. Contudo, a razão primordial para criar e implementar tais parcerias é ajudar e apoiar os alunos a ter sucesso na

escola e na vida futura.

Neste momento julgamos oportuno colocar as seguintes questões: O que faz um programa de parceria ter sucesso? Como é que as práticas podem ser desenhadas e implementadas? Quais são os resultados de uma melhor comunicação, interacção e partilha através destes três importantes contextos?

Os alunos são normalmente o elo de informação sobre a vida da e na escola. Com programas de parcerias, os professores ajudam os alunos a compreenderem e a gerirem as tradicionais comunicações com as famílias. Interagir com os membros da família acerca dos trabalhos de casa, a participação de pais – professores - alunos em conferências são exemplos que ilustram que à medida que se adquire mais informação acerca do papel dos alunos nas parcerias, vai-se compreendendo e assimilando melhor que as escolas, famílias e comunidades devem trabalhar com os alunos de forma a aumentar as suas hipóteses de sucesso.

As parcerias escola - comunidade podem revestir-se de diversas formas. As ligações mais comuns são as parcerias com negócios, que podem significativamente diferir em objectivo, forma e conteúdo. Outras formas de ligação envolvem as instituições educacionais, governamentais e agências /instituições militares, organizações de saúde, organizações de ajuda, organizações de serviço nacional e voluntário, organizações de cidadãos mais velhos (sénior), instituições culturais e recreativas, outras organizações centradas na comunidade e voluntários comunitários que podem providenciar fontes e apoio social para os jovens e para as escolas.

Actividades em parcerias podem também diversificar os focos. As actividades podem centrar-se no aluno, na família, na escola e na comunidade.

Actividades centradas nos alunos incluem as que providenciam serviços directos ou bens para os mesmos, entre as quais, dirigir ou ensinar programas, aprendizagem contextualizada e amostras de oportunidades de trabalho, assim como providenciar recompensas, incentivos e bolsas de estudo para os alunos.

Actividades centradas na família são aquelas que, têm os pais ou famílias completas como foco primário. Esta categoria inclui actividades como workshops direccionadas para os pais e outros parceiros familiares, incentivos e recompensas para estes, reuniões familiares,

noites de diversão em família e noites de ensino aprendizagem.

Actividades centradas na escola são aquelas que beneficiam a instituição na sua totalidade. São exemplos, entre outros, o embelezamento de projectos ou a doação de equipamento e material escolar, as actividades que beneficiam as faculdades, o desenvolvimento do pessoal educativo e dos assistentes da sala de aula.

Actividades centradas na comunidade têm como foco primário a comunidade e os seus cidadãos, por exemplo, reuniões de caridade, exposições de arte e ciência, e revitalização e embelezamento de projectos comunitários

Epstein et. al., (2002) defendem a teoria da sobreposição das esferas de influência. Nesta teoria as escolas fazem escolhas. Por um lado podem conduzir apenas algumas comunicações e interacções com as famílias e comunidades, mantendo as três esferas de influência que afectam directamente a aprendizagem e o desenvolvimento relativamente separadas dos alunos e por outro podem conduzir comunicações de grande qualidade e interacções desenhadas para aproximar as três esferas de influência. Nas interacções frequentes entre as escolas, famílias e comunidades é provável que mais alunos recebam mensagens comuns a várias pessoas acerca da importância da escola, de como trabalhar, de como pensar criativamente, de como se ajudarem uns aos outros e de como continuar na escola.

O modelo externo da sobreposição das esferas de influência reconhece que existem três contextos maiores, nos quais os alunos aprendem e crescem: a família, a escola e a comunidade, que podem reunir-se ou separar-se. Neste modelo existem práticas que as escolas, famílias e comunidades podem conduzir separadamente e outras que podem ser conduzidas em conjunto contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O modelo interno de interacção destas três esferas de influência demonstram onde e como as relações interpessoais essenciais e linhas de influência ocorrem entre os indivíduos em casa, na escola e na comunidade. Explicitando e exemplificando estas relações sociais podem ser criadas e estudadas a nível institucional quando a escola convida as famílias para um evento ou envia as comunicações para as famílias e a nível individual quando um pai e um

professor se reúnem ou falam por telefone. As ligações entre os educadores e grupos de comunidade, agências e serviços podem também ser representadas e estudadas como modelo.

O modelo de parceria escola, família e comunidade obviamente coloca o aluno no cerne do processo. As parcerias escola, família e comunidade, procuram desenvolver actividades para envolver, orientar, revitalizar e motivar os alunos e levá-los à auto aprendizagem produzindo eles o seu sucesso. O essencial e fundamental é saber se uma criança se sente acarinhada e motivada para trabalhar e desenvolver o seu papel enquanto aluno, e se assim for é provável que dêem o seu melhor para aprender, para ler, escrever, calcular e adquirir outras competências e talentos e conseqüentemente permanecer na escola.

Estudos vários indicam que os alunos são fulcrais no sucesso das parcerias das escolas, famílias e comunidades. Em fortes programas de parceria, os professores ajudam os alunos a compreender e a conduzir as comunicações tradicionais com as famílias, exemplo disso mesmo é que, os professores interagem com os membros da família acerca dos trabalhos de casa ou participam nas conferências pais – professores – alunos. À medida que se vai detendo mais informação sobre o papel dos alunos nas parcerias conseqüentemente desenvolve-se uma compreensão cada vez mais completa de como as escolas, famílias e comunidades devem trabalhar com os alunos, para aumentar as suas hipóteses de sucesso.

É possível ter uma escola que é excelente a nível académico, mas que ignora as famílias. Contudo, essa escola constrói barreiras entre os professores, pais e alunos que irão afectar a vida escolar e conseqüentemente a aprendizagem. Também é possível ter uma escola que é deficitária academicamente mas que envolve as famílias em muitas formas. Com o seu fraco programa académico, esta escola irá prejudicar o nível de aprendizagem do aluno. Nenhuma destas escolas exemplifica uma preocupação e envolvimento educacional que requer excelência académica, boa comunicação e interacções produtivas que envolvam a escola, as famílias e a comunidade.

Com o apoio da escola, da família e da comunidade os alunos sentem-se significativamente seguros e preocupados em compreender os objectivos da educação, trabalhando assim para alcançar o seu potencial, construir atitudes positivas e comportamentos

escolares e continuar a estudar.

Qualquer prática pode ser desenhada e implementada com ou sem sucesso. Uma prática de parcerias ainda que bem implementada pode não ser útil para todas as famílias. Numa comunidade escolar preocupada os participantes trabalham continuamente para melhorar a natureza e os efeitos das parcerias. A teoria e a prática dizem-nos que as interações entre professores, pais, alunos e membros da comunidade nem sempre são cooperantes, colaborativas, convergentes e bem sucedidas. Porém e o que se pretende é a cooperação e a verdadeira interação. Os programas de parcerias devem ser construídos e estabelecidos numa base de respeito e confiança. As parcerias consistentes irão permitir que se ultrapassem situações conflituosas, debates e opiniões contrárias; irão providenciar estruturas e desenvolvimento de processos para resolver problemas; os membros que as constituem manter-se-ão mais coesos, depois das várias diferenças terem sido resolvidas. Discussões e problemas irão surgir mas sem uma base firme, dificilmente serão ultrapassados.

3.1. Os Seis Tipos de Envolvimento Parental

A necessidade de se estabelecer uma verdadeira parceria entre a escola e a família depende do interesse das duas instituições e na nossa óptica cabe à escola dar o primeiro passo.

A tipologia de parceria Escola-Família-Comunidade é um instrumento desenvolvido por Joyce Epstein, uma socióloga norte americana e trata-se de um valioso contributo na elaboração de programas de parcerias entre essas instituições. A tipologia que a autora defende é constituída por seis tipos de envolvimento parental, que relatam a necessidade desses programas de parcerias incluírem actividades de todos os tipos, com a finalidade de proporcionarem oportunidades diversificadas e adequadas às características das diferentes famílias.

O estudo dos seis tipos de envolvimento tem crescido ao longo de muitos estudos e ao longo de muitos anos de trabalho por parte de professores e famílias nos 1º, 2º, 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Os estudos ajudam os professores a desenvolver

programas mais plausíveis para as parcerias escola e família e também ajudam pesquisadores a localizar as questões e os resultados de forma a informar e a melhorar a prática.

Cada tipo de envolvimento inclui diversas práticas de parcerias apresentando desafios particulares, que precisam de ser realizados para assim envolver as famílias e a necessidade de redefinir alguns princípios básicos de envolvimento. É normal e natural que cada tipo leve a diferentes resultados para alunos, pais, metodologias de ensino e ambiente escolar. Mesmo assim as escolas podem escolher quais as práticas que irão ajudar a alcançar os objectivos mais importantes. Na secção 3.3.1 deste capítulo, iremos descrever alguns exemplos de práticas, desafios para uma implementação com sucesso, redefinições para actualizar a compreensão e resultados que foram observados e documentados.

De seguida iremos debruçarmo-nos mais detalhadamente sobre os Seis Tipos de Envolvimento Parental (Epstein et. al., (2002):

Tipo 1 – Parentalidade

Abrange actividades destinadas a promover ou a melhorar conhecimentos e competências dos pais para permitirem satisfazer necessidades básicas aos filhos, realçando o desempenho do seu papel de estudantes. Responsabilidades básicas das famílias que dizem respeito à alimentação, ao descanso, à saúde, ao vestuário, à segurança, à auto confiança, à auto-estima e proporcionar condições em casa para apoiar a criança no seu estudo.

As actividades deste tipo também permitem que as famílias forneceram informações às escolas, de modo a que os professores compreendam o ambiente familiar, as culturas e os objectivos que os pais têm para os seus filhos.

A título exemplificativo, a escola pode organizar conferências destinadas aos EE, sob a orientação de especialistas tais como nutricionistas e psicólogos. Uma outra actividade neste âmbito será incumbir aos próprios alunos, umas secções para os EE no seguimento de um tema das aulas, como tratar ligeiramente o assunto da alimentação equilibrada na disciplina de Ciências Naturais.

Tipo 2 – Comunicação

Uma responsabilidade e finalidade da escola é fomentar a intercomunicação casa-escola e escola-casa, acerca dos programas escolares e do progresso dos alunos. Esta intercomunicação deve ser feita de uma forma positiva e numa linguagem acessível, quer seja através de um telefonema, de uma carta, por e-mail, conferências, Internet, ou outra maneira de comunicar.

A título de exemplo a escola deve proporcionar encontros periódicos com o EE debatendo-se o progresso escolar do aluno na escola. Outra forma é criar dois canais de comunicação acessíveis tanto à família como à escola.

Tipo 3 – Voluntariado

Os pais e parceiros familiares podem, por diversas formas, colaborar com a escola, professores e alunos contribuindo com o seu tempo livre e com as suas aptidões tanto na sala de aula como no recinto da escola. Abrange a participação dos familiares enquanto público de espectáculos culturais ou desportivos promovidos ou mesmo elaborados pelos alunos. A escola deverá procurar melhorar o recrutamento, trabalho e horários para envolver as famílias como voluntários, para que estes possam apoiar programas de alunos e escolas.

Exemplo disso é a escola poder convidar um familiar que seja especialista numa dada área do conhecimento para falar aos alunos ou mesmo aos EE. Outra actividade é levar os pais ou parceiros familiares a colaborarem na organização de uma visita de estudo.

Tipo 4 – Aprendizagem em Casa

Neste tipo de envolvimento parental os professores envolvem e orientam os pais no sentido de acompanharem e ajudarem os filhos em casa. Há um envolvimento nas actividades escolares e as escolas auxiliam as famílias a compreender como o podem fazer. Este tipo é

muito apreciado pelos EE, pois existem muitos que consideram não ter competências para ajudar os seus filhos nessas tarefas, uma vez que têm habilitações inferiores ao nível de escolaridade em que os seus filhos se encontram. É de salientar que a ajuda da família neste âmbito não se resume e pode mesmo não passar pela explicação da matéria escolar, dado que a mesma compete aos professores. A escola deve orientar a família quanto à forma de acompanhar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, assim como aperfeiçoar competências necessárias para um bom desempenho na escola.

Por exemplo: A escola pode promover debates, em cada turma, para a partilha de preocupações e de experiências e ainda para a reflexão sobre sugestões de a família ajudar as crianças. Os professores podem criar fichas TIPS para envolver os pais na aprendizagem dos seus filhos.

Tipo 5 – Tomada de Decisões

Inclui as actividades que implicam a participação, de representantes das famílias na tomada de decisões relativas a todos os alunos e não apenas aos seus educandos. Os pais e outros parceiros familiares participam em APs, em órgãos decisivos, em outras comissões e organizações da comunidade. Existe uma participação, uma tomada de decisões e uma liderança por parte dos pais e outros parceiros familiares. A escola apoia estas iniciativas envolvendo os pais como colaboradores nas decisões tomadas a nível escolar, facultando informações para que se possam envolver nos assuntos.

Exemplo disso é a participação de elementos das APs e EE em órgãos como os conselhos pedagógicos ou participação dos representantes dos EE de cada turma nos conselhos de turma.

Tipo 6 – Colaboração com a Comunidade

As escolas criam ligações que permitem à comunidade contribuir com serviços, estruturas, organizações culturais e outros eventos da vida da comunidade, para com eles

partilhar responsabilidades pela educação e sucesso dos estudantes. As escolas facilitam igualmente à comunidade serviços, recursos físicos e conhecimentos.

Por exemplo este tipo de colaboração pode garantir o acesso do estudante e da sua família a serviços comunitários tais como, serviços de saúde, eventos culturais, entre outros.

De uma forma resumida a tabela 6 que se segue explicita os seis tipos de envolvimento que podem conduzir ao desenvolvimento de um programa de parcerias mais equilibrado e compreensível, incluindo oportunidades para o envolvimento das famílias na escola e em casa, potenciando assim importantes resultados para os alunos, pais e professores. Os resultados para os alunos, para os pais e para os professores vão depender do tipo particular de envolvimento que é implementado, assim como a qualidade da implementação.

Tipo	Definição
Tipo 1 Parentalidade	apoiar; nutrir e tomar conta das crianças
Tipo 2 Comunicação	relacionar, rever e estar atenta;
Tipo 3 Voluntariado	supervisionar e tomar conta
Tipo 4 Aprendizagem em casa	gerir, reconhecer e recompensar;
Tipo 5 Tomada de Decisões	contribuir, considerar e julgar;
Tipo 6 Colaboração com a Comunidade	partilhar e oferecer

Tabela 6 - Resumo dos seis tipos de envolvimento segundo Joyce Epstein et. al., (2002).

Mais adiante no capítulo 4 deste nosso trabalho iremos desenvolver o tipo 4 “Aprendizagem em Casa”. Uma aprendizagem em que os alunos têm que discutir e interagir com os pais sobre o que estão a aprender em Ciências Naturais. Um trabalho de casa que implique envolver as famílias com os seus estudantes nas actividades de aprendizagem escolar (TIPS).

Nesta fase do estudo algumas perguntas se impõem: Quem é que irá trabalhar para criar comunidades escolares mais preocupadas e que se baseiem nos conceitos de parcerias? Como é que será feito o trabalho necessário para aplicar os seis tipos de envolvimento?

Apesar do presidente do conselho executivo da escola ou até mesmo um professor ser líder no trabalho com algumas famílias ou com alguns grupos da comunidade, uma só pessoa não pode nem é capaz de criar um programa com alguma durabilidade que envolva todas as famílias no progresso com sucesso dos seus educandos ao longo dos vários níveis de escolaridade.

Através do trabalho rigoroso e por vezes difícil de muitos professores e famílias em muitas escolas, chegou-se à conclusão que é necessário uma estrutura essencial em cada escola. Uma estrutura forte, apoiada pelos ministérios, governos e presidentes dos conselhos executivos das escolas e apoiadas também pelas “Action Team for Partnerships”, equipas em acção (ATP). As ATP guiam o desenvolvimento de programas compreensivos de parcerias, incluindo todos os seis tipos de envolvimento e a integração de toda a família e comunidade trabalhando todos como um só elemento unido por um plano e programa. Os estudos e os esforços de melhoria realizados em muitas escolas têm ajudado a identificar cinco passos importantes que cada escola pode realizar para desenvolver uma ligação mais positiva entre a escola, família e comunidade.

1º Passo: Criar uma equipa de acção (ATP);

2º Passo: Obter fundos e outros tipos de apoio;

3º Passo: Identificar pontos de partida;

4º Passo: Desenvolver linhas gerais de planos de três anos e um plano de acção de um ano;

5º Passo: Continuar a planear e a trabalhar.

O sucesso começa com uma ATP. A equipa deve estabelecer objectivos para as parcerias, deve planificar, estruturar e implementar planos anuais, deve conduzir

avaliações bem pensadas, celebrar o progresso e deve continuar a trabalhar nas parcerias de ano para ano.

Professores, pais, conselho executivo da escola, outros órgãos colegiais da escola (assembleia de escola, conselho pedagógico) e outros membros da família e parceiros comunitários devem comunicar e interagir para apoiar os estudantes. O trabalho de equipa é essencial para implementar programas excelentes de parcerias de escola, família e comunidade.

O órgão de gestão da escola, os facilitadores (elementos da equipa de promoção da relação escola-família que ajudam no processo) e outros, precisam de saber quais os passos que a ATP deve seguir para desenvolver bons planos para o envolvimento das famílias e da comunidade, para conduzir encontros eficazes de equipas, para organizar comités e para implementar actividades que contribuam para o sucesso da educação dos alunos na escola. Os membros das ATP precisam de entender como, os órgãos de gestão, os professores, os advogados, os pais, os grupos comunitários e os estudantes podem partilhar a liderança e conduzir actividades que envolvam todas as famílias na educação das suas crianças.

A ATP desenvolve um plano, implementa e coordena actividades, monitoriza os progressos, resolve problemas, publicita actividades e reporta o programa de parceria da escola ao Conselho Pedagógico e a outros grupos da escola e da comunidade. Como qualquer grupo os membros da ATP não trabalham sozinhos. Eles recrutam outros professores, estudantes, administradores, pais, membros da comunidade, membros da associação de pais e outros, para liderar e participar nas actividades de envolvimento da família e da comunidade. A ATP também reconhece actividades de envolvimento da família e da comunidade conduzidas por professores individuais e outros grupos, como por exemplo um programa depois das aulas.

O programa de parceria da escola inclui todas as actividades de envolvimento da família e da comunidade que são conduzidos pela escola como um todo, em níveis de escolaridade específicos e por professores individuais.

3.2. As TIPS

Se estudos suficientes mostram os mesmos resultados, então começamos a acreditar neles. É o que acontece com as parcerias de escola, família e comunidade. Algumas pesquisas mostram que o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos alunos melhora as atitudes, os trabalhos de casa, as notas e as aspirações dos estudantes. Análises efectuadas aos pais indicam que a maioria das famílias querem falar, monitorizar, encorajar e orientam os seus filhos como estudantes, mas muitos dizem que precisam de mais informações das escolas acerca de como ajudar os seus filhos em casa.

Alguns estudos demonstram que quando os professores orientam o envolvimento e a interacção dos pais, mais pais se envolvem de forma a beneficiar os seus filhos. Por exemplo, quando os professores usam práticas para envolver as famílias na leitura, os estudantes ganham confiança na leitura em relação a outros alunos cujos professores não envolveram as famílias. Isto sugere uma importante conexão entre o envolvimento dos pais em certas disciplinas e o sucesso dos estudantes nessas mesmas disciplinas. Estas descobertas também confirmam o papel importante que os professores desempenham em orientar as famílias a se envolverem no trabalho da escola e no trabalho de casa.

Há outros benefícios das parcerias de escola, família e comunidade. Quando os pais são ajudados pelas escolas, eles tornam-se mais conhecedores da educação dos seus filhos e interagem mais com eles. Quando os estudantes vêem que os seus pais e professores estão em contacto uns com os outros, tornam-se sabedores de que podem falar em casa dos trabalhos da escola e das decisões a tomar na escola.

Os estudantes também precisam de ser orientados, necessitam de saber qual o caminho que devem seguir, para manterem as famílias inteiradas e envolvidas no trabalho que eles fazem na escola. Ao longo do tempo, os estudantes tomam a consciência de que, os seus professores querem que as suas famílias saibam o que eles estão a aprender e que participem nos trabalhos de casa.

Do que foi dito acerca dos tipos de envolvimento, o que a maioria dos pais quer conhecer é: Como é que eu posso ajudar os meus filhos em casa? Que remete para o tipo 4 – “Aprendizagem em casa”.

Com efeito este pedido está no topo da lista dos requerimentos dos pais, porque eles querem fazer os possíveis para ajudar os seus filhos a terem sucesso na escola. No entanto, este é o tipo de envolvimento que as escolas têm mais dificuldade em organizar. Este envolvimento requer que todos os professores, em todos os níveis de ensino, comuniquem com as famílias sobre como trabalhar e interagir com os seus filhos nas actividades de aprendizagem em casa.

Para ir ao encontro deste objectivo, os investigadores trabalharam com os professores para planear, implementar e testar um processo chamado “Teachers Involve Parents in Schoolwork”, Professores Envolvem Pais no Trabalho da Escola (TIPS), na forma de trabalho de casa interactivo. Com as TIPS, qualquer professor pode ajudar as famílias a estarem informadas e envolvidas nas actividades de aprendizagem em casa dos seus filhos. Com as TIPS, os estudantes fazem o trabalho de casa marcado para promover o seu sucesso na escola. As actividades TIPS são trabalhos de casa que requerem que os estudantes partilhem com alguém em casa, sobre um tema interessante que estejam a aprender nas aulas.

As TIPS ajudam a resolver alguns problemas marcantes dos trabalhos de casa:

- As TIPS permitem que todas as famílias se envolvam, não só aquelas que já sabiam como discutir problemas de matemática, de ciências ou outros.
- As TIPS fazem do trabalho de casa uma responsabilidade do aluno e não pede aos pais que ensinem conteúdos para as quais não estão preparados.
- As TIPS pedem aos alunos que partilhem e desfrutem do seu trabalho, ideias e progresso com as suas famílias.
- As TIPS potenciam que as famílias comentem e solicitem outras informações aos professores numa secção de comunicação de casa - escola.

As TIPS, tornam o trabalho de casa numa parceria com três partes: envolvendo estudantes, famílias e professores. As famílias reconhecem e apreciam imediatamente os esforços dos professores para os manterem informados e envolvidos. As actividades TIPS, mantêm a escola na agenda de casa, para que os estudantes se apercebam que as suas famílias acreditam que o trabalho da escola é importante e que vale a pena conversar sobre ele.

3.2.1. O Papel dos Professores no Planeamento das TIPS

Planear o trabalho de casa é da responsabilidade dos professores, mas na bibliografia por nós consultada muitos professores dizem que não se sentem preparados para planear actividades de trabalho de casa envolvendo os pais. As TIPS bem planeadas devem ser feitas para alcançar objectivos específicos e o seu conteúdo e formato deve ajudar os professores a aumentar as competências dos alunos em cada disciplina.

Epstein et. al., (2002) identificou dez objectivos (ou 10-Ps) para o planeamento das TIPS: prática, preparação, participação, desenvolvimento pessoal, relações pais-filhos, comunicações pais-professores, interacções entre colegas, política, relações públicas e castigo. Todos são objectivos válidos, excepto o castigo.

Cada objectivo das TIPS produz diferentes resultados para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, para a informação e envolvimento dos pais e para as práticas de ensino e administração. Por exemplo, o processo de trabalho de casa interactivo das TIPS preenche vários objectivos. Cada trabalho é planeado para aumentar o tempo de aprendizagem dos alunos, fornecer aos estudantes a oportunidade de praticar conhecimentos, participar activamente na aprendizagem, preparar as lições dos próximos dias, aumentar a comunicação pais-professores acerca do currículo e melhorar as interacções entre colegas nas actividades de aprendizagem em casa.

Objectivos das TIPS:

Praticar - Dar a cada estudante a oportunidade de demonstrar o domínio dos conhecimentos apreendidos nas aulas; aumentar a velocidade, domínio e manutenção dos conhecimentos.

Preparação - Assegurar a disponibilidade para a próxima aula; completar as actividades e trabalhos que não foram terminados na aula.

Participação - Aumentar o envolvimento individual de cada estudante na aplicação dos conhecimentos específicos e em desfrutar da aprendizagem.

Desenvolvimento pessoal - Construir a responsabilidade, perseverança, administração do tempo, confiança e sentimento de realização dos alunos; desenvolver e reconhecer os talentos e competências dos alunos, que não podem ser ensinados na aula.

Relações pais-filhos - Estabelecer as comunicações entre pais e filhos acerca da importância do trabalho da escola e a aplicação das competências da escola em situações e experiências da vida real.

Comunicações pais-professores - Permitir aos professores informarem as famílias e envolvê-las nas actividades curriculares das crianças; manter as famílias actualizadas no que respeita a assuntos e conteúdos que são ensinados nas aulas; como os filhos estão a progredir e como apoiar os filhos no trabalho e progresso em casa.

Política - Preencher as directivas dos administradores a nível dos distritos ou das escolas para uma certa quantidade de trabalhos de casa por dia.

Interacções entre colegas - Encorajar os estudantes a trabalharem juntos, trabalhos ou projectos para se motivarem e aprenderem uns com os outros.

Relações públicas - Demonstrar ao público em geral que uma escola tem padrões rigorosos para o trabalho dos alunos na escola e em casa, estabelecer a base de negócios produtivos e parcerias de comunidade para a aprendizagem dos alunos.

Castigo - Corrigir problemas na conduta ou produtividade.(A autora refere que não é um objectivo aceitável).

Como afirma Epstein et. al., (2002) as TIPS obrigam-nos a duas grandes redefinições:

De “TPC”

Alguns professores preferem que todos os trabalhos de casa sejam feitos num local sossegado, longe da família ou de outras pessoas. O seu propósito é permitir aos alunos praticar o que foi ensinado na aula, consolidando conhecimentos, estudar para um exercício ou completar outro trabalho, mas sozinhos. Enquanto alguns trabalhos de casa são marcados com esta finalidade, outros devem preencher diferentes objectivos. As TIPS são entregues aos alunos uma vez por semana, ou duas vezes por mês, nas disciplinas de Matemática, Ciências ou Línguas e são planeadas especificamente para manter os estudantes e as suas famílias a comunicarem sobre o trabalho da escola. Mais do que as notas, as listas dos requisitos ou outras explicações ocasionais, as TIPS impõem um horário regular de trabalhos e requerem que os estudantes falem com os seus pais, ou com outros parceiro familiares.

De “Ajuda em Casa”

Alguns trabalhos de casa são bastante enfadonhos; requerem tempo aos estudantes, mas não se revestem de grande esforço mental. As actividades TIPS são planeadas para serem desafiantes e motivadoras tratando-se de um tipo de trabalho de casa em que os estudantes vão querer explicar e partilhar informações, saberes e conhecimentos com as famílias. As TIPS necessitam de interacções e requisitos de nível superior por parte dos membros da família que permitam aos estudantes pensar, escrever, reunir informação, reunir sugestões, explicar, demonstrar, desenhar, esquematizar ou construir algo e conduzir outras actividades interactivas com os pais, ou com outros parceiros familiares em casa.

3.2.2. Actividades – TIPS

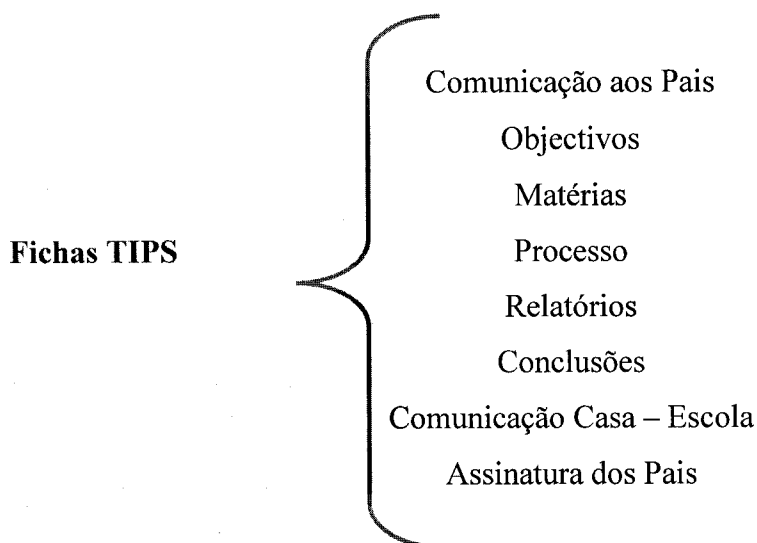
Os exemplos disponíveis de actividade TIPS são imensos, especialmente na língua Inglesa. Estas actividades encontram-se em: www.partnershipschoools.org., um site de referência do grupo de trabalho da Universidade de Johns Hopkins (TIPS, 2006).

As actividades protótipo TIPS são exemplos de trabalhos de casa que os professores podem usar ou adaptar ao programa curricular, de forma a melhorar os objectivos da aprendizagem dos estudantes. Pelo estudo que realizamos verificamos que há actividades protótipo de TIPS em Matemática, Ciências e Língua Estrangeira. No nosso estudo vamos explicar somente as actividades protótipo de Ciências, uma vez que é sobre esta área do conhecimento que estruturámos a nossa investigação.

O formato das actividades TIPS de Ciências permitem aos estudantes conduzir e discutir actividades de laboratórios ou colecção de dados relacionados com os conteúdos científicos que eles abordam nas aulas. Algumas actividades de Ciências TIPS requerem que os estudantes discutam os tópicos, reúnam reacções ou recolham informações junto dos membros da família sobre problemas de saúde e desenvolvimento dos estudantes. As actividades de Ciências ajudam os estudantes e as suas famílias a compreender que as Ciências são agradáveis, enriquecedoras e fazem parte da vida do quotidiano.

Em Ciências é importante que as actividades TIPS se desenvolvam com o recurso a materiais baratos e que estejam disponíveis em casa. Se for necessário equipamento especial e específico este deve ser fornecido pela escola. As actividades de Ciências TIPS necessitam de uma breve comunicação escrita aos pais que explique os tópicos. Posteriormente, as actividades descrevem objectivos, materiais, espaço para relatórios do laboratório ou quadros com informação e comunicações de casa para a escola. No capítulo 4 do nosso trabalho na secção 4.6 iremos desenvolver mais aprofundadamente estes tópicos. No esquema 1 consta o

resumo destes tópicos. Os trabalhos de casa de Ciências TIPS devem acontecer numa frequência regular isto é uma vez por semana, ou duas vezes por mês para que os estudantes e as famílias descubram e a falem de Ciências em casa.



Esquema 1- Resumo do formato das TIPS.

Objectivos das TIPS para Ciências:

- Encorajar os professores a introduzir os tópicos de Ciências na aula e seguir com discussões ou demonstrações depois nas TIPS.
- Orientar os estudantes para conduzirem e discutirem as actividades de Ciências em casa.
- Permitir aos pais estarem informados acerca do trabalho e progresso dos filhos na disciplina.
- Encorajar os pais a comunicarem com os professores acerca das suas observações e questões relacionadas com o trabalho e progresso na disciplina.

O processo das TIPS funciona porque pode ser usado com qualquer programa curricular, dando a oportunidade a todos os professores, de todos os níveis escolares de implementarem as TIPS. As mesmas ajudam os professores a organizar os trabalhos de casa

em segmentos manejáveis e concentrados, enfatiza as conexões entre a escola e casa. Trata-se de um processo que envolve o aluno e faz dele um aprendiz activo é um guia que permite os estudantes partilharem e demonstrarem as suas competências, mostrando aos pais o que estão a aprender. As TIPS permitem ligar o trabalho de casa a experiências do mundo real dos alunos e das famílias e fornece às mesmas informações sobre como ajudar os alunos em casa, independentemente do nível de escolaridade.

3.2.3. Como Desenvolver e Implementar as TIPS

Os professores podem desenvolver o programa TIPS em sete passos:

1. Seleccionar as disciplinas para as TIPS.

Devem discutir quais as disciplinas e nível de ensino em que o processo das TIPS vai ser usado. Deve ser nomeada uma equipa de professores para cada disciplina e para cada nível de ensino das TIPS.

2. Seleccionar as noções para os trabalhos semanais ou bimensais das TIPS.

A equipa de professores que vai trabalhar nas TIPS deve considerar a sequência de noções que são ensinadas, em cada unidade temática ao longo do ano lectivo. Os professores devem identificar uma noção ou objectivo de aprendizagem todas as semanas ou alternando semana sim, semana não, que se combina com as interacções agradáveis e proveitosas entre estudantes e pais. Estes irão ser os tópicos para as TIPS.

3. Adaptar e desenvolver as actividades das TIPS de acordo com o programa curricular.

Os professores devem trabalhar em equipa durante os meses de Verão para examinar manuais e protótipos de actividades das TIPS já existentes. Os professores devem decidir quais os trabalhos das TIPS disponíveis que vão ser úteis para as noções que ensinam ou devem planear novas TIPS para interligar os objectivos de aprendizagem no programa curricular.

4. Orientar os estudantes e as famílias para o processo das TIPS.

Os professores devem explicar o processo e objectivos das TIPS aos estudantes e às famílias. Para apresentar aos pais as TIPS, os professores podem enviar cartas, explicar o processo das TIPS em conferências e encontros pais-professores e ainda incluir um artigo no folheto ou jornal da escola. Os professores podem conduzir encontros de turmas para mostrar aos pais exemplos de actividades das TIPS dando-as a conhecer com meios audiovisuais e descrever como os pais devem proceder quando os seus filhos têm trabalhos de casa das TIPS.

Nesta apresentação o professor deve ter presente que é necessária uma atenção especial para informar e envolver os pais com poucas habilitações literárias ou os que falam outras línguas. É fundamental orientar os estudantes para que eles envolvam efectivamente as famílias, levando em consideração as origens culturais e educacionais das famílias.

5. Determinar as actividades das TIPS num horário regular.

Os professores determinam as actividades das TIPS para os estudantes semanalmente ou de duas em duas semanas. Os professores dão aos estudantes vários dias ou um fim-de-semana para terminarem cada trabalho, de modo a que os estudantes tenham tempo suficiente para trabalhar com as suas famílias. Os estudantes devem seguir as orientações que lhe são dadas para partilharem os seus conhecimentos e actividades com os seus pais ou outros membros da família.

6. Avaliar o trabalho dos estudantes e responder às questões das famílias.

Os professores avaliam e comentam as actividades das TIPS como o fazem com qualquer outro trabalho. Os professores também respondem às questões das famílias na secção das Comunicações Casa-para-Escola para desenvolver e incrementar os canais abertos de comunicação acerca das necessidades e progressos dos alunos.

7. Rever e melhorar as actividades quando for necessário.

Os professores anotam todos os problemas, em secções particulares de trabalho ao longo do ano e revêem as actividades ou desenvolvem novas actividades, quando necessário.

Na perspectiva da autora do estudo, uma maneira de desenvolver as TIPS é remunerar extraordinariamente as equipas de professores que trabalhem juntas durante os meses de

Verão. Essas despesas poderão ser suportados pela escola ou pelo Ministério da Educação ou ainda por outra entidade. É necessário um apoio para que o professor em duas ou quatro semanas possa desenvolver, editar e produzir as TIPS que irão ser usadas ao longo do ano lectivo.

As TIPS devem ser agradáveis e motivadoras para os alunos. Requerem algum tempo de reflexão na planificação dos trabalhos de casa, bem como na construção da comunicação dos alunos com os pais ou outros parceiros familiares. É uma ajuda para professores que trabalhem juntos discutir, escrever e editar as suas ideias. Se o trabalho for orientado por um supervisor do programa curricular, um coordenador de departamento, um assistente do director, um professor líder, um coordenador escola-família ou outro professor que entenda os planos curriculares e que conduza o desenvolvimento e implementação das TIPS, será uma mais valia e evidentemente será bem vinda à organização das actividades TIPS.

Uma vez testado, o plano de trabalho de casa das TIPS pode ser partilhado com outros professores que prosseguem os mesmos objectivos curriculares. Se os professores guardarem as actividades em suporte informático, elas podem ser facilmente partilhadas e adaptadas por outros professores.

Professores, estudantes, pais e órgão de gestão da escola têm responsabilidades no sucesso das TIPS:

- Professores planificam os trabalhos de casa ou leccionam aqueles que se ajustam à turma, orientam os pais para o processo, explicam as TIPS e o envolvimento das famílias aos estudantes, conduzem actividades na aula e mantêm os registos dos trabalhos de casa.
- Estudantes fazem os trabalhos das TIPS e envolvem os pais e outros membros da família nas actividades.
- Pais aprendem sobre o processo das TIPS, dedicam algum tempo, preferencialmente todas as semanas, para discutir as actividades TIPS com os seus filhos e fazem as comunicações casa-escola.

- Directores ajudam os professores a orientar os pais para o programa e apoiam os professores, estudantes e famílias que utilizam bem as TIPS.

Quando os professores usam as TIPS devem avaliar se e como o processo os ajuda a atingirem os seus objectivos para a escola e para as conexões com a família. São necessárias actividades de acompanhamento para compreender se os alunos ou pais precisam de mais informação, explicações ou guias no uso das TIPS para interacções positivas acerca do trabalho da escola. Isto pode ser feito através de discussões com os estudantes e entrevistas informais, telefonemas, reuniões com os pais e pesquisas formais.

3.3. TIPS nos EUA

O que nos diz a pesquisa:

Alguns estudiosos conduziram avaliações formais dos efeitos das TIPS no envolvimento dos pais e na aprendizagem dos alunos.

Como é que pais, estudantes e professores reagem às TIPS?

Uma escola que usa as TIPS relatou uma reacção de um pai: “Quando vejo aquele papel azul, sei que é um trabalho de casa importante para o meu filho fazer comigo.”

Num estudo, entrevistas e avaliações de pais, estudantes e professores revelaram reacções positivas de forma preponderante. Os pais disseram que conseguiam falar de coisas com os seus filhos, que de outro modo não fariam. Exemplificando, quando os estudantes trabalharam nas TIPS de Língua Estrangeira, e passamos a transcrever o que os pais escreveram:

- *“A partir do resumo que a Jenneaka fez da história posso dizer que ela a adorou.*
- *O Anthony está a melhorar a cada dia. Acredito que as suas notas irão ser melhores.*
- *Este papel azul é uma experiência de aprendizagem para mim.*

- *Trabalho muito interessante. Adorei e trouxe de volta muitas memórias.”*

Quando os estudantes trabalharam em Ciências da TIPS, os pais escreveram:

- *“Nós ainda estamos a trabalhar na experiência.*
- *O pensamento da Althea foi ainda mais maduro do que aquilo que eu achava.*
- *Penso que ela poderia ter feito um melhor trabalho com as consequências.*
- *Isto abriu as portas a uma maneira mais fácil de comunicar”.*

Os estudantes disseram que gostam das TIPS porque não têm de copiar os trabalhos do quadro, porque não é aborrecido e porque aprendem qualquer coisa com os seus pais ou familiares que não sabiam antes. A maior parte dos professores relatou que há mais alunos a fazerem os trabalhos das TIPS do que os outros trabalhos de casa.

Em sondagens e em estudos feitos que envolveram professores, pais e alunos do 1º, 2º 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, importantes directrizes foram salientadas e que estão relacionadas com as parcerias:

- As parcerias têm tendência a falhar, a menos que as escolas e os professores trabalhem para desenvolver e implementar práticas apropriadas a cada ano escolar e nível de parcerias exigidos.
- Em média, comunidades economicamente mais poderosas têm um maior e mais positivo envolvimento das famílias, a menos que as escolas e os professores inseridos em comunidades mais pobres trabalhem para criar parcerias positivas com as famílias dos seus alunos.
- As escolas inseridas em comunidades mais carenciadas estabelecem mais contactos com as famílias, para resolver problemas e dificuldades que os seus educandos estão a revelar, a menos que eles trabalhem para desenvolver programas de parcerias coerentes, que também incluam contactos com a família sobre os aspectos positivos que os alunos alcançaram.

- Em média os pais solteiros, pais que trabalham longe de casa, pais que vivem longe da escola são os que estão menos envolvidos na comunidade escolar dos filhos, a menos que a escola organize oportunidades para as famílias se voluntariarem nos mais variados horários e sítios, para assim apoiar a escola e os seus educandos.

Os pesquisadores também chegaram às seguintes conclusões:

- Quase todas as famílias se preocupam com os seus filhos e querem que estes tenham sucesso escolar. Estas famílias desejam obter maior e melhor informação por parte das escolas e comunidades, para assim serem melhores parceiros no projecto de educação dos filhos.

- Quase todos os professores e órgãos de gestão da escola gostariam de envolver mais e melhor as famílias. O problema é que muitos não sabem construir programas positivos e produtivos e como consequência têm medo de envolver as famílias. Todo este processo cria uma “ruptura teórica” (“rhetoric rut”), em que educadores expressam o apoio às parcerias, mas sem terem um papel activo e sem participarem activamente.

- Quase todos os alunos de todos os níveis 1º, 2º, 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário desejam que as suas famílias sejam parceiros de conhecimentos acerca da escola e estão por isso dispostos a terem um papel mais activo na comunicação entre a escola e família. Contudo, os alunos precisam de ter acesso a mais e melhor informação, do que aquela que recebem actualmente, acerca da posição das suas escolas em relação às parcerias e de que forma é que estas parcerias podem levar a mudanças importantes na relação das famílias com as actividades escolares, trabalhos de casa e decisões escolares.

Como algumas escolas têm implementado programas de parcerias, as suas experiências têm ajudado a identificar determinadas características importantes de parcerias bem sucedidas.

O progresso nas parcerias está em crescimento, incluindo a cada ano que passa mais famílias que de várias formas beneficiam disso mesmo. À semelhança dos programas de ler

dos de Matemática, dos programas de trabalhos para avaliação, dos programas de desporto, ou de outros investimentos por parte da escola, também os programas de parcerias demoram o seu tempo a desenvolver têm que ser periodicamente revistos, e melhorados continua e ininterruptamente. Os investigadores concluíram que as escolas revelaram que três anos é o tempo mínimo necessário para a ATP completar um número significativo de actividades para cada tipo de envolvimento e para instituir o trabalho como produtivo e com estruturas permanentes numa escola.

O desenvolvimento de um programa de parceria é um processo e não um evento simples e único. Os grupos de professores, as famílias, os alunos e a comunidade não se envolvem em todas as actividades e em todos os tipos de envolvimento ao mesmo tempo. Nem todas as actividades implementadas irão ter o mesmo sucesso em todas as famílias. Mas construindo uma boa planificação, com uma implementação pensada, com actividades bem desenhadas, e com melhoramentos já pensados, mais famílias e professores podem aprender a trabalhar em conjunto, em nome dos interesses dos alunos. Da mesma forma, nem todos os alunos melhoram de um dia para o outro as suas atitudes ou objectivos, quando as famílias se envolvem na educação destes.

Apesar de tudo, a aprendizagem dos alunos depende muito dos bons programas escolares e das instruções de como o trabalho deve ser feito pelos alunos. Contudo, com um programa de parceria bem implementado, mais alunos irão receber apoio das famílias e consequentemente irão trabalhar muito mais motivados e com mais afinco.

As actividades de envolvimento comunitário são uma importante parte do programa compreensível de sociedades escolares, que incluem os seis tipos fundamentais de envolvimento: (1) paternidade, (2) comunicação, (3) voluntariado, (4) aprendizagem em casa, (5) tomar decisões, e (6) colaborar com a comunidade.

Algumas actividades de comunidade podem suportar ou fortalecer os outros tipos de envolvimento. Por exemplo, sócios da comunidade podem providenciar espaços de encontro para workshops relacionados com a paternidade (tipo 1), intérpretes para reuniões escolares

com as famílias (tipo 2), tutores voluntários (tipo 3), informação em livros que as famílias podem ler sozinhos ou com os seus filhos em casa (tipo 4), e refeições (convívios) para incrementar a ida dos pais às reuniões escolares.

As colaborações da comunidade podem também ser desenvolvidas para aumentar o programa das escolas, para identificar e disseminar informação relativa a fontes comunitárias e para alcançar outras comunidades escolares (tipo 6). Uma escola na National Network of Partnership Schools (NNPS), por exemplo, trabalha com o seu departamento estatal para a protecção ambiental ajudando assim a Faculdade de Ciências a integrar fontes locais e preocupações ambientais no programa de Ciências. Outra escola NNPS desenvolveu um livro de apoio de fontes comunitárias para as famílias. Várias escolas associam-se com a biblioteca local para promover exposições de arte comunitária dos trabalhos dos alunos. Outras associam-se com os hospitais locais, dentistas, enfermeiros e dietistas para desenvolver um site, de poucos custos, de preocupação de saúde para assim prevenir e manter a saúde dos alunos, famílias e membros da comunidade. Estas e outras actividades revelam a importância que as parcerias em comunidade têm para os alunos, escolas, famílias e comunidades.

Um factor que é crucial para a planificação e avaliação de sociedades escolares é o papel do presidente do conselho executivo como líder. Muitos estudos de envolvimento da comunidade citam a importância do presidente do conselho executivo no sucesso da colaboração escola – comunidade. Um líder escolar efectivo é aquele que apoia as faculdades e os professores no desenvolvimento das suas competências profissionais como colaboradores.

A pesquisa e a prática revelam claramente que o envolvimento da comunidade nas escolas pode beneficiar alunos, escolas, famílias e comunidades. O sucesso de tal envolvimento requer que os sócios tenham competências de colaboração, objectivos comuns, estruturas para tomar decisões e tempo para reflectir e avaliar. Para este compromisso, o envolvimento da comunidade não é o remédio para todos os males, uma vez que não pode repor políticas educacionais, fundamentos adequados, ensino de excelência e parcerias efectivas com as famílias. Contudo, pode enunciar o efeito que estes elementos têm nas escolas e nos alunos. Quando são executados devidamente, o envolvimento da comunidade

nas escolas pode ser o pouco que faz a grande diferença.

Veremos como a estrutura dos seis tipos de envolvimento de famílias e comunidade e a interpretação da ATP são implementados na prática. Os relatos são de líderes cujas escolas, distritos e estados desenvolveram programas de parcerias como membros da Rede Nacional de Escolas Associadas na Universidade Johns Hopkins. As suas ideias e experiências documentam a importância de planear, avaliar e melhorar continuamente as actividades de modo a assegurar programas de parceria de sucesso.

3.3.1. Histórias de Escolas: exemplos dos seis tipos de envolvimento

Uma lista dos seis tipos de envolvimento de famílias e comunidades ajuda as escolas a estabelecer programas de parcerias completos e produtivos. Nesta secção os seis tipos de envolvimento são discutidos e são dados alguns exemplos práticos que estão a ser utilizados no ensino básico e no ensino secundário por todo o país. Também são apontados alguns desafios que todas as escolas devem resolver para atingir parcerias de sucesso e exemplos de resultados que podem ser esperados de cada tipo de envolvimento nos estudantes das escolas secundárias, famílias e educadores. Os programas de parcerias incluem actividades dos seis tipos de envolvimento. Há várias opções de actividades para que o ensino básico e o ensino secundário possam seleccionar diferentes formas de envolver as famílias e a comunidade para ajudar a alcançar objectivos específicos de cada escola.

Vamos enumerar os seis tipos de envolvimento que incluem Tipo 1 – Actividades de pais - para ajudar os pais das escolas básicas a obter imunização para crianças e para criar grupos de apoio de pais nas escolas superiores; Tipo 2 – Actividades de comunicação - para aumentar as comunicações nos dois sentidos nas escolas básicas e para objectivar as comunicações que aumentam a assiduidade nas escolas superiores; Tipo 3 – Actividades de voluntariado - para organizar voluntários para aumentar a segurança nas escolas secundárias e para criar uma secção de talentos e interesses dos voluntários em escolas secundárias e

superiores; Tipo 4 – Actividades de aprender em casa - para ajudar os pais a ler histórias em voz alta e encorajar as crianças pequenas a ler e para criar trabalhos de casa que permitam aos alunos envolver as suas famílias na Ciência; Tipo 5 – Actividades de tomada de decisões - para angariar mais famílias nos encontros da Equipa de Melhoramento da Escola Básica e para organizar funcionários Equipas de Acção para Parcerias; e Tipo 6 – Actividades de colaboração com a comunidade - para criar ligações produtivas entre uma escola básica e cidadãos seniores e para ajudar os alunos e famílias das escolas secundárias a beneficiar das oportunidades de aprender em comunidade.

Alguns exemplos:

TIPO 1 - PARENTALIDADE

Na Escola Primária Woodbury em Shaker Heights, Ohio, professores, pais e o departamento de saúde da cidade trabalharam juntos no sentido de oferecer a baixo custo vacinação contra o sarampo, a papeira e a rubéola aos estudantes que estavam prestes a entrar na escola secundária.

Um tipo diferente de Tipo 1 – Actividade dos pais - é o grupo de apoio de pais organizado na Escola Superior de Shaker Heights em Sahker Heights, Ohio. Os pais precisam de boas informações dos professores e de outros pais, de maneira a continuar a orientar os seus adolescentes de forma positiva. Neste caso, pais de alunos do 9.º ano formaram um grupo de discussão para informar os pais de alunos de escolas superiores sobre tópicos importantes.

Estes são dois exemplos, de entre vários do Tipo 1 que escolas básicas e secundárias podem seleccionar ou adaptar aos seus programas de parceria de escola, família e comunidade. Deviam ser seleccionadas práticas que fossem ao encontro das necessidades e interesses das famílias e dos alunos em cada escola e que ajudassem a alcançar os objectivos de melhoramento da escola. Como os exemplos do Tipo 1 ilustram, a ATP deve rever a qualidade das actividades implementadas de forma a decidir como melhorá-las da próxima vez que forem conduzidas.

TIPO 2 – COMUNICAÇÃO

As actividades de tipo 2 podem ser desenhadas para aumentar as comunicações de duas vias, incluindo conferências entre pais e professores, chamadas telefónicas, cartões de relatos, e-mail, sites na Internet e outras estratégias criativas. As comunicações de duas vias encorajam as famílias a contarem reacções, ideias, preferências e a perguntarem sobre os programas de escola e o progresso dos alunos.

Um exemplo de uma actividade de tipo 2 é um bloco de apontamentos especialmente desenhado na Escola Básica de Fayetteville, Nova Iorque. Esta ideia simples, mas eficaz dá aos pais e professores um brilhante e facilmente identificável bloco de papel para encorajar a comunicação de duas vias.

Um exemplo da Escola Superior de St. Paul, Minnesota ilustra uma campanha de comunicações compreensivas para melhorar a assiduidade dos estudantes. Diferentes tipos de comunicação foram projectados e conduzidos com estudantes, pais, professores e comunidade para angariar a ajuda de toda a gente, para aumentar a assiduidade dos alunos nas escolas superiores.

As actividades de tipo 2 podem ser traçadas para propósitos diferentes, como tornar as comunicações de duas vias mais fáceis e fazer com que as comunicações ajudem a alcançar objectivos específicos para o sucesso dos estudantes. Escolas com estudantes cujas famílias não falam, nem lêem Inglês devem resolver o desafio de adaptar estas e outras actividades de tipo 2 para comunicar eficazmente com as famílias dos estudantes.

TIPO 3 – VOLUNTARIADO

As actividades de voluntariado proporcionam às famílias partilharem o seu tempo e o seu talento para apoiarem a escola, os professores e os estudantes. Os voluntários podem conduzir actividades na escola, na sala de aula, em casa ou na comunidade. Os voluntários familiares podem ajudar os professores, ou ajudar na biblioteca, na sala da família, na sala de informática, no recreio, no refeitório, nos programas pós-lectivos, ou noutros sítios.

As famílias podem também usar o seu tempo para ajudar as performances dos alunos, nas actividades desportivas, assembleias, celebrações e outros eventos.

Várias estratégias podem ser usadas para recrutar e treinar voluntários e para gerir os seus talentos e o seu tempo com as necessidades dos professores, dos estudantes e dos administradores. As escolas também devem gerir os horários, para que todas as famílias possam ser voluntárias e participar nos eventos, mesmo que trabalhem durante o horário escolar.

A Escola Superior Washington Júnior em Naperville, Illinois organizou o “Washington Greeters” que ajudava a escola a manter um ambiente seguro. Os voluntários recebiam os visitantes e proibiam a entrada a quem não pertencesse à escola. Outras escolas podem organizar patrulhas de pais, avós ou vizinhos para se certificarem que os alunos vão e voltam da escola em segurança todos os dias. Confirmar uma escola segura é um objectivo muito importante, que pode ser conseguido por um serviço de voluntariado bem organizado.

As Escolas Secundária e Superior de Williamston, Michigan, projectaram a *Directoria de Recurso dos Pais* para aumentar o número de pais que se tornam voluntários. A ATP recolhe e organiza informações sobre os talentos, os interesses e o tempo disponível dos voluntários. Cada escola usa a sua directoria para identificar os voluntários certos para os diversos tipos de actividades e eventos durante o ano lectivo.

Os pais voluntários que servem de assistentes ou contribuintes aos programas da escola e da sala de aula e que servem de audiências nas actividades e eventos da escola ajudam a reforçar os programas escolares. A sua presença dá a entender aos alunos, à escola e à comunidade que os pais se preocupam com a qualidade da escola e com o sucesso dos alunos. Organizando e treinando os voluntários para ajudar de diferentes maneiras e em diferentes locais, os professores consideram uma mais valia a ajuda dos pais e de outros voluntários e valorizam imenso os seus talentos.

TIPO 4 – APRENDIZAGEM EM CASA

As actividades de aprendizagem em casa fornecem informações e ideias às famílias

sobre o trabalho académico que os filhos realizam na aula, como ajudar os filhos com os trabalhos de casa e outras actividades relacionadas com o currículo.

As actividades de tipo 4 aumentam a comunicação entre professores e pais e a interactividade entre pais e filhos das seguintes formas: revendo o trabalho do aluno, praticando exercícios para passar num exame, monitorizando e discutindo o trabalho de casa, escolhendo cursos e conduzindo outras actividades académicas e curriculares.

Na Escola Primária de Woodridge, em Cuyahoga Falls, Ohio, a ATP implementou um horário de “contador de histórias” para pais e estudantes se divertirem juntos a ler. A actividade ajuda os pais das crianças do jardim-de-infância a aprender técnicas eficientes para ler em voz alta e formas de fortalecer as capacidades linguísticas dos estudantes em casa.

Um outro exemplo de actividades do tipo 4 realizado na Escola Secundária de Pikesville em Baltimore County, Maryland, em que os professores desenvolveram as TIPS que possibilitam aos alunos dos 6.º, 7.º e 8.º anos a partilha e discussão de factos e informações interessantes de Ciências com as suas famílias. Os trabalhos também ajudam os pais a ligar as suas experiências do mundo real com o trabalho dos alunos. Usado num horário regular, as TIPS ajudam os pais a estarem atentos ao que os filhos estão a aprender na escola. A escola colaborou num estudo que revelou os efeitos positivos das TIPS nos conhecimentos de Ciências dos alunos e no envolvimento da família.

Nas actividades de tipo 4 os estudantes são participantes chave porque aprender e fazer o trabalho de casa são as suas responsabilidades. Há variadíssimos métodos de envolver as famílias com os estudantes em trabalhos curriculares e decisões na escola superior. Os dois exemplos ilustram actividades que encorajam as interacções entre pais e estudantes de maneiras específicas consoante a idade dos alunos.

Como este tipo é o que exploramos mais no âmbito desta tese, consta no anexo A o relatório destes dois exemplos mencionados.

Exemplo Prático: De todos os tipos de envolvimento, a maioria das famílias quer saber mais acerca de como ajudar os filhos em casa para que eles tenham sucesso na escola. Os professores do ensino básico e do ensino secundário podem trabalhar juntos para conseguir

que mais famílias se interajam com os adolescentes, acerca dos trabalhos da escola. De entre várias actividades de tipo 4, o ensino básico e o ensino secundário podem fornecer informações aos estudantes e pais acerca das qualidades que são necessárias para passar em cada disciplina e acerca das políticas de trabalhos de casa de cada professor. As escolas também podem implementar actividades que ajudem as famílias a encorajar, guiar e monitorizar o trabalho dos seus filhos usando as TIPS, contratos estudante-professor-família para projectos a longo prazo, packs de aprendizagem em casa para o Verão, conferência lideradas por estudantes, actividades de estabelecimento de objectivos para melhorar e manter as boas notas a todas as disciplinas, maneiras específicas de trabalhar com estudantes em casa para os ajudar a melhorar as notas ou o comportamento, e outros métodos que mantêm os estudantes e as famílias a falar sobre a vida escolar em casa. Brincadeiras em família e noites de aprendizagem são muitas vezes usadas como motor de arranque, para ajudar pais e estudantes a focar-se em questões relacionadas com o currículo e nas interações familiares. Um método sistemático para aumentar as conversas entre pais e filhos sobre os assuntos académicos, pode ser encontrado nas TIPS. Para informações sobre como usar as TIPS, consultar www.partnershipschoools.org.

Desafio: Envolver pais com adolescentes no trabalho de casa é difícil e não dever ser esperado que os pais ensinem os conteúdos das disciplinas. Para o sucesso das actividades de tipo 4, um desafio que deve ser alcançado é desenhar e implementar um horário regular das TIPS, que requer que os estudantes tenham a responsabilidade de discutir tópicos importantes que estão a aprender, entrevistar membros da família, escrever reacções e partilhar o seu trabalho e as suas ideias em casa. Outro desafio das actividades tipo 4 é criar um horário de actividades que envolvam famílias regular e sistematicamente com os estudantes para criarem objectivos de assiduidade, comportamento, desenvolvimento de talentos e planos para o futuro.

Resultados: Se as actividades de tipo 4 forem bem desenhadas e implementadas, então o cumprimento dos trabalhos de casa, os relatórios das notas e os resultados dos testes dos estudantes devem aumentar; mais famílias saberão o que os seus filhos estão a aprender nas aulas e como os monitorizar, apoiar e discutir os trabalhos de casa. Mais estudantes devem

completar os objectivos a que se propuseram. Estudantes e professores estarão mais informados do interesse das famílias no trabalho dos estudantes.

TIPO 5 – TOMADA DE DECISÕES

As actividades de tomadas de decisões permitem às famílias participarem em decisões acerca dos programas da escola que afectam os seus filhos. Os representantes das famílias nas reuniões de escola, equipas de melhoramento da escola e vários comités garantem que as vozes dos pais são ouvidas nas decisões importantes da escola.

Na Escola Básica de Aniwa, Wisconsin, professores e pais queriam angariar mais famílias para o trabalho e tomadas de decisões da Equipa de Eficácia da Escola (SET) – o equivalente ao Conselho de Escola ou Equipa de Melhoramento da Escola. A escola conduz algumas reuniões da SET, que tende a atrair muitos pais. Desta maneira, mais pais podem participar activamente nas discussões e decisões da escola.

Na Escola Básica Harbor View em Baltimore, Maryland, a ATP considerou útil delegar responsabilidades a membros da equipa. Um presidente e um co-presidente foram escolhidos para liderar a equipa. Estes líderes também fazem apresentações acerca dos seus programas de parcerias a outras escolas e grupos. A ATP também organizou co-presidentes para comités específicos nos seis tipos de envolvimento. Outras escolas podem escolher organizar comités de ATP para focar as parcerias nos objectivos de melhoramento da escola. Os líderes e membros da ATP tornam-se os especialistas da escola a organizar e entender as actividades de envolvimento da família e da comunidade.

Alguns pais têm papéis importantes nos Conselhos de Escola, equipas de acção e outros comités. No entanto, todas as famílias precisam de boas informações acerca da política e das oportunidades das escolas, para que possam contribuir com ideias e reacções para melhorar as suas escolas. Quando os representantes dos pais fazem bem o seu trabalho, eles reúnem ideias que provêm das famílias e retornam a informação a essas famílias que eles representam. As actividades de tipo 5 de tomadas de decisões aumentaram o conhecimento dos pais acerca do funcionamento da escola, como se a escola também lhes pertencesse.

TIPO 6 – COLABORAÇÃO COM A COMUNIDADE

As actividades deste tipo encorajam a cooperação de escolas, famílias e grupos comunitários, organizações, agências e indivíduos. As ligações podem ser mutuamente benéficas:

- Os recursos da comunidade podem ajudar as escolas, as famílias e os estudantes.
- Professores, pais e estudantes podem ajudar as comunidades.

Assim como as famílias e as escolas, as comunidades têm papéis importantes a desempenhar na educação e no desenvolvimento e bem-estar dos estudantes. Dentro das comunidades há muitos recursos humanos, económicos, materiais e sociais que podem apoiar actividades em casa e na escola. As actividades de tipo 6 identificam e integram os recursos da comunidade de várias maneiras para melhorar escolas, unir famílias e ajudar os estudantes a terem sucesso na escola e na vida.

Uma actividade da Escola Primária de Highlands em Naperville, Illinois ilustra como os estudantes contribuem com as suas capacidades e talentos para ajudar uma organização comunitária – uma felicidade para os cidadãos idosos. Assim sendo, os estudantes, professores e famílias ganharam novos conhecimentos sobre os seus vizinhos e aplicaram os conhecimentos da escola a situações da vida real.

A Escola Secundária de Lombard em Baltimore, Maryland arranjou uma parceria com uma organização comunitária para fornecer experiências de aprendizagem e para ajudar os estudantes a aumentar as suas capacidades de leitura e de cálculo matemático. Neste programa, a organização comunitária ajuda a escola, os estudantes e as famílias fornecendo estas experiências fora da escola, que reforçam a importância das aprendizagens na escola.

Há centenas de actividades de tipo 6 para ligar escolas, estudantes e famílias com as suas comunidades. Algumas escolas começam por criar um retrato da comunidade para

identificar os serviços na sua comunidade que as escolas, famílias e estudantes podem usar. Algumas escolas tentam implementar grandes programas ou projectos. Outras escolas trabalham, como os exemplos indicam, com organizações específicas para ajudar a atingir os objectivos da escola.

De uma forma resumida transcrevemos pequenos mas importantes resultados de pesquisas sobre parcerias de escola, família e comunidade de estudos conduzidos em 20 nações, incluindo os Estados Unidos. De seguida sumariamos o que a pesquisa diz sobre o desenvolvimento de fortes programas de parceria de escola, família e sociedade.

O que sabemos dos Estados Unidos e dos estudos internacionais sobre parcerias de escola, família e comunidade?

- Existe uma variação do desenvolvimento do país.
- Os pais estão mais preocupados com o sucesso escolar dos filhos.
- Os alunos precisam de fontes múltiplas de apoio para terem sucesso nas escolas e na comunidade em que estão inseridos.
- Os professores e presidentes do conselho executivo inicialmente revelam alguma resistência ao aumento do envolvimento das famílias.
- Os professores e presidentes do conselho executivo precisam de pré-serviço e pós-serviço, assim como uma educação avançada.
- As escolas devem ultrapassar as suas próprias fronteiras para envolver as famílias.

O que diz a pesquisa acerca do desenvolvimento de programas de parcerias de escola, família e comunidade?

- Os programas e as suas práticas de parcerias fazem a diferença pela forma como as famílias são envolvidas na educação das suas crianças.

- Práticas de sujeitos específicos envolvem as famílias em caminhos que assistem directamente a aprendizagem e sucesso dos alunos.
- Os professores que utilizam as práticas de parcerias podem melhor afirmar que todos os pais podem ajudar os seus filhos.
- Estes professores são incapazes de estereotipar pais solteiros, pais pobres ou aqueles pais que tem menos formação académica, como sendo incapazes de ajudar.

Os programas serão mais úteis para as escolas e famílias se eles forem actualizados, compreendidos e continuamente melhorados para assim conseguirem alcançar os grandes objectivos dos alunos.

Porque são as parcerias importantes no ensino básico e no ensino secundário?

- Os estudantes tendem a melhorar nos testes, nas notas, na assiduidade, no comportamento e nos planos pós-secundária se os pais estiverem envolvidos na sua educação.
- Os adolescentes evitam mais comportamentos negativos ou de risco (ex. uso de drogas ou álcool, violência) se se sentirem ligados às suas famílias.
- As actividades de parcerias podem ajudar a criar escolas mais seguras.
- O envolvimento da família nos assuntos relacionados com o currículo, como por exemplo as TIPS, pode ajudar o aluno a melhorar os conhecimentos académicos em disciplinas específicas.
- Escolas bem sucedidas informam e envolvem os pais e os parceiros comunitários, como uma parte planeada dos seus programas.
- Os pais querem ser envolvidos e querem ter influência na educação dos seus filhos.
- Os estudantes dos ensinos básicos e do ensino secundário querem os seus pais envolvidos de maneira significativa.

- Quando as escolas estendem a mão para envolver famílias, mais pais se tornam envolvidos.

De uma forma resumida, o objectivo do envolvimento positivo e produtivo das famílias e da comunidade consta no plano de melhoria de todas as escolas, mas poucas escolas secundárias têm implementado programas de parcerias compreensivos. Algumas pesquisas sugerem que esse objectivo é muito importante de se alcançar, porque as famílias e comunidades contribuem para a aprendizagem, desenvolvimento e sucesso escolar das crianças em todos os níveis de ensino. Presentemente, no entanto, a maior parte das famílias precisa de mais informação acerca do desenvolvimento dos adolescentes, de organizações nas escolas, nos programas e serviços comunitários para os jovens.

Alguns pais estão desencorajados e não se envolvem nesta situação, quando são confrontados com problemas e necessidades dos filhos; as complexidades do currículo escolar, as avaliações, a organização e as crescentes perdas do tempo familiar.

Alguns estudos mostram que programas de parcerias bem definidos podem ajudar as famílias a apoiar a educação dos seus filhos. Os resultados indicam que quando as escolas planificam e implementam programas de parcerias compreensivos, muitas famílias respondem positivamente.

3.4. TIPS em Portugal

Em Portugal as TIPS começam a dar os primeiros passos.

Há uma referência no Boletim da Sociedade Portuguesa de Química em que se faz menção a Actividades Participadas pelos Pais na Aprendizagem da Química (PQA). É defendido que as TIPS são “um modelo de ensino que vai além da escola” (Paiva e Gaspar, 2005).

Este artigo chama a atenção para a importância da participação dos pais e membros

familiares na aprendizagem dos filhos e evidencia que no ensino de Química do sistema português a participação dos pais está bem presente, quer no ensino básico quer no secundário.

No portal de ciência e cultura científica “Mocho” (2002), em www.mocho.pt estão alguns exemplos das TIPS.

Um exemplo das TIPS em Portugal é uma actividade proposta por Meireles e Paiva (2005), intitulada “Redox em casa”. Envolve os pais na aprendizagem de Química (PQA) e reforça mais uma vez a importância que o envolvimento da família e professores acarreta na aprendizagem dos alunos.

Estes autores dizem que “entre os três intervenientes do processo educativo: os alunos, as suas famílias e os professores, devem existir relações de parceria genuínas, ou seja, uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem. Parece que uns e outros compreendam os seus papéis, responsabilidades, problemas e preocupações para, em conjunto, poderem tirar o maior partido possível das experiências educativas que as crianças vivem. Para que essa compreensão exista, terá de haver necessariamente contactos: a aproximação contribuirá para diminuir as lacunas culturais”.

O estudo “Uma Visão Prospectiva da Relação Escola/Família/Comunidade” foi o primeiro realizado sobre esta temática a nível nacional, envolvendo a cooperação entre o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP, 2000) e outras entidades de investigação e tem merecido atenção internacional.

Este estudo “Uma Visão Prospectiva da Relação Escola/Família/Comunidade”, procurou dar resposta a duas questões que se consideram essenciais:

Qual a situação actual das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao estabelecimento de parcerias Escola/Família/Comunidade e quais os factores que as condicionam ou impedem?

Que estratégias são susceptíveis de dinamizar essas parcerias?

De uma forma geral o objectivo deste estudo é implementar, desenvolver e avaliar a interacção da Escola, da Família e da Comunidade local no processo educativo.

“A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade – Estratégias de Envolvimento Parental” é um outro estudo desenvolvido pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP, 2000) e visou, entre outros objectivos, identificar estratégias susceptíveis de dinamizar o estabelecimento de parcerias entre a Escola, a Família e a Comunidade no sentido de uma posterior generalização. Esta publicação destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico preocupados em desenvolver estratégias de envolvimento parental que visem a melhoria da qualidade educativa da escola. Descrevem o trabalho desenvolvido em cinco escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, que integram o Estudo Relação, Escola, Família e Comunidade, na Área de Coordenação de Setúbal, nos anos lectivos de 1997/98 e 1998/99.

CAPÍTULO 4 – Estudio de Impacto

4. Estudo de Impacto

4.1. Hipótese de Trabalho e Breve Descrição de Estudo

Esta tese centra o seu estudo no envolvimento dos Pais e ou outros parceiros familiares nos trabalhos de casa de Ciências Naturais, usando nomeadamente TIPS e TIPS – UW.

TIPS –UW são TIPS usando a web e são equivalentes às TIPS, mas enriquecidas com outras actividades, usando a Internet no site, <http://nautilus.fis.uc.pt/bl/conteudos/34/index.html>.

A hipótese de trabalho é: Se os professores envolverem os pais nos trabalhos de casa de Ciências Naturais usando as TIPS e TIPS – UW, tal promoverá a inter relação pessoal e a aprendizagem dos alunos.

Numa primeira fase, ponderou-se sobre o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos através das fichas TIPS. Decidiu-se também, conceber este envolvimento através das TIPS - UW, uma vez que o enriquecimento dos vulgares TPC despertaria novos interesses.

Numa segunda fase, depois do aluno e os seus parceiros familiares usarem as fichas TIPS e as TIPS – UW realizaram-se entrevistas para verificar a hipótese em estudo. As entrevistas foram realizadas a três níveis, à professora que leccionava a disciplina de Ciências Naturais da turma em causa (uma vez que a investigadora não é professora da turma), aos parceiros familiares envolvidos nesta investigação e aos próprios alunos.

Posteriormente, avaliaram-se os resultados das entrevistas e das fichas de trabalho (TIPS e das TIPS – UW).

Durante o estudo foram realizadas duas amostragens (de conveniência) consecutivas.

Os sujeitos da investigação foram os alunos da Escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico de Oliveira do Hospital, que frequentavam a turma B do 9º ano, seleccionados pela autora da dissertação no ano lectivo 2005/2006. A descrição da turma será apresentada neste trabalho na secção 4.4 onde consta a sociometria da turma. Os alunos foram informados sobre a investigação e convidados a participar tendo sido aceite por todos. Os sujeitos da investigação foram divididos em dois grupos os que tinham Internet em casa e os que não tinham acesso a esta através de casa, para respectivamente realizarem as TIPS – UW e as TIPS estas ultimas sem a componente web.

Quando os sujeitos da investigação realizaram as fichas TIPS e as fichas TIPS –UW, os conteúdos relacionados com o Sistema Respiratório já tinham sido leccionados. A cada aluno que não tinha acesso à Internet a partir de casa foram-lhe entregues as fichas TIPS. As fichas TIPS-UW foram entregues aos alunos que tinham acesso à Internet a partir de casa, onde e em conjunto com o seu parceiro familiar realizaram as primeiras fichas TIPS/TIPS-UW que constam no anexo B e passado oito dias entregaram à investigadora, tendo recebido de imediato as segundas fichas TIPS/TIPS – UW (anexo C) que tiveram igualmente que entregar passados oito dias. Nestas ultimas fichas, acrescentámos um destacável para os parceiros familiares confirmarem a sua presença na entrevista.

Inicialmente a investigadora esclareceu, quais os objectivos do estudo, quais as tarefas a desenvolver e sempre que surgisse qualquer dúvida mostrou-se disponível para esclarecer.

Numa segunda fase, a amostra utilizada para responder às questões da entrevista foram de novo os alunos, um grupo de parceiros familiares que efectivamente acompanharam os alunos na realização TIPS e TIPS – UW aceitando este desafio e ainda a professora que leccionava Ciências Naturais à turma em questão.

Nas respectivas selecções elaboradas anteriormente tudo se efectuou com amostras de conveniência, sem aleatorização. Assim sendo, é forçoso limitarmos o estudo à amostra

existente, não se podendo proceder à generalização dos resultados obtidos (validade externa).

Numa amostragem de conveniência os resultados não podem ser generalizados à população, à qual pertence o grupo de conveniência. Contudo, podem-se colher informações importantes e pertinentes no âmbito do estudo, que devem ser utilizadas com prudência (Carmo e Ferreira, 1998).

Segundo esta visão não se pode referir que os alunos do 9ºB representam a realidade dos alunos do nosso país e que os parceiros familiares entrevistados são representativos da turma em que os alunos se inserem. Se a autora desta investigação tivesse optado por uma outra turma e se os parceiros familiares que se prontificaram para as entrevistas fossem outros, nada garante que os resultados seriam iguais. Porém, pode-se recolher e classificar o parecer dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

Ao iniciar a unidade do Sistema Respiratório em Ciências Naturais do 9ºano da turma B, todos os alunos foram avisados que iriam participar num projecto relacionado com uma ferramenta multimédia interactiva tendo como pano de fundo a unidade em causa. No momento em que o projecto foi apresentado notou-se um forte entusiasmo por parte dos alunos, tendo os mesmos elaborado algumas questões à investigadora. É de salientar que todos se mostraram disponíveis para colaborar nesta nova experiência didáctica. Os alunos foram inteirados que, em conjunto, teriam que trabalhar com um parceiro familiar e que, este e eles próprios seriam sujeitos a uma entrevista. Perante a novidade da entrevista houve o manifestar de alguma admiração, alguns ficaram receosos; outros voluntariaram-se e mostraram-se muito interessados.

Rocha (2005), afirma que sendo a natureza do caso qualitativa, o investigador deve primeiramente definir o problema de investigação, proveniente da sua própria experiência, de situações ligadas à sua vida prática ou ainda de deduções a partir da teoria, de revisão da literatura ou de questões sociais. De seguida, formulam-se as questões de investigação acerca de processos, explicando-se, porque é que algo acontece e como acontece e a tentativa de

compreensão dos acontecimentos isto é o que aconteceu, porque e como aconteceu, não sendo demasiado específicas.

De acordo com os autores Bogdan e Bilken (1994), a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra na maneira como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. É uma investigação descritiva em que os investigadores se interessam mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos.

O investigador terá aqui um papel primordial, uma vez que, é ele a seleccionar os aspectos que merecem maior destaque para o seu estudo.

A investigação qualitativa apresenta cinco características principais (Bogdan e Bilken, 1994):

- A situação inicial constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento chave de recolha de dados;
- A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem em conjunto todas as partes de um puzzle;
- Interessa, essencialmente, o porquê das coisas, ou seja, o significado das coisas.

Como já referimos anteriormente, esta investigação foi realizada segundo esta metodologia e não é mais do que uma investigação descritiva, uma maneira de analisar a forma como as pessoas reproduzem o seu pensamento e dão sentido às suas práticas e ao mundo que as rodeia.

Neste momento é necessário perceber a importância do papel da recolha de informações. “ A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de

passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes” (De ketele e Roegiers, 1999).

Segundo os mesmos autores são quatro os métodos principais de recolha de informação: a prática de entrevista, a observação, o recurso a questionário e o estudo de documentos.

No âmbito da investigação aqui em causa (uma investigação qualitativa) optou-se por utilizar a prática de entrevista para atingir os nossos objectivos “A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (De ketele e Roegiers, 1999).

Para obter dados sobre os elementos da amostra o Director de Turma forneceu à investigadora a caracterização geral dos alunos da turma B do 9º ano, no ano lectivo 2005/2006. Esta caracterização foi baseada nas informações obtidas através de um questionário elaborado pela comissão executiva da Escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico de Oliveira do Hospital. Todos os elementos considerados importantes para o estudo foram registados pela autora da tese.

4.2. A Entrevista

A entrevista é uma forma de comunicação, sendo o investigador a dar início a esta, com o objectivo específico de obter informações importantes. Inquirir permite descobrir as causas de algumas dificuldades, determinar pontos de vista, valores, preferências, são recolhidos dados de forma sistematizada, que posteriormente são analisados. Esta metodologia pode ser usada para testar hipóteses, ou para fazer sugerir novas, e é o principal meio ou procedimento para a recolha de dados e de informações na pesquisa qualitativa.

Iminente era, recorrer a este método de recolha de dados uma vez que, na literatura que

consultamos, não se encontra a resposta para a hipótese em estudo.

De acordo com Carmo e Ferreira 1998, as entrevistas podem classificar-se de acordo com a liberdade concedida ao entrevistado e ao grau de profundidade da informação obtida. Os mesmos autores referenciam Grawitz, que caracteriza seis tipos de entrevistas e classifica-os em três grupos: entrevistas dominantes informais, entrevistas mistas e entrevistas predominantemente formais. As entrevistas predominantemente informais podem ser do tipo, entrevista clínica e entrevista em profundidade; as entrevistas mistas podem ser do tipo, entrevista livre e entrevista centrada; as entrevistas predominantemente formais podem ser do tipo, entrevistas com perguntas abertas e entrevistas com perguntas fechadas.

Contudo, Pardal e Correia (1995) apresentam uma outra classificação fundamentada em três tipos de entrevista: a entrevista estruturada, a entrevista semi-estruturada e para finalizar a entrevista não estruturada

- **Entrevista Estruturada:** obedece a um grande rigor na colocação de perguntas ao entrevistado, o discurso da pessoa entrevistada constitui exclusivamente a resposta a perguntas previamente bem elaboradas. Todos os conteúdos e os procedimentos são organizados antecipadamente. Este tipo de entrevista utiliza-se preferencialmente, em sondagens feitas a grandes populações e onde o grau de liberdade do entrevistado é reduzido. De igual modo, o entrevistador terá pouca licença para modificar o que estabeleceu antes. A entrevista estruturada não permite a abordagem de conceitos importantes não previstos e uma escassa compreensão do conhecimento processual do entrevistado é também uma limitação a destacar.
- **Entrevista semi-estruturada:** o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência. É uma entrevista que não é inteiramente orientada e inflexível, nem totalmente aberta. As perguntas são previamente formuladas, mas com liberdade suficiente para alterar a sua ordem, conforme a inspiração do entrevistado e das suas respostas. Por outro

lado, podem ser colocadas questões não consideradas previamente. Os objectivos do conteúdo da entrevista estarão sempre presentes.

- **Entrevista não estruturada:** evidencia-se por proporcionar uma compreensão geral do problema, bem como os métodos adequados à sua resolução, permitem uma maior liberdade de actuação, sendo quase uma conversa livre entre entrevistador e entrevistado, na qual o entrevistador aprofunda ideias quando acha imprescindível. O entrevistador tem um objectivo a alcançar que é compreender algo extraordinário sob o ponto de vista do entrevistado. Tendo o sujeito aqui um papel principal no estudo, este tem total liberdade de expressão, porque o entrevistador não exerce qualquer influência, abstém-se de fazer perguntas, que visam reorientar a conversa.

O tipo de entrevista utilizado neste trabalho pertence ao tipo de entrevista semi-estruturada. A selecção da entrevista depende da hipótese de investigação e nós seleccionamos este tipo por o considerarmos mais ajustado ao nosso trabalho. Assim sendo, utilizando esta técnica é possível avaliar o impacto do conjunto de fichas de trabalho TIPS desenvolvidas, recolhendo opiniões, detectando dificuldades em termos da compreensão do Sistema Respiratório e obtendo sugestões de reformulação do conjunto de fichas desenvolvidas. O entrevistador conduziu a comunicação no contexto dos problemas a tratar e das informações a obter, possuindo um referencial de perguntas abertas para a recolha de comentários e informação adicional. As perguntas foram antecipadamente elaboradas de uma forma e ordem estipuladas, previstas no guião da entrevista, que consta no anexo D, ainda que o entrevistado mantenha alguma liberdade de resposta.

Como já referimos optámos por este tipo de entrevista, devido ao facto de o entrevistador poder apresentar todo o ambiente desenvolvido de um modo mais sucinto e orientar o entrevistado na percepção de algumas dificuldades que poderia ocorrer durante a entrevista, uma vez que, os entrevistados não realizaram em situação real as fichas TIPS.

A entrevista como instrumento de recolha de dados apresenta algumas virtualidades, que se procurou sumariar (Carmo e Ferreira, 1998):

- a obtenção de uma informação mais rica;
- a flexibilidade quanto ao tempo de duração, adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados;
- a profundidade, permitindo observar o entrevistado e colher informações íntimas ou de tipo confidencial;

A entrevista, como metodologia de investigação, apresenta algumas vantagens relativamente a outras formas de investigação, nomeadamente (Salgueiro, 2003):

- possibilita uma relação interactiva entre entrevistador e entrevistado, criando

uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde;

- permite a captação imediata da informação pretendida, podendo ainda aprofundar questões ou dúvidas que surjam no decurso da mesma.

Existem algumas desvantagens da entrevista semi-estruturada. Segundo Carmo e Ferreira, 1998 as desvantagens que poderão ser evidentes na adopção desta metodologia de recolha de dados são:

- requerer maior especialização do entrevistado;
- ser eventualmente mais dispendiosa;
- gastar mais tempo;
- ser restrita a pequenos universos;

As limitações da avaliação centrada em entrevistas semi-estruturadas ainda poderão ser:

- a validação do conteúdo da entrevista e respectivo tratamento efectuado;
- a escolha não aleatória dos sujeitos da amostra;
- a dimensão da amostra pode não ser representativa;

Ao importar a entrevista e aplicá-la ao ensino, o pressuposto fundamental é de que o acto de ensinar comporta e reivindica tanto um processo de diálogo quanto um processo de investigação e pesquisa. Por outras palavras, o ambiente da sala de aula e os conteúdos programáticos da disciplina fornecem as pistas necessárias para o desenvolvimento de um processo mínimo de ordenação, sistematização, reflexão, captação, crítica, discussão e conclusão por parte do aluno, o qual pode ser operacionalizado e estabelecido na direcção da realização da entrevista (Altricheter, Posh e Somekh, 1993).

É inevitável que, durante a entrevista, o investigador se envolva na vida do entrevistado, neste caso o aluno, porque o seu trabalho se baseia na conversa e na avaliação de opiniões e valores. Por este motivo é criado um clima de informalidade e deduzida a distância entre os interlocutores, o que facilita a expressão livre do aluno, sendo vantajoso para a investigação. Este carácter livre exige, por parte do entrevistador, uma constante auto-análise do seu trabalho para focalizar o diálogo nos seus objectivos (Almeida, 2004).

Como já foi referido, no presente caso, a investigadora não é professora dos alunos da amostra, desta forma existe por um lado uma maior distância crítica dos fenómenos e neutralidade, mas por outro pode diminuir a desinibição informalidade positivas dos alunos.

Apresentando o problema da investigação, sem antes esquecer de se apresentar em primeiro lugar, o entrevistador deverá fazer compreender ao entrevistado o quanto o seu papel é importante e fundamental para o “êxito” da investigação em causa. O entrevistado toma noção do seu papel e por vezes até colabora com mais interesse e entusiasmo.

A entrevista exige um planeamento cuidadoso. Independentemente do tipo de entrevista, o investigador deverá considerar alguns aspectos aquando da sua utilização: o antes da entrevista, o durante a entrevista e o depois da entrevista. Esses aspectos constam na tabela 7.

Planeamento da Entrevista	
Antes	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Definir o objectivo. ♦ Construir o guião da entrevista. ♦ Inferir acerca do modo de resposta. ♦ Escolher os entrevistados. ♦ Preparar as pessoas a serem entrevistadas. ♦ Marcar data, hora e local.
Durante	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Explicar quem somos e o que queremos. ♦ Escolher uma questão inicial que coloque o entrevistado no tema da conversa. ♦ Saber escutar. ♦ Obter e manter a confiança ao longo de toda a entrevista. ♦ Dar tempo para “aquecer” a relação. ♦ Manter o controlo com diplomacia. ♦ Utilizar perguntas de aquecimento. ♦ Enquadrar perguntas melindrosas ou, se possível, evitá-las. ♦ O entrevistador deve dominar o assunto que está a investigar.
Depois	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Registrar observações sobre o comportamento do entrevistado. ♦ Registrar observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista. ♦ Analisar e discutir os resultados. ♦ Sumariar as conclusões mais importantes.

Tabela 7 Aspectos a considerar na utilização da técnica entrevista.

4.3. Análise e Tratamento da Informação

“ A escolha da unidade de análise é o passo seguinte. Existem várias técnicas para a selecção de casos sendo as não probabilísticas as mais apropriadas para estudos de casos qualitativos” (Merriam, 1988)

A análise de dados deve ser a mais rigorosa possível e deve ser feita à medida que se recolhem esses mesmos dados, num estudo de caso qualitativo.

Segundo Cohen e Manion, 1994 a análise de dados subjectivos como os da entrevista é muitas vezes percebida como problemática, trabalhosa e o investigador deve estar atento, a ponto de poder criticar a possibilidade de parcialidade, que pode comprometer a validade do estudo. Qualquer que seja o tipo de pesquisa e sua dimensão, as conclusões e generalizações que dela se podem extrair estão sempre condicionadas em termos de validade, quer interna quer externa.

É essencial assegurar a validade e a fiabilidade do estudo. A validade interna estabelece o relacionamento causal que explica que determinadas condições levam a outras situações. A coerência interna entre as proposições iniciais, desenvolvimento e resultados encontrados deve ser testada. Na validade interna está em causa a legitimidade das conclusões (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991).

A validade interna não é mais do que a necessidade de garantir que os resultados traduzem a realidade estudada. Neste estudo a validade interna está relacionada com a questão de se saber se os resultados obtidos são atribuíveis ao efeito da utilização das TIPS e TIPS – UW.

A validade externa estabelece o domínio sobre o qual as descobertas podem ser generalizadas. A coerência entre os resultados do estudo e os resultados de outras investigações semelhantes deve ser testada. Está em causa a generalização das conclusões (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991) isto é a possibilidade de generalização dos resultados a outras situações.

A fiabilidade diz respeito à réplica do estudo, ou seja, à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se atingiriam se o estudo fosse repetido.

A forma de aumentar a validade do estudo na entrevista é diminuindo as fontes de subjectividade e parcialidade. As principais fontes são: as características do entrevistador e do entrevistado; o conteúdo das questões; as atitudes e opiniões do entrevistado; a tendência do entrevistador procurar respostas que vão ao encontro das suas noções pré-concebidas e a incompreensão por parte do entrevistador pelo o que é respondido e por parte do entrevistado em relação ao que é questionado. Alguns estudos mostram que a raça, a religião, a classe social e a idade podem em certos contextos, ser fontes de subjectividade (Cohen e Manion, 1994).

Para analisar toda a informação recolhida numa entrevista podem ser empregues várias metodologias, tais como: a análise proposicional e os inventários conceptuais.

4.3.1. Análise Proposicional

Todas as entrevistas individuais são desfiguradas em proposições. Para desenvolver a análise de conteúdo podem ser usadas diferentes técnicas:

O Método da Análise Proposicional de Conceitos. A frequência de cada proposição em todas as entrevistas é tabelada (Finley, 1986; Pines and Novak, 1985).

O Método da Análise Diagramática de Textos. Os conceitos/palavras são representados através de pontos e a relação sintáctica que existe entre eles é representada através de linhas, num gráfico direccionado, fornecendo uma estrutura rígida para o conteúdo. Costa Pereira e

Maskill (1983) desenvolveram esta técnica de forma a ser possível representar o progresso de ideias no texto. Estes autores consideram que este método permite o tratamento de muitos dados recorrendo à utilização do computador.

Posner e Gertzog (1982) referem que a redução das entrevistas à forma proposicional pode produzir resultados não completamente fiéis às reais respostas dos entrevistados, podendo perder-se informação.

4.3.2. Inventários Conceptuais

Este método foi desenvolvido por Erickson (1979). As ideias dos entrevistados, identificadas nas transcrições das entrevistas, constituem o inventário de ideias do entrevistado. Estes inventários podem ser comparados de modo a identificar ideias semelhantes partilhadas por grupos de entrevistados, constituindo-se categorias de resposta.

Seguindo todos estes passos, garantiu-se a validade da análise de conteúdos. Tudo o que se diferencia das entrevistas tem sentido e pertinência no contexto da problemática aqui em causa e retrata fielmente a realidade dos factos.

A análise de conteúdo deve permitir obter os dados resumidos e organizados e a utilização dos mesmos tem por fim responder à hipótese em estudo (Tuckman, 2000).

4.4. Descrição da Amostra

Para testar o recurso pedagógico preparado para esta investigação, utilizou-se uma amostra constituída por 21 alunos, por 4 pais e pela professora que leccionava Ciências Naturais à amostra em causa.

Quer os alunos, quer a professora encontravam-se respectivamente a estudar e a trabalhar na Escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico de Oliveira do Hospital no ano lectivo 2005/2006.

Na tabela 8 que se segue são apresentadas as características da amostra analisada.

Nº total de sujeitos	21	Média de idades	14 anos
Nº de raparigas	11 (52%)	Nº de alunos que transitou sempre	19 (90%)
Nº de rapazes	10 (48%)	Nº de alunos que repetem o 9º ano	2 (10%)
Irmãos			
0 irmãos	5 (23%)	2 irmãos	2 (10%)
1 irmãos	13 (62%)	3 irmãos	1 (5%)
Profissão da Mãe		Profissão do Pai	
Doméstica	5 (23%)	Comerciante	5 (23%)
Professora	3 (14%)	Mecânico	2 (10%)
Empregada Fabril	2 (10%)	Bancário	2 (10%)
Empregada de Escritório	2 (10%)	Electricista	2 (10%)
Auxiliar de Educação	2 (10%)	Empreiteiro	2 (10%)

Outras (Técnica de Turismo, Eng. Civil, Auxiliar médica, Ajudante de cozinha, Comerciante, Florista e Bancária	7 (33%)	Outras (Empregado Fabril, Empregado de Escritório, Advogado, Aposentado, Professor, Eng. Civil, GNR, e Vendedor.	8 (37%)
Em casa...		No Futuro Pretendem...	
Têm Computador	12 (57%)	Curso Superior	10 (48%)
Têm Internet	9 (43%)	Ainda não sabem	11 (52%)

Tabela 8 - Sujeitos que exploraram as TIPS e as TIPS UW.

Observando a tabela 8 conclui-se que a maior parte dos alunos têm obtido sucesso ao longo do seu percurso escolar. A maioria das famílias dos elementos da turma em causa, pertencem a um padrão sócio cultural-médio. A região onde vivem apresenta um índice de desenvolvimento social médio.

A maioria dos alunos da turma possui equipamento informático e Internet em casa.

Todos os sujeitos aqui apresentados, receberam as fichas TIPS e as fichas TIPS – UW. Como consta na tabela 9, somente três alunos não entregaram nem realizaram as primeiras TIPS, todos entregaram e realizaram as TIPS – UW. Nas segundas TIPS, houve mais um aluno que não as realizou (em relação às primeiras), mas todos os que receberam as segundas TIPS – UW as realizaram. Analisaremos mais ao pormenor estes dados, na secção 4.7.2 deste capítulo.

TIPS	Realização/Entrega	Não realização/Não entrega	Total
1ª TIPS	9	3	21
1ª TIPS - UW	9	0	
Totais	18 (85,71%)	3 (14,29%)	21 (100%)
2ª TIPS	8	4	21
2ª TIPS - UW	9	0	
Totais	17 (80,95%)	4 (19,05%)	21 (100%)

Tabela 9 - Percentagem de entrega e realização das TIPS e TIPS - UW.

Apenas oito alunos foram à entrevista. Em relação aos parceiros familiares, só conseguimos quatro entrevistados como demonstra a tabela 10 que se segue.

Entrevistas	Efectuada	Não Efectuadas	Total
Pais	4 (19,05%)	17 (80,95%)	21 (100%)
Alunos	8 (38,10%)	13 (61,90%)	21 (100%)

Tabela 10 - Percentagem de entrevistas efectuadas.

Cada entrevistado foi individualmente contactado pela investigadora. Todos os alunos, a professora e uma mãe foram entrevistados na escola EB 2º 3º de Oliveira do Hospital, as outras três mães foram entrevistadas nas suas casas, as conversas foram conduzidas e gravadas pela investigadora.

Pretendemos clarificar os seguintes parâmetros, com a análise das entrevistas:

- Se os professores elaborarem TIPS para os pais realizarem juntamente com os seus filhos, estes entendem melhor o programa escolar dos seus filhos.

- Se o envolvimento e relacionamento da relação pai/filho melhorou de algum modo.
- Se os alunos tiveram mais à vontade com a professora de Ciências Naturais.
- Até que ponto a professora e os alunos gostariam de ensinar e aprender o Sistema Respiratório através do recurso às TIPS.
- Obter sugestões e opiniões de melhoramento das fichas TIPS, em termos visuais e funcionais.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à respectiva transcrição que consta no anexo E e no site associado a esta tese, em <http://nautilus.fis.uc.pt/ccc/teses/josefa>. Refira-se que se omitiram as interjeições e comentários característicos do discurso verbal.

A avaliação do impacto das TIPS no estudo do Sistema Respiratório foi elaborada através da análise das respostas dadas nas fichas e das respostas dadas na entrevista, no caso dos alunos, e unicamente através das respostas na entrevista, no caso dos pais e professora.

4.5. Construção do Pacote TIPS para Ciências Naturais do Ensino Básico

Como temos vindo a referir é notória a necessidade de se envolver a família no processo educativo dos seus educandos. A ponderação sobre soluções eficazes que permitem canais de comunicação fiáveis, com uma actualização constante e composta por ferramentas amigáveis é obrigatória nos dias de hoje. É fulcral que seja efectuada uma remodelação no sistema educativo que em algumas ocasiões e situações é totalmente obsoleto e desajustado às necessidades do aluno. O projecto que pretendemos desenvolver surge como uma mais valia, para um cruzamento de necessidades e objectivos prioritários da sociedade. Através da criação de uma ferramenta que permita a presença e participação dos pais, nas instituições, e não só, será possível conciliar necessidades emergentes, de uma mudança no cenário actual, fomentando uma cultura de pais participativos e inteiramente presentes.

Conforme o que foi dito, elaborámos TIPS (Clássicas) e TIPS –UW. As primeiras serão explicadas com mais pormenor na secção 4.6. Descrevemos de seguida o contexto e as especificações das TIPS-UW no que diz respeito à disciplina de Ciências Naturais e as suas mais valias para a educação.

A escolha da unidade “Sistema Respiratório” deve-se ao facto de acreditarmos ser um tema ideal para ser aprofundado e explorado com o envolvimento da família. Um tema que é bastante actual e que é do conhecimento do senso comum sendo assim, um assunto em que qualquer parceiro familiar se pode envolver, independentemente das suas habilitações literárias.

Os alunos revelam frequentemente algumas dificuldades na compreensão de muitos conceitos relativos a este tema. É um tema que atravessa outros temas, que já foram leccionados anteriormente, nomeadamente outros sistemas como o neuro-hormonal e o sistema circulatório.

O computador tem um papel importante ao nível da aprendizagem, devido às suas inúmeras potencialidades. Resolvemos aplicar às TIPS a componente Internet (TIPS-UW “*usando a web*”). Ao criarmos as TIPS – UW tivemos especial atenção, pois a maioria dos alunos tem acesso à Internet e estas poderiam ser um elemento promotor de propostas pedagógicas mais ousadas e construtivas. Mas não nos esqueçamos que ainda há alunos que não têm acesso à Internet a partir de casa e, pensando neles, realizamos as TIPS. Apesar de no âmbito desta tese este protótipo multimédia ter sido apenas aplicado a uma turma do 9º ano, estamos certos que em futuras oportunidades também possa ser aplicável a alunos de níveis de escolaridade mais avançados.

Em termos genéricos, acreditamos que com esta ferramenta interactiva seja permitido ao aluno avançar atendendo ao seu próprio ritmo, proporcionar para além da visualização uma interacção aluno/parceiro familiar, que a nosso ver é muito eficaz, e que em termos de aprendizagem, visa a tão desejada autonomia que se prolonga ao longo da vida.

O software educativo criado no âmbito desta tese foi disponibilizado em <http://nautilus.fis.uc.pt/bl/conteudos/34/index.html>. Neste *site* existem diversas disciplinas e clicando em “Ciências Naturais” e de seguida “Sistema Respiratório” encontramos as primeiras fichas TIPS - UW interactivas e as segundas TIPS - UW interactivas, estas com um grau de dificuldade um pouco maior.

Começaremos pelas primeiras TIPS - UW interactivas, que se iniciam conforme a fig.9 exemplifica. A partir desta imagem, acreditamos que os alunos reconheçam logo à partida qual a matéria a ser explorada, uma vez que a imagem é alusiva ao sistema respiratório.

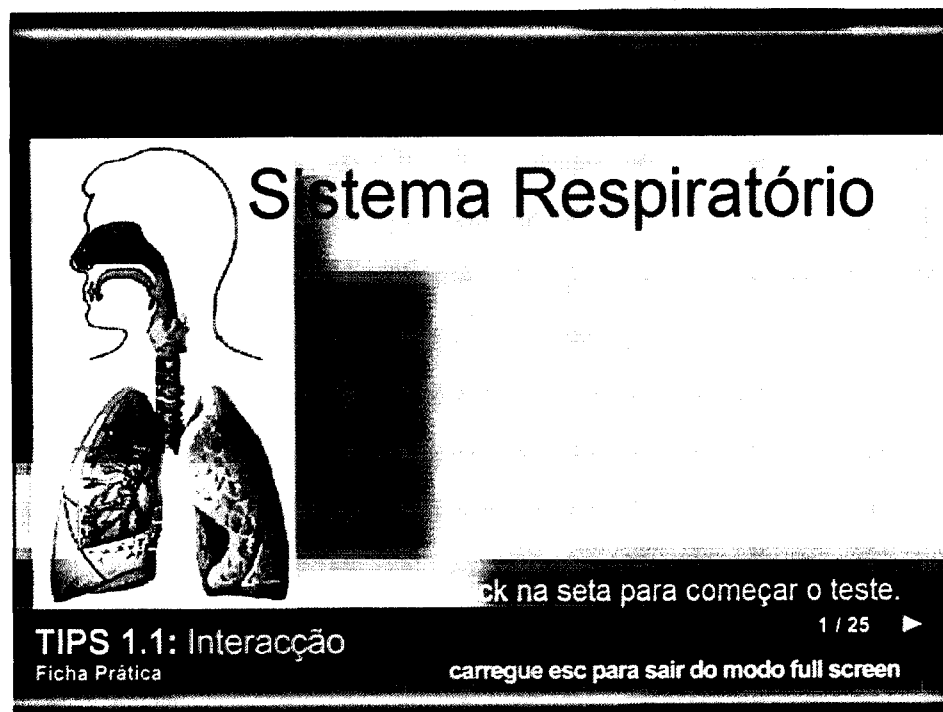


Figura 9 - Imagem inicial do software educativo criado no âmbito desta tese – 1ª TIPS UW.

Em termos de organização segue-se um conjunto de perguntas e exercícios com várias formas de respostas, sempre relacionadas com o Sistema Respiratório, acedendo-se a estas através de uma seta devidamente assinalada. As perguntas foram especialmente criadas para recolher informações sobre o conhecimento que os alunos tinham sobre a matéria leccionada nas aulas. No final é dada ao aluno a oportunidade de saber qual a sua classificação em percentagem, isto é, quantas perguntas errou e quantas acertou.

No caso particular da primeira pergunta, que consta na fig10 esta é alusiva às fossas nasais. Os utilizadores têm três hipóteses de resposta sendo uma única a resposta correcta. Existe sempre a possibilidade de se errar ou de se enganar (fig11) tendo o botão “recomeçar” para tentar outra vez mas este só pode ser utilizado duas vezes, porque a terceira hipótese será a correcta. Para verificar se a resposta está correcta ou errada basta clicar no botão “resultado”.

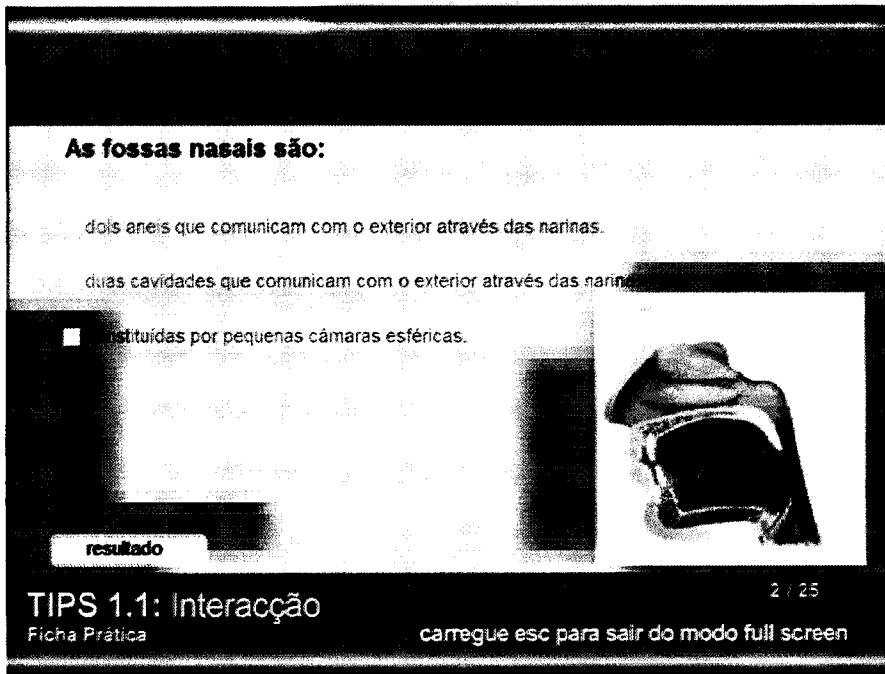


Figura 10 - Imagem da primeira pergunta.



Figura 11 - Imagem dando a informação que a resposta está errada e que ainda tem mais uma hipótese de acertar.

Segue-se uma outra pergunta em que os alunos têm a oportunidade de escrever a resposta certa (fig.12).

Esta forma de pergunta permite a entrada de várias respostas mas as únicas respostas certas são as correctamente escritas (referimo-nos aos acentos aos “c” cedilhados, etc.).

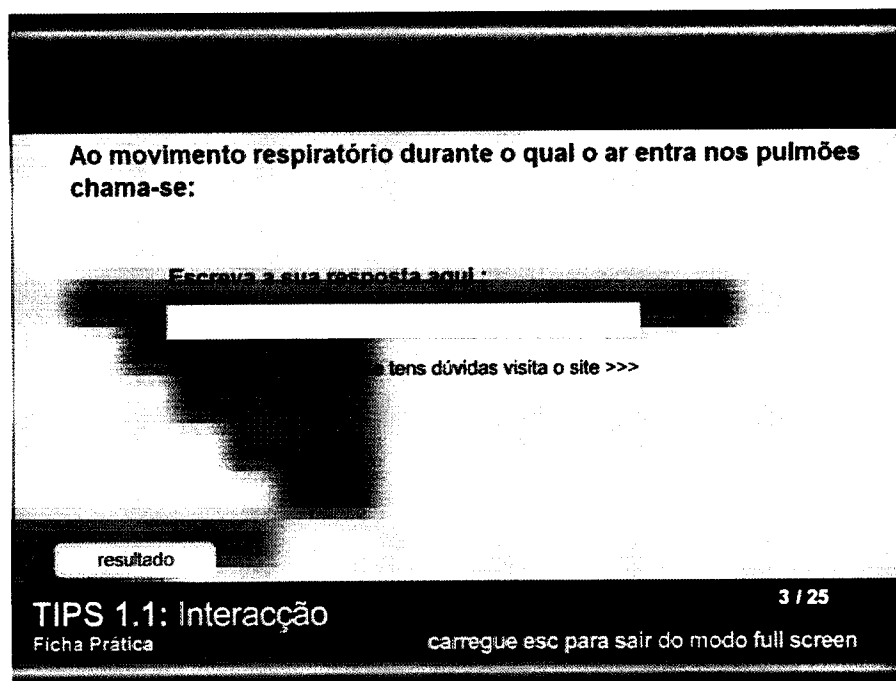


Figura 12 - Imagem alusiva à terceira pergunta.

Após tomarem as suas decisões e assinalarem a resposta certa, recebem a informação sobre a consequência dessas mesmas acções, ou seja, se a resposta for a correcta aparece em baixo “Sim, está correcto” se a resposta for errada recebem a informação de que “Não, está incorrecto.”

Em algumas perguntas das TIPS – UW foram propostos dados de consulta rápida à Internet que poderão ser úteis para a resposta em causa. Os utilizadores teriam apenas que clicar na ligação respectiva “Se tens dúvidas visita o *site*...” para se abrir uma nova janela de um *site* onde se encontraria a resposta correcta. O principal objectivo foi permitir que os alunos e os seus parceiros familiares tentassem perceber que existem *sites* cientificamente

correctos onde se podem encontrar soluções e rapidamente verificarem a sua aprendizagem.

Na quinta pergunta utilizámos um formato diferente, com arrastamento de imagens para o sítio correcto (fig.13). Pretende-se que o utilizador perceba e associe qual órgão correspondente a cada imagem. Também aqui e em todas as perguntas há a oportunidade de errar e de recomeçar.

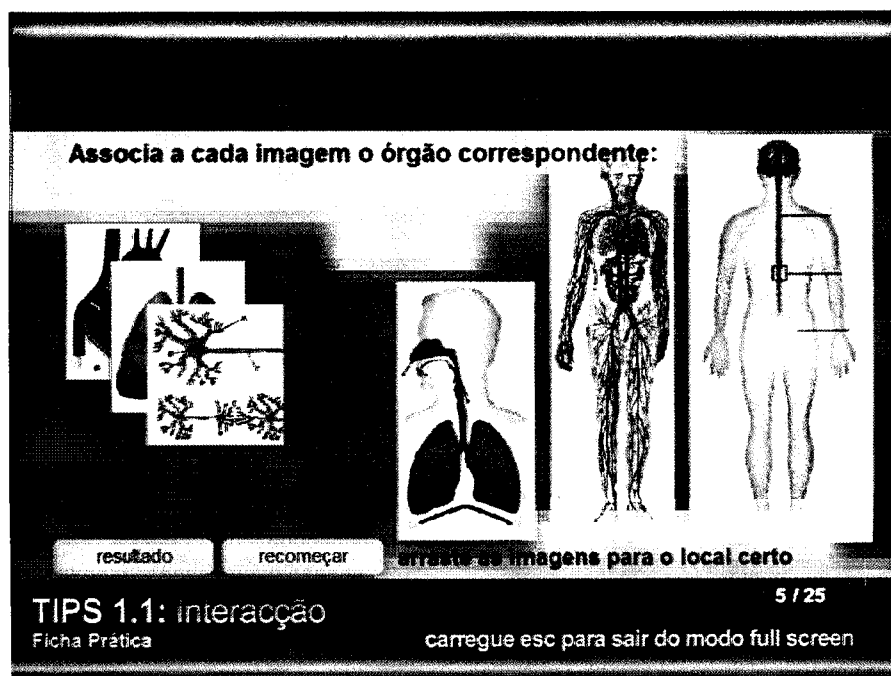


Figura 13 - Imagem alusiva à quinta pergunta.

Segue-se uma outra pergunta, em que surgem várias imagens relacionadas com o Sistema Respiratório, e é pedido aos alunos/parceiros familiares que seleccionem a imagem correspondente aos brônquios. O utilizador terá apenas que clicar na imagem correspondente aos brônquios e clicando no botão “resultado” verificará a sua resposta (fig.14).



Figura 14 - Imagem com a resposta certa seleccionada.

As perguntas de Verdadeiro ou Falso também existem nas TIPS - UW. A figura 15 demonstra uma dessas perguntas.

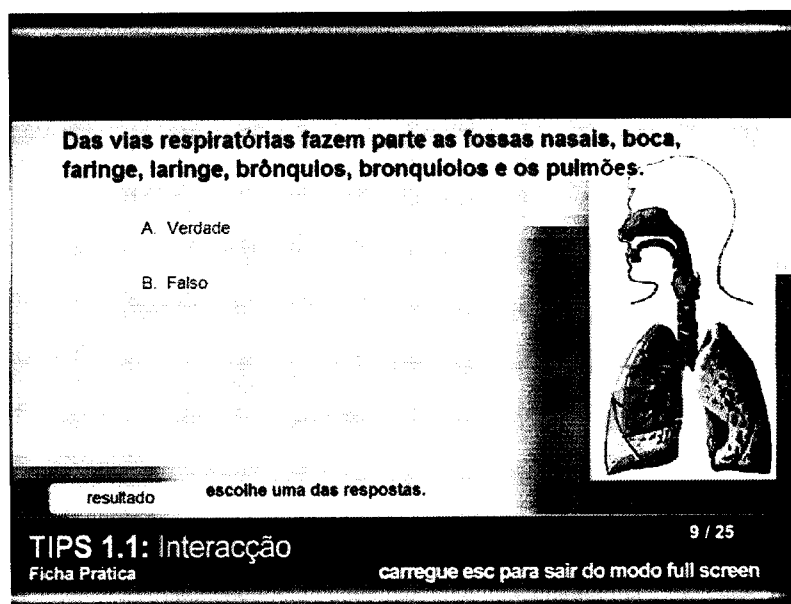


Figura 15 - Imagem alusiva à nona pergunta.

As perguntas que se seguem são todas do mesmo género das que acabámos de exemplificar.

O protótipo multimédia termina com a classificação que os alunos conseguiram obter depois de responderem a todas as perguntas como mostra a figura 16.

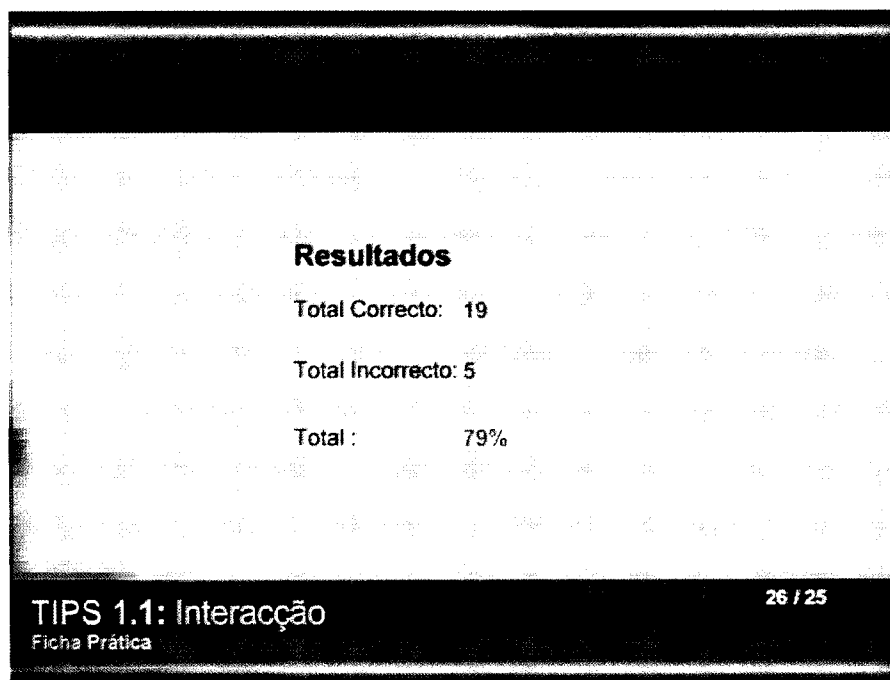


Figura 16 - Imagem alusiva ao teste final.

O resultado do teste é dado automaticamente ao utilizador após ter terminado a sua elaboração. O teste tem como principal função permitir ao aluno testar o seu conhecimento adquirido na sala de aula, isto é, permite uma auto-avaliação, estimulando assim a vontade de saber sempre mais, até obter o melhor resultado (100%).

Esta unidade temática é abordada aqui de uma forma diferente. Não nos esqueçamos que as TIPS-UW são um projecto ainda em fase experimental. As TIPS – UW permitem aos alunos o contacto contínuo com a matéria leccionada nas aulas e o ponto essencial é a comunicação com o parceiro familiar, mostrando a este que a Internet têm muitas vantagens para a aprendizagem do seu educando.

Passaremos agora a exemplificar as segundas TIPS – UW interactivas. Estas funcionam da mesma forma das anteriores, só que o grau de dificuldade ao nível da matéria aqui exposta é maior. Iremos apenas demonstrar alguns excertos desta TIPS – UW (fig.17).



Figura 17 - Imagem inicial alusiva às segundas TIPS -UW.

A segunda ficha TIPS –UW é mais apelativa mas continuamos com o mesmo funcionamento: ao clicar na seta entramos para o mesmo rol de perguntas das primeiras TIPS – UW. No anexo F desenvolvemos com mais minúcia a construção do pacote das TIPS.

Recorrendo a esta ferramenta acreditamos que o convite está lançado a todos os parceiros familiares, para que com motivação e naturalidade possam participar na aprendizagem dos filhos de uma forma interactiva, criativa e divertida.

É importante perceber e ter consciência que a criação das TIPS não é um processo simples, não podemos simplesmente traduzir os actuais TPC para as TIPS. Temos sim, que organizar e complementar esses conteúdos para que, quem utilize as TIPS tenha a informação necessária à sua realização.

4.6. Instrumentos de Aquisição de Informação

As fichas TIPS e as fichas TIPS - UW são um elemento de aquisição de informação. O objectivo principal é tentar criar momentos de aprendizagem conjuntamente entre família e educando. Estas fichas foram desenvolvidas a partir da tipologia do Envolvimento Parental de Epstein et. al., (2002), uma socióloga Norte Americana.

Segundo esta autora a estrutura das fichas TIPS deviam seguir alguns parâmetros:

- a) As fichas TIPS deveriam conter um espaço para o aluno escrever o seu nome e a data.
- b) Cada ficha TIPS deveria ter um título relacionado com a matéria a ser explorada, uma nota explicativa aos parceiros familiares explicando a matéria a ser desenvolvida nessa ficha e o aluno terá um espaço próprio para escrever a data em que deve devolver a ficha, bem como a sua assinatura.
- c) Um outro parâmetro que deveria conter estas fichas é os objectivos, estes dizem respeito ao grau de aprendizagem que o aluno deve atingir referente a um dado tema.
- d) Os materiais são outro parâmetro que a autora refere, estes devem ser de baixo custo, comuns e disponíveis em casa ou facilmente adquiridos. Se houver algum material específico a escola deve fornecer.
- e) O parâmetro seguinte é o procedimento, este tem como função orientar o aluno e o seu parceiro familiar na realização da ficha, etapa a etapa. Cada etapa deve obrigar o aluno e o seu parceiro familiar a pensar e agir como um cientista.
- f) Os resultados são mais um parâmetro a destacar pois estes dá espaço ao aluno para registar os dados obtidos.
- g) As conclusões que guiam os alunos a discutir os resultados e aplicações do dia à dia com o seu parceiro familiar são outro parâmetro.
- h) Em penúltimo há ainda um espaço próprio para a comunicação casa-escola,

que convida o parceiro familiar a partilhar comentários e observações com o professor de Ciências Naturais, nomeadamente se o aluno compreendeu as TIPS, se ambos apreciaram a actividade, se o parceiro familiar compreendeu o que o seu educando está a aprender em Ciências Naturais, tendo um espaço próprio para se quiser realizar um outro qualquer comentário.

- i) Por ultimo é essencial que o parceiro familiar que acompanhou o aluno na realização das TIPS assine as fichas.

As fichas TIPS criadas no âmbito desta tese seguiram estes parâmetros, existindo para todo o tipo de pergunta um espaço próprio para o registo da resposta e um logótipo para cada parâmetro, proporcionando ao aluno uma visão do que realmente era pedido. A figura 18, que se segue ilustra uma parte da organização das fichas TIPS criadas no âmbito desta tese.



Figura 18 - Objectivos, Materiais, Procedimento e Comunicação Casa-Escola.

A técnica da entrevista também foi utilizada como instrumento de aquisição de informação, escolhendo o tipo semi-estruturada para alunos e professora. Como referimos anteriormente apresenta-se em anexo E e em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/josefa> a transcrição completa das respectivas entrevistas, contudo salientam-se algumas questões mais cruciais:

Alunos que realizaram as TIPS - UW:

- Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?
- Em relação às fichas de trabalho que realizaste, consideras apelativo e

motivante a forma como te foi apresentado?

- Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?
- Pensas que percebeste melhor os conteúdos do Sistema Respiratório usando as fichas de trabalho TIPS do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?

Alunos que realizaram as TIPS:

- Tens por hábito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?
- Ao nível do diálogo e na relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?
- Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?
- Este trabalho ajudou-te a perceber que o apoio orientado dos pais poderá ser uma ajuda muito válida para o teu estudo?

Professora:

- Que importância dá à relação entre professor e encarregado de educação?
- Quais as situações mais comuns em que costuma contactar com os pais?
- Acha importante o apoio dos pais, na realização dos TPC? Porquê?
- Em relação às TIPS, pessoalmente gostou desta actividade? Como a avalia?

Parceiros Familiares que realizaram as TIPS - UW:

- Acha importante o apoio dos pais na realização dos TPC? Porquê?
- Pessoalmente gostou e aprendeu com esta actividade? Como a avalia?
- Este trabalho ajudou a potenciar o computador como elemento pedagógico e não apenas de divertimento?

- Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

Parceiros Familiares que realizaram as TIPS:

- Sabe diariamente qual o trabalho de casa do seu educando?
- Sente-se dividido quando ajuda o seu educando na escola e pode estar a fazer os trabalhos por ele, o que não é recomendável? Ou é claro para si que deve deixar o seu educando fazer os trabalhos de casa; ajudando-o sim, mas nunca fazer por ele os TPC?
- Compreendeu melhor o que o seu educando está a aprender em Ciências Naturais?
- Fica interessado em participar nas actividades escolares?

4.7. Análise dos Resultados

Neste capítulo iremos analisar os resultados obtidos a partir das fichas TIPS, das fichas TIPS – UW, das entrevistas realizadas aos alunos, aos parceiros familiares e à professora que leccionava Ciências Naturais aos sujeitos da amostra.

4.7.1. Análise e Discussão das TIPS e das TIPS – UW

No decorrer das aulas de Ciências Naturais, quando estava a ser leccionada a unidade do Sistema Respiratório, introduzimos a primeira ficha TIPS e a primeira ficha TIPS – UW. A investigadora explicou o que se pretendia com estas fichas, informando que teriam que as realizar com um parceiro familiar e que tinham oito dias para as concluir. Todos os alunos estavam presentes nessa aula e cada um levou para casa as respectivas fichas, consoante a existência de ligação à Internet ou não.

Oito dias volvidos a investigadora voltou novamente à aula de Ciências Naturais. É de salientar que se notou por parte dos alunos um crescente “à-vontade” para com a investigadora. Os alunos fizeram perguntas e comentários sobre como tinham corrido as suas experiências em casa com o seu parceiro familiar. A aula iniciou-se com alguma confusão, o que nos pareceu natural, uma vez que se tratava de um procedimento não habitual. Depois de algum sossego lá se conseguiram ouvir uns e outros e recolhemos as primeiras fichas, para de seguida entregarmos as segundas, estas com o mesmo prazo de entrega das anteriores. Houve alguns esquecimentos na entrega das primeiras fichas mas todos os alunos levaram as segundas fichas.

Do grupo de alunos que realizaram as primeiras fichas, evidencia-se que de uma maneira geral todos gostaram deste método de estudo. Ouvia-se na sala de aula comentários como “ *...foi engraçado, fartei-me de rir com a minha mãe a fazer aquela da fita métrica.* ” - “

São mais horas de estudo e isso é bom.”- “ Isto é giro, é diferente ó professora”.

Houve um aluno que ficou triste e aborrecido porque a Internet não funcionou, mas pelo que o mesmo explicou chegámos à conclusão que foi algum problema técnico por parte da ligação da sua casa, uma vez que, todos os outros conseguiram aceder bem ao *site*. A este aluno entregámos as primeiras fichas TIPS e as segundas fichas TIPS, sem a componente Internet.

Passado oito dias quando voltámos para recolher as segundas fichas, alguns alunos referiram logo que estas eram mais difíceis e que as segundas TIPS – UW e existia uma pergunta que eles acharam muito difícil.

Desta vez, todos alunos trouxeram as fichas, inclusive os que se tinham esquecido de entregar a primeira ficha.

A visita prosseguiu com alguns comentários: *”professora eu tirei 80% no teste, fogo!!”- “Eu não, eu consegui 95%”- “ Professora, eu não consegui fazer a do garrafão?? a palha não dava!!!”.*

Constatámos que muitos pais mandaram recado pelos seus educandos a dizer que não vinham à entrevista entre as quais sublinhamos, *“Diz lá à tua professora, que gostei mas não tenho tempo de ir à entrevista.”- “A minha mãe também disse que não vinha, que depois não sabia o que responder.”* Mediante estas afirmações tentámos explicar aos alunos que transmitissem aos seus pais, que a entrevista era exclusivamente para falar da realização das TIPS e só com a investigadora, que não tivessem qualquer tipo de receio. Só quatro pais se mostraram de imediato disponíveis para a entrevista e enviaram pelos seus educandos o destacável que existia na segunda ficha. Apenas estes quatro pais apareceram na entrevista.

Nesta nossa segunda visita combinou-se logo o dia, hora e local para a realização das entrevistas com os alunos. Falámos com a docente que leccionava a Formação Cívica e esta mostrou-se disponível para dispensar os alunos.

A situação da realização e entrega das TIPS e TIPS – UW encontra-se nos 85% o que demonstra um grande interesse na realização das TIPS. A percentagem de realização da entrevista, foi na ordem dos 19% para os pais e dos 38% para os alunos, o que é revelador de uma pouca predisposição por parte dos parceiros familiares. A maior parte das famílias

envolveu-se efectivamente na realização desta actividade, pois esta vinha assinada pelo parceiro familiar que realizou juntamente com o seu educando, bem como algumas traziam certos comentários, que apresentamos mais adiante, na altura da explicitação dos resultados das fichas.

Os alunos, tanto nas fichas TIPS como nas fichas TIPS – UW, tinham que preencher algumas respostas à medida que exploravam este modelo. Ao analisarmos essas respostas concluímos que os alunos demonstraram bastante interesse e cuidado na resolução destas; as respostas são completas e, sempre que é pedido, acompanhadas pela resposta do seu parceiro familiar. Foi notório o entusiasmo de todos tanto por parte dos alunos como por parte do parceiro familiar.

Alguns alunos evidenciaram uma certa dificuldade na segunda ficha, pois esta tinha um grau de exigência maior e a experiência era um pouco mais elaborada. Os alunos realçaram a importância do teste final que existia nas fichas TIPS – UW. Estes testes podem ser visionados no site associado a esta tese. Para cada resposta errada aparecia a resposta certa permitindo ao aluno a possibilidade de verificar o seu raciocínio e o seu erro. De realçar que os dois melhores alunos da turma conseguiram tirar 100% no teste.

Os alunos consideraram a apresentação dos conteúdos simples, não tendo havido nenhuma diferença significativa dos conteúdos leccionados nas aulas.

Os parceiros familiares na parte de Comunicação Escola – Casa responderam às questões e houve mesmo quem fizesse alguns comentários no espaço destinado para tal. Transcrevemos alguns comentários realizados pelos parceiros familiares:

- *“Gostei da elaboração desta ficha, é uma boa maneira para eu ficar a saber mais sobre a disciplina.*
- *Gostei do trabalho e acho estas actividades importantes. Penso que é uma boa maneira de colaborarmos com os nossos filhos e toda a colaboração na vida escolar deles é importantíssima.*
- *Sou do entendimento da importância que há em obter “conhecimento” através da conciliação das vertentes teóricas e práticas, tal como esta actividade o*

sugere.

- *É uma boa maneira, para fazer com que os pais se integrem e estejam mais presentes na vida escolar dos respectivos filhos”.*

Fica assim evidenciada a potencialidade pedagógica da integração dos parceiros familiares na aprendizagem dos seus educandos.

A partir da análise das entrevistas é possível obter informações mais completas e profundas acerca do impacto das fichas TIPS e TIPS – UW para os alunos e respectivos parceiros familiares.

4.7.2. Análise das Entrevistas aos Alunos

Tendo em conta o instrumento de recolha de dados utilizado na metodologia de investigação, entrevista a análise dos resultados será de natureza qualitativa, apresentando os principais aspectos.

Para o aluno se sentir um pouco mais “à-vontade” começámos cada entrevista explicando o porque desta, (que se destinava a recolher dados para a elaboração de uma investigação promovida no âmbito do mestrado multimédia). Depois perguntámos a idade, se tinha computador em casa, com ou sem ligação à Internet e com que finalidade o usava? Em seguida quisemos saber se já tinha realizado alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor? Em relação à última questão as respostas foram todas idênticas, isto é os alunos apenas tinham realizado algumas actividades com o computador, na disciplina de TIC.

Todos os entrevistados acharam as fichas TIPS E TIPS – UW apelativas e motivante a forma como foram apresentadas. Alguns alunos disseram “ *tinham uma apresentação bonita, mais bonita que alguns testes*” - “ *a apresentação estava boa e agradável à vista, estavam bem feitas*”. Para confirmar como estavam as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos

fornecidos perguntámos aos alunos, que de uma forma geral responderam: “*Táva, tudo bem, em termos de objectivos as perguntas estavam bem estruturadas, táva tudo claro*” – “*acho que estava tudo bem, mostrava o que queria*”. – “*Estavam, bem executadas, percebia-se tudo perfeitamente.*”

Apenas dois alunos tiveram dificuldades ou dúvidas em algumas questões. Pedimos qual a opinião do aluno em relação ao acompanhamento do parceiro familiar que realizou as fichas com eles e se acharam importante o seu apoio. Todos acharam importante esse apoio. Houve alguns alunos que manifestaram um certo divertimento por estarem a trabalhar com a mãe, já que foi uma forma de a mãe saber o que estavam a aprender a Ciências Naturais. Há também opiniões de que o relacionamento filhos-pais já é bom e não se registaram grandes alterações. Questionados se têm por hábito dizer aos pais quando têm TPC, as respostas são diversas, uns dizem que sim, outros dizem às vezes e ainda há quem diga que “*nem por isso*”.

Ainda sobre os TPC, perguntámos se costumam pedir ajuda ou conselhos aos pais. As respostas foram unânimes, ao afirmarem que sim, sempre que têm uma dúvida ou simplesmente para ouvir opinião dos pais falam com estes.

Pensamos que o diálogo é um factor importante, nem que seja por uns breves minutos. Na base dessa importância queríamos analisar se esta actividade contribuiu de alguma forma para o diálogo e relação família/educando. A totalidade das respostas foi um “sim, contribuiu” e referiram ainda que assim o seu parceiro familiar ficou a saber o que estava a dar na disciplina de Ciências Naturais.

Tentámos perceber se os alunos gostaram de trabalhar com o seu parceiro familiar. As respostas foram directas e categóricas “*sim*” e ponto final. Respostas diferentes obtivemos quando perguntámos aos alunos se na sua opinião a colaboração do seu parceiro familiar poderá ter influenciado no seu sucesso, aqui houve quem dissesse que “*sim, ajudou de alguma forma a entender melhor*”. O facto de o parceiro familiar chamar a atenção para irem estudar é aqui salientado por determinados alunos “*...ajuda a orientar uma pessoa, vai estudar, não vás ver televisão...*”. Houve também entrevistados que afirmaram que a colaboração do parceiro familiar não teve grande influência “*porque eu já percebia antes*”.

Nenhum dos entrevistados tinha pensado em estudar os conteúdos do Sistema

Respiratório usando o computador e a Internet.

Pelos dados recolhidos foi relevante observar que alguns alunos perceberam melhor os conteúdos utilizando as fichas, mas há outros que disseram que foi mais uma maneira de aprofundar a matéria, porque já tinham percebido bem anteriormente. Os alunos concordam e aperceberam-se que o computador não é só um meio de entretenimento, mas também um meio muito válido para o seu estudo. Eles já sabem que o computador tem muita informação disponível para eles, e também já compreendem que têm de procurar informações em sites certos, como referiu um aluno que recorre com frequência à Diciopédia.

Para finalizar e avaliar as TIPS e as TIPS – UW pedimos sugestões, mas não recebemos grande feedback, todos dizem de uma maneira geral que estavam estruturadas e perceberam tudo à primeira. Transcrevemos algumas afirmações, que nos parecem relevantes:

- “Távam boas, podiam fazer mais, em vez de ser só do sistema respiratório, por um bocado mais difícil na parte da Internet.
- Foi uma experiência positiva, táva tudo bem resumido, dentro daquilo não havia muito mais a fazer.
- Estava tudo bem.
- Foi interessante fazer isto; não, não quero acrescentar nada.”
-

4.7.3. Análise da Entrevista à Professora

Uma vez que a investigadora não era professora da turma quisemos averiguar qual a reacção e opinião da professora que leccionava a disciplina de Ciências Naturais à turma em relação às fichas TIPS e TIPS – UW bem como ao comportamento e aprendizagem dos alunos.

As três primeiras questões serviram para ambientar a professora e as questões restantes para avaliar a implementação do nosso projecto.

Na opinião da professora os principais factores da vida da escola que poderão ter influência no sucesso do aluno são o acompanhamento dos pais, o próprio estudo do aluno e o seu método de estudo, se não este factor o mais importante.

Pedimos que falasse um pouco sobre a relação entre a escola e a família. A professora referiu que a comunicação entre eles era muito importante e que os pais deveriam aparecer mais na escola, não apenas para dizer mal mas também para ouvirem os professores dos seus filhos. A professora afirmou que muitas vezes e nos seus onze anos de carreira, quem vem à escola são sempre os pais dos bons alunos e que aqueles com que os professores necessitam mesmo de falar, para comunicar faltas de comportamento ou de assiduidade, esses pais não aparecem. Interessante constatar que o testemunho desta professora relatado na primeira pessoa do singular, coincide com algumas ideias chaves que explicitámos anteriormente na parte da revisão da literatura.

Quanto à importância da relação entre professor e encarregado de educação, a resposta foi rápida: "*grande importância*" mas salienta que aqui talvez seja mais o director de turma porque este tem de ser conhecedor do ambiente familiar, talvez mesmo da situação económica e quando isso acarreta grandes preocupações esse conhecimento não precisa de ser tornado público e aqui o director de turma terá que ter um bom relacionamento com o encarregado de educação.

A professora sabia que existia uma associação de pais na escola e estava a par das suas actividades. Não é membro de nenhuma associação de pais.

Quando questionada se existem pais que tem necessidade de comunicar mais vezes que outros, a professora afirmava: "*Claro, sem dúvida, por causa do comportamento, por falta de assiduidade...*"

A estratégia mais utilizada para a comunicação casa-escola é a caderneta escolar, mas também utiliza o telefone, o envio da correspondência e este ano refere que já fez reuniões. Destaca mais uma vez que comunica com os encarregados de educação e muitas vezes não tem resposta, ou se tem dizem que aparecem e depois não vêm. Solicita os encarregados de educação para mais três parâmetros, essencialmente, o registo da situação escolar, o comportamento e a assiduidade.

Considera que a sua ajuda e os seus conselhos por vezes dão resultados, tenta sempre dizer que o castigar passa também por privá-los do que eles mais gostam, dando o exemplo do “retirar o telemóvel”. Diz que este castigo actualmente “é do melhor”. Realça que castigar com o computador é mais difícil de controlar, uma vez que este é preciso e essencial para a realização de múltiplas tarefas.

Considera que os TPC são importantes e tem por hábito marcar TPC todos os dias, porque se não o fizer sabe que os alunos nem sequer abrem os livros de Ciências. Manda sempre fazer uma actividade que existe nos manuais escolares.

Quando interrogada sobre a importância do apoio dos pais na realização dos TPC a sua resposta é que pelo menos os pais devem acompanhar, devem em primeiro lugar perguntar se têm TPC e dizerem que estão disponíveis. Sabe-se que certos pais já não têm capacidade para ajudar os seus filhos mas o “estarem ali”, para esta professora, é uma maneira de os ajudar, ver se o aluno está a brincar ou se está realmente a estudar.

A entrevistada gostou e achou importantes as actividades TIPS. Em termos de clareza, objectivos e motivação “estava tudo óptimo e bem explicado”, disse.

Diz que os conceitos explorados nas TIPS estavam de acordo com o que tinha leccionado, mas achou estranho os alunos não fazerem grandes comentários com ela acerca das TIPS. Referiu ainda que os alunos deveriam estar muito motivados para estas fichas porque era muito experimental, situação a que eles não estão habituados.

Reconhece que o computador quando bem utilizado é um meio muito válido para a educação e percebe que é algo que os alunos já dominam de alguma forma.

Ao nível da aprendizagem, a professora menciona que os alunos tiraram bons resultados na parte do Sistema Respiratório, que se tinham portado bem. Não referiu que alcançou melhores resultados do que em outros conteúdos, mas disse que os alunos na parte do Sistema Respiratório se “portaram bem”.

Considera que relativamente à cooperação entre a escola e os encarregados de educação esta funciona bem, nesta escola, porque “há muitas outras em que não funciona.”

A professora comenta que o prestígio entre a Escola e a Comunidade também é bom e refere que os 9º anos realizaram uma visita de estudo a Lisboa a uma companhia de teatro e

que essa companhia agora vem à Casa da Cultura e que é a Câmara que patrocina a deslocação da companhia. Há uma boa cooperação entre a Comunidade e a Escola.

Quando questionada se quer exprimir alguma observação, a entrevistada acha que o trabalho foi importante, porque se nota um certo empenho por parte dos pais. Refere que, apesar de não terem disponibilidade de tempo, se verificou que acompanharam, pelo menos no geral. Realça que a professora também gostou e achou bem interessantes as actividades. A professora expõe que seria interessante e motivante para os alunos às vezes terem uma outra professora a falar e ser possível dizer aos alunos: “*Olhem, hoje vem cá uma professora falar sobre o Sistema Respiratório*”. Refere que era uma boa maneira para motivar os alunos, pois estes irão ver “caras novas”.

4.7.4. Análise das Entrevistas aos Pais

Como em todas as entrevistas realizadas, iniciámos sempre com uma breve explicação sobre as motivações desta entrevista.

É de salientar que apenas quatro mães apareceram à entrevista e todas elas tinham realizado as fichas TIPS – UW com os seus filhos. A este nível consideramos que terem vindo apenas quatro mães é no mínimo estranho. Dizemos isso porque, à partida e tendo havido tanto entusiasmo na realização das fichas TIPS e TIPS –UW com os alunos, tudo levaria a crer que o número iria ser bastante mais elevado, até pelo facto de nos termos disponibilizado a ir às suas casas, e no horário que escolhessem. Como não podemos ter a certeza das razões que levaram a esta ausência, podemos no entanto colocar questões:

- a. Os pais estão mesmo interessados em colaborar com a escola?
- b. Os pais verão interesse na comunicação escola-família?
- c. Os pais ter-se-ão mostrado indisponíveis pela natureza da entrevista?
- d. Os pais ter-se-ão mostrado indisponíveis pelo facto de sermos nós, estranhos à escola, a quereremos entrevistar?

- e. Os pais ter-se-ão mostrado indisponíveis porque iam ser confrontados com a sua vida quotidiana?

Muitas outras questões se poderiam colocar, a verdade incontestável e inequívoca é que apenas quatro mães apareceram à entrevista.

Em relação às habilitações académicas, duas mães tinham o décimo primeiro ano, uma outra mãe era reformada (tendo sido professora do primeiro ciclo) e a outra mãe tinha uma licenciatura.

Quando questionadas sobre se costumavam ir falar com o director de turma todas responderam que sim, apesar de umas falarem com mais frequência que outras. Houve uma mãe que disse “ *por acaso este ano nem por isso, mas porque o meu filho é bom aluno e conta-me tudo o que se passa.*”

Todas as mães aqui entrevistadas estão a par dos trabalhos e actividades realizadas na escola pelos seus filhos, bem como dos TPC que levam para casa. Uma das entrevistadas referiu mesmo o seguinte: “*Sempre, porque ao fim de cada dia eu tento saber como correu o dia e quais os trabalhos que tem.*”

Relativamente ao apoio que dão na resolução dos TPC, duas das mães, (as que têm o décimo primeiro ano) referem que dão alguma ajuda mas que ultimamente sentem grandes dificuldades. As restantes mães dizem que vão ajudando, mas só esclarecendo dúvidas.

Para todo o conjunto destas mães, está bem claro que devem ser os filhos a realizarem os seus próprios TPC e nunca os pais a fazerem-nos por eles. Isso é já um dado adquirido no pensamento das entrevistadas. Apesar de que, quando os seus filhos têm alguma dúvida, elas dizem que estão ali presentes e disponíveis para esclarecerem, se souberem. Dão relevo ao facto de os seus filhos saberem que elas estão ali “ *um apoio de retaguarda*” como dizia uma mãe.

Quanto ao apoio dos pais na realização dos TPC, todas concordam com esse apoio, dizendo mesmo que será uma questão de controlo, para se verificar se realmente os TPC estão a ser realizados ou não.

Quando se pergunta se a sua colaboração poderá ter influência no sucesso do seu educando, verifica-se que umas mães afirmam que *“lá o vou ajudando; chamo a atenção, porque em primeiro lugar está estudar”*. Senão fizerem este tipo de avisos sentem que os seus filhos se distraem. Uma mãe refere que os pais se devem mostrar interessados pelo trabalho dos seus filhos, pois, assim *“eleva a auto estima da criança.”*

Quanto à questão se gostaram ou não desta actividade TIPS e como a avaliam, todas as entrevistadas responderam *“sim”*. Foi uma novidade, este tipo de iniciativas, deveriam existir mais, salientando algumas características e dizendo mesmo que foi engraçado. Uma das entrevistadas afirma *“Sim, acho importante, porque quando ele sente o apoio dos pais, sabe que estes estão ali interessados, no seu trabalho do dia à dia.”*

Relativamente às fichas TIPS e TIPS – UW sobre o Sistema Respiratório, a nível da informática, dos textos e dos problemas técnicos não se registaram quaisquer dificuldades na exploração destas, sendo consideradas por estas mães que *“estava tudo bem”*. Uma mãe referiu que houve um problema *“naquela do garrafão, porque a palha ficou trilhada...”*

Ao nível da clareza, motivação e recursos as respostas são idênticas: *“Estava tudo bem.”* - *“Estava bem.”* - *“Estava bem explícito.”* - *“Percebia-se, estava clara e concisa e o meu educando, não teve grande dificuldade.”*

Todas percebem e entendem que o computador não é *“inimigo do estudo”*. Nenhuma, castiga os seus filhos privando-os do computador, apenas uma mãe referiu que *“as vezes digo para não ir, para não passar tanto tempo lá.”* Reconhecem que o computador não é só um meio de divertimento mas também pedagógico. Sabem a sua importância nos dias de hoje, que é uma ferramenta essencial para o estudo, dizendo que *“a perceber melhor e como já disse atrás, pela imagem, entra mais facilmente e a imagem visual também contribui muito.”*

As respostas foram um pouco diferentes quando questionadas sobre se estas actividades TIPS, de alguma maneira, contribuíram para a relação mãe/filha ou mãe/filho, uma das entrevistadas responde assim: *“eu já estou dentro da matéria, mas é assim para um aluno que tenha mais dificuldade na matéria ou que os pais não acompanhem tanto o trabalho dos filhos se calhar foi novidade, foi uma maneira de ver o que está a dar a Ciências.”* Uma outra mãe diz: *“Eu já costumo conversar muito com ela.”* Uma mãe afirma mesmo que foi uma

maneira de ela própria relembrar o que já tinha esquecido e aprender conceitos mais técnicos, que no tempo dela não eram assim.

Respostas idênticas obtivemos quando todas as mães afirmaram que, desta forma, perceberam melhor e sabem o que os seus filhos estão a dar em Ciências Naturais.

Todas as mães se sentem à-vontade quando vão à escola e mostram interesse em participar nas actividades escolares, apesar de não se realizarem muito.

Uma boa relação entre a família e a escola, para estas mães, é quando a família contribui e fornece alguns dados importantes da vida dos seus filhos, ao o director de turma para este estar a par da situação e saber como agir em determinados acontecimentos e alturas. Referem que a comunicação entre estes dois elementos é um factor muito importante para o sucesso escolar dos seus filhos.

Nenhuma das entrevistadas faz parte de alguma associação de pais, mas três delas são da opinião que de uma certa forma a associação de pais facilita a colaboração dos pais. Uma das mães diz que não sabe, pois não está muito ligada a isso.

Um aspecto valorizado pelas mães foi a não existência de uma relação entre professor e encarregado de educação, pois quando vão à escola falam exclusivamente com o director de turma, e nunca com o professor. Mas são unânimes em dizer que o diálogo entre o director de turma e o encarregado de educação é importantíssimo. Saliendam ainda, que muitos professores nem sequer conhecem os encarregados de educação dos seus alunos.

Este conjunto de entrevistadas desconhece a existência de qualquer relação entre a escola e a comunidade, entre a autarquia e a escola e entre as entidades recreativas e a escola.

Para terminar, perguntámos se queriam exprimir mais alguma observação que até aqui não tivéssemos referido. Todas mencionaram, de uma maneira geral, que as actividades TIPS estavam muito bem estruturadas, que gostaram e acharam interessante realizá-las com os seus filhos e que estas iniciativas são sempre agradáveis de se realizarem. Destacam a importância do envolvimento dos pais no processo escolar dos filhos, logo a relação dos pais com os filhos, segundo as entrevistadas é indispensável. Referem ainda que há muitos pais que não têm conhecimento do que se passa na escola, nem do que o seu filho anda a aprender e estas fichas serão um meio de os pais terem acesso a essa informação, de uma maneira interactiva e rápida.

Uma mãe refere mesmo que este trabalho deveria continuar e não se devia realizar apenas para defesa de uma tese de mestrado, *“Achei muito interessante este trabalho e devia ser feito não só a nível, a este nível, portanto, tenho conhecimento que é para investigação e defesa de um trabalho, mas que os professores não deviam cair na rotina e tentar sempre promover este tipo de actividades porque incentiva e estimula a imaginação das crianças. Porque assim os pais são mais solicitados e a criança sente que os pais também gostam de colaborar neste trabalho.”*

4.8. Síntese da Análise do Estudo de Impacto

Neste momento é importante reflectir e avaliar se a aprendizagem do Sistema Respiratório que ocorreu através das fichas TIPS e das TIPS – UW de algum modo melhorou os conhecimentos dos alunos, bem como o relacionamento com o seu parceiro familiar.

É de salientar que o estudo desenvolvido procurou modificar ou recriar as relações encarregados de educação/parceiro familiar.

Perante a análise dos dados obtidos, através dos resultados das fichas e das entrevistas realizadas, de uma forma geral, os sujeitos desta investigação consolidaram melhor e de uma maneira aprofundada os conhecimentos sobre o Sistema Respiratório, ficando mais motivados para o envolvimento com os seus parceiros familiares e para o ensino das Ciências. Não podemos contudo generalizar esta ideia.

Não nos esqueçamos que os alunos já dominavam ou tinham conhecimento sobre a matéria aqui explorada. Todos os entrevistados perceberam bem e entenderam que o objectivo primordial destas fichas era tentar desenvolver num ambiente familiar e harmonioso uma actividade em que pais e filhos estivessem envolvidos, em que os pais percebessem o que realmente os filhos andavam a aprender na escola na disciplina de Ciências Naturais. Verificou-se esse envolvimento, apesar de muitos pais não aparecerem à entrevista mas deixaram assinalada a sua opinião nas fichas.

Os alunos envolvidos nesta investigação percebem a utilidade que o computador pode

ter para o seu estudo, vêem-no não só como um meio de entretenimento, mas também como uma boa ferramenta para a construção do seu conhecimento. Assim sendo, também entendem que a procura na Internet terá de ser cuidadosa, de maneira a que a informação que retirem seja cientificamente correcta.

Os alunos envolvidos nesta investigação interessaram-se mais pela matéria e divertiram-se, compreendendo que se pode construir conhecimentos sobre os conceitos adquiridos na aula, de uma forma descontraída e num ambiente familiar. Eles gostam deste tipo de actividades, mas vão dizendo que também compreendem com o método tradicional. Mas para estes sujeitos seria muito interessante e motivante realizarem mais fichas TIPS e TIPS – UW. Realçam o facto de terem a oportunidade de conviver com os seus pais, mostrando mesmo alguma admiração por esta nova prática de ensino.

Os pais envolvidos nesta investigação valorizam o factor de terem sido minimamente guiados, para explorarem em conjunto com os seus filhos as fichas TIPS e TIPS -UW. Perceberam que o trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula não tem de se fechar necessariamente nesse ambiente.

A professora da turma que também analisou as fichas, concordou com as nossas ideias dizendo que este método é interessante e muito útil nos dias de hoje, pois assim os pais têm mesmo a obrigação de se envolverem com os seus filhos e conversando com eles sabem o que se passa na escola.

As fichas desenvolvidas no âmbito desta tese revelaram ser um instrumento útil para fazer face a algumas dificuldades que se sentem para envolver os pais nos trabalhos escolares dos seus filhos.

Como anteriormente já referimos este estudo, apresenta ameaças à validade interna (estão em causa a debilidade das conclusões) e à validade externa (estão em causa a generalidade dos resultados.).

4.9. Auto-Crítica, Reformulações da Metodologia e Recomendações

Os recursos aqui construídos e apresentados não podem ser entendidos como algo acabado. É possível apresentar algumas sugestões de reformulações destes recursos, a desenvolver no futuro:

- a) Seria interessante que um maior conjunto de alunos e parceiros familiares realizassem as entrevistas;
- b) Poderíamos, por outro lado, ter usado um estudo quantitativo, com a recolha de dados por questionário e procedendo à realização de pré-testes e pós-testes, com grupo de controlo. Haveria um conjunto de alunos a aprender a unidade do Sistema Respiratório através das TIPS e das TIPS – UW e um outro grupo (de controlo) aprendendo com as metodologias tradicionais;
- c) Reconhece-se que a técnica da construção das fichas TIPS e TIPS – UW poderia estar mais completa. Uma interacção maior com os alunos e com os pais, através do fórum, por exemplo, seria uma estratégia a ponderar e que poderia ter proporcionado um maior diálogo;
- d) Há margem para uma melhoria do protótipo a vários níveis: design gráfico, simulações on-line, mais quizzes, incluir um relógio para contar, sons e multimédia, etc.
- e) No final das TIPS –UW poderia existir um questionário on-line, que os alunos preencheriam no final de cada secção, on-line;
- f) Comparar mais operacionalmente as TIPS e as TIPS – UW seria uma forma de enriquecer este estudo;
- g) A secção de intervenção aos pais ficaria mais rica com algumas curiosidades do quotidiano, relacionadas com o Sistema Respiratório. Apesar destas sugestões de reformulação, convém frisar que os alunos, professora e pais motivaram-se e mantiveram-se interessados, facilitando

deste modo a aprendizagem. Fica a dúvida se esta vontade de aprender não tem a sua razão de ser no “efeito novidade”, na mudança para uma estratégia "fora do normal". Poderia ser que, quando o que é novo passasse a ser rotina a motivação para a actividade baixasse significativamente.

É por vezes difícil encontrar estratégias que consigam envolver todos os pais, pois nem todas conseguem motivar a totalidade dos pais. A proposta de trabalho aqui criada por nós tem bem presente que será um pressuposto que se realiza de uma forma progressiva, pelo que é conveniente a publicação de certos procedimentos considerados fundamentais, para se obter êxito relativamente à relação que se estabelece entre Escola-Família-Comunidade.

Neste sentido, sugerimos que:

- Se modifique de alguma maneira o ensino, favorecendo novos e diversos tipos de relação/colaboração entre Escola-Família-Comunidade. Pretende-se assim, gerar modelos que tenham em conta as características de cada escola bem como a população a que se destinam.
- Se considere a família como um elo bem forte na aprendizagem do aluno e se dêem oportunidades para esta se integrar de variadíssimas formas na escola.
- Se agilize a “comunicação” que parece existir ao nível da relação entre família/escola de modo a reduzir as incompatibilidades, apontando-se para reajustamentos no diálogo e redefinição da relação.
- Se operacionalizem equipas multidisciplinares, tendo como ponto de partida a relação Escola-Família-Comunidade como mais uma vertente positiva no progresso escolar dos alunos.
- Se proporcionem estratégias didáticas, de modo a que a porta da escola se abra e forneça o espaço para o envolvimento parental.
- Se valorizem positivamente as características individuais do aluno e da sua família, levando a que estas famílias, dos meios economicamente mais

desfavorecidos se sintam acarinhados e não rejeitados adotando atitudes e comportamentos positivos.

- Se aposte com toda a força no envolvimento parental e nos benefícios que daí advêm, na aprendizagem dos alunos pois são estes o foco de atenção e os homens do amanhã. O interesse demonstrado por parte dos professores e pais para o melhoramento da aprendizagem do aluno fomenta características no aluno que mais tarde serão úteis.
- Se produzam e disponibilizem na web (como fizemos) mais TIPS e TIPS –UW.

CAPÍTULO 5- Conclusões

5. Conclusões

Esta investigação é um indicador de que o envolvimento dos pais é fundamental na aprendizagem e na vida escolar dos seus filhos. Evidencia também a relação que se estabelece entre o aluno e parceiro familiar. Uma preocupação subjacente a este estudo era tentar promover o envolvimento dos pais nos trabalhos escolares dos filhos em Ciências Naturais. O trabalho de casa constitui uma vertente importante do trabalho conjunto entre pais e professores.

Após a análise e discussões dos dados torna-se importante apontar algumas conclusões, apesar das limitações a que este estudo está sujeito, como referimos na secção anterior.

Ficámos com a sensação que uma participação mais relevante dos parceiros familiares e dos próprios alunos conduz a uma envolvimento maior das famílias no mundo escolar dos seus filhos.

No, entanto, do estudo realizado, denota-se que embora haja tendências positivas, há ainda muito que fazer. Observa-se um desequilíbrio na relação entre escola/família e ente aluno/parceiro familiar.

O que está em causa não é só a relação mas, muitas vezes, o desinteresse mostrado pelos próprios pais em interagirem mais e melhor na aprendizagem dos seus filhos.

Ao professor cabe o papel de utilizar as devidas estratégias para que seja inferido o “feedback” necessário, de modo a eliminar causalidades lineares, pressupondo-se o retorno essencial para um bom relacionamento.

Os professores serão os primeiros responsáveis por criar ambientes favoráveis à aprendizagem e ao envolvimento parental, que possibilite a todos a auto-realização pessoal e o sucesso educativo. Tentámos transmitir isso através das fichas TIPS e TIPS-UW criadas no âmbito desta tese. Que o envolvimento dos pais não é entendido como uma opção, mas como algo que já devia ser um dado adquirido no processo de aprendizagem de todos os alunos. Que o envolvimento dos pais no progresso escolar dos filhos é um pilar essencial para a educação dos alunos.

A necessidade de promover a comunicação entre a escola e as famílias é consensual. Na maioria das escolas, porém essa prática é pobre. Neste estudo reflectiu-se isso mesmo. Os pais criaram expectativas e no final não corresponderam ao que foi pedido.

Momentos de parceria devem ser criados para envolver toda a família, bem como a comunidade. No sentido de promover a construção de parcerias para a aprendizagem, os professores devem criar mais fichas TIPS. Não esquecendo que os professores deverão ter disponibilidade e financiamento para desempenhar mais e melhor essa função.

O resultado de desempenho dos alunos que integram a amostra permite concluir que o ambiente familiar influencia muito o estudo dos alunos. É de salientar que o estudo desenvolvido procurou modificar ou recriar as relações entre aluno/parceiro familiar.

Na prática verificámos que as dificuldades são muitas. Parte destas dificuldades devem-se ao factor tempo. Os pais não têm tempo para esse envolvimento. O trabalho desenvolvido nesta escola permitiu constatar que a motivação e alegria que os pais demonstraram ao realizarem estas fichas esteve presente, apesar de esta actividade ter constituído um trabalho suplementar, fora dos habituais TPC. Os resultados que obtivemos levam a concluir que haverá vantagens no envolvimento parental face à aprendizagem dos seus filhos.

A abordagem da unidade “Sistema Respiratório” recorrendo ao computador e ao envolvimento parental, permitiu inculcar nos alunos o sentido de responsabilidade ao fazerem determinadas experiências, de seguirem os métodos certos e ordenadamente. Se for uma prática corrente, este tipo de actividades poderá ser uma mais valia na aprendizagem dos alunos, uma vez que estes necessitam cada vez mais de um bom método de estudo, que seja bem organizado e estruturado.

Sentiu-se um “à-vontade” muito grande ao nível da utilização do computador. Os alunos não tiveram, de uma maneira geral, quaisquer dificuldades na realização das TIPS – UW.

A parceria entre Escola-Família-Comunidade pode ser construída e implementada mas alguém terá que dar o primeiro passo. Estas parcerias deveram ser criadas e construídas pouco a pouco.

A construção de qualquer edifício leva o seu tempo e não se constrói sem bons alicerces e um bom engenheiro de obra. Assim também acontece no meio escolar, há necessidade de implementar novos alicerces, fortes, com “engenheiros” conhecedores e dominando os problemas educativos, que queiram construir uma cultura de parcerias. Não nos esqueçamos que este é um projecto-piloto e há ainda uma ausência de prática nesta construção de parceria.

Aos professores devem ser dadas mais oportunidades e formação específica para estabelecer relações produtivas com os pais dos seus alunos e mais incentivos e financiamentos para a escola e professores promoverem essas parcerias.

O estudo desenvolvido levou a autora da dissertação a acreditar ainda mais na potencialidade das TIPS e TIPS – UW, deste envolvimento parental, bem como fica a sensação da importância da parte tecnológica que as complementa.

A hipótese enunciada nesta dissertação foi: “Se os professores envolverem os pais nos trabalhos de casa de Ciências Naturais usando as TIPS e TIPS - UW tal promoverá a sua interação pessoal e a aprendizagem dos alunos?”

Podemos, sem grande generalização mas com bastante entusiasmo salientar que foi confirmada a hipótese de trabalho, da qual partimos para este estudo.

Abriu-se mais uma porta para os pais entrarem no mundo da escola. Ainda será uma porta pequena, mas valeu a pena desenvolver este projecto.

BIBLIOGRAFIA

Legislação Consultada

- Decreto-Lei nº 48572, de 2 de Setembro 1968.
Decreto-Lei nº 22581, de 26 de Maio de 1933.
Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio.
Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro.
Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro.
Despacho Normativo nº 122/79 de 1 de Junho.
Decreto-Lei nº 315/84 de 28 de Setembro.
Despacho o nº 16/77 de 21 de Janeiro.
Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro.
Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro.
Decreto-Lei nº 125/82 de 22 de Abril.
Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho.
Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.
Lei nº 31/87, de 9 de Julho.
Despacho Lei nº357/88, de 13 de Outubro.
Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.
Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro.
Lei nº 53/90 de 4 de Setembro.
Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro.
Lei nº7/77 de 1 de Fevereiro.
Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro.
Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.
Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho.
Despacho 239/ME/93, de 20 de Dezembro.
Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.
Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho.
Despacho nº 37-A/SEEI/96, de 5 de Setembro.
Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho.
Decreto-lei nº 147/97, 11 de Junho.
Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro.
Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março.
Lei nº 24/99, de 22 de Abril.
Decreto Regulamentador nº 10/99, de 21 de Julho.
Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto.

Bibliografia

Abell, J. (1997) – Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Educec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7 (1997).

Abrantes, P. (2001) – *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Ministério da Educação – Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Afonso, N. (1994) – *A Reforma da Administração Escolar – A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Almeida, D.(2004).- Segunda Lei da Termodinâmica. Recursos Digitais e Ensino da Química, Tese de Mestrado de Química para o Ensino, FCUP.

Altricheter, H., Posh, P. e Somekh,B. (1993).- *Teachers Investigate their work –An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.

Apple, M. (1997) – *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.

Apple, M. (1993) – *Official Knowledge – Democratic Education in a Conservative Age*. Nova Iorque: Routledge.

Apple, M. (1988) – *Teachers and Texts – A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nova Iorque: Routledge.

Araújo, H. (2000) – *Pioneiras na Educação – As Professoras Primárias na Viragem do Século: Contextos, Percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Araújo, H. (1996) – *Precocidade e «Retórica» na Construção da Escola de Massas em Portugal*. Educação, Sociedade e Culturas, 5.

Araújo, H. (1993) – *The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal (1870-1993)*. Open University: Tese de Doutoramento.

Araújo, H. e Stoer, S. (1993) – *Genealogias nas Escolas: A Capacidade de nos Supreender*. Porto: Edições Afrontamento.

Aronowitz, S. e Giroux, H. (1992) – *Educação Radical e Intelectuais Transformadores* in A. J. Esteves e S. Stoer (Orgs.) *A Sociologia na Escola*. Porto: Edições Afrontamento.

Bastiani, J. (1993) – *Parents as Partners: Genuine Progress or Empty Rhetoric?* in P. Munn (Ed.) *Parents and Shools – Customers, Managers or Partners?* Londres: Routledge.

Baudelot, C. e Establet, R. (1971) – *L'École Capitaliste en France*. Paris: Maspero.

Beattie, N. (1985) – *Professional Parents – Parent Participation in Four Western European Countries*. Filadélfia: The Falmer Press.

Berger, E. (1991) – *Parents as Partners in Education: The School and Home Working Together*. Nova Iorque: Merryl.

- Bernstein, B. (1977) – *Class and Pedagogies: Visible and Invisible* in J. Karabel e A. H. Halsey (Eds.) *Power an Ideology in Education*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1982) – A Educação Não Pode Compensar A Sociedade in S. Grácio e S. Stoer (Orgs.) *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Bogdanowicz, M. (1994) – *La Participation des Parents aux Systèmes Scolaires dans les Douze Pays de la Communauté Européenne*. Sections III et IV du Rapport Général. Texto Policopiado.
- Bogdan, R. e Bilken, S. (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação, uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C (1970) – *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C (1964) – *Les Héritiers*. Paris: Minuit.
- Bruyne, P Herman, J e Schoutheete, M. (1991) – *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Brasil: Francisco Alves Editora.
- Cachapuz, A. (2002) – *A procura da Excelência na aprendizagem*. Teoria da aprendizagem significativa. Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 67- 86. Peniche, 2000, [online] [consulta 14-10-05]. Disponível em <http://www.univab.pt/cestudos/centros/cecme/publicacoes.htm>.
- Carbonaro, A. (1992) – *O Processo Produtivo da Escola e na Escola para Unificar Trabalho Manual e Trabalho Intelectual* in A. J. Esteve e S. Stoer (Orgs.) *A Sociologia na Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Caria, T. (1994) – *A Reforma da Avaliação dos Alunos do Ensino Básico Analisada no Contexto da (s) Cultura (s) do (s) Professor (es)*. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1.
- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela (1998) – *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, E. (1995) – *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Chagas, I. (1999) - *Multimédia nas aulas de ciências. Propostas de utilização apresentadas por futuros professores*. In J. Fróis, e M. Barbas (Eds.). *Cenários interactivos. Arte e tecnologia* (pp. 133-146). Santarém: E.S.E. de Santarém.
- Chagas, I. et. al. (1998) - *Utilização educativa da Internet em ciências e matemática*. A criação de comunidades de aprendizagem. Workshop realizado no 2º Simpósio Ensino das Ciências e da Matemática. Departamento de Educação da FCUL, Lisboa.
- Cohen, L. e Manion, L. (1994) – *Research methods in education*. New York. Routledge.
- Comer, J. (s/d) – *Home, School, and Academic Learning*. Texto Policopiado.
- Conselho Nacional de Educação (1998) – *Parecer nº2/98 – A Sociedade da Informação na Escola*. [online] [consultado 2005-10-28]. Disponível em <http://www.cnedu.pt/parcne98.pt/parcne98.html>.

- Cortesão, L. (2000) – *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (1998) – *O Arco-Íris na Sala de Aula? – Processos de Organização de Turmas: Reflexões Críticas*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- Cortesão, L. (1994) – *Quotidianos Marginais «Desvendados» pelas Crianças*. Educação, Sociedade e Culturas, 1.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1997) – *Investigação-Acção e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural*. Educação, Sociedade e Culturas, nº 7.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1996) – *A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte Entre Culturas*. Inovação, Volume 9, nº1 e 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesão, L. et al. (1995) – *E Agora Tu Dizias Que...-Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Afrontamento.
- Cortesão, L.; Stoer, S. et al. (1995) – *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Intermulticultural – Relatório Final*. Porto: CIIE/FPCE, Universidade do Porto.
- Cruz, M. B. (1988) – *A Situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada por Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dale, R. (1994) – *Locating the Family and Education in the Year of the Family*. Texto Policopiado.
- David, D. et al. (1989) – *As Escolas e as Famílias em Portugal-Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- David, M. (1993) – *Parents, Gender and Educations Reform*. Cambridge: Polity Press.
- Davies, D. (1987) – *Parents Involvement in the Public Schools – Opportunities for Administratons. Education and Urban Society*. Vol.19 nº2, Fevereiro, 147-163.
- Davies, D. (1983) – *Planning to Make Collaboration a Reality in R. Sinclair For Every School a Community*. Boston: Institute for Responsive Education.
- Davies, D. e Jonhson, V. (1996) – *Crossing Boundaries: Family, Community and School Partnerships*, International Journal of Educational Research, Volume 25 nº 1.
- DAPP (2000) - *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: relatório final sobre uma visão prospectiva da relação escola/família comunidade: criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. [online] [consultado 2006-02-2]. Disponível em <http://www.giase.min-edu.pt/content02.asp?auxID=pubs-online>
- DAPP (2005) – *Estratégias para a Educação – As TIC na educação*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. [online] [consultado 2005-10-28]. Disponível em <http://www.dapp.min-edu.pt/upload/docs/estrategias.pdf>.
- DEB (1999) – *Departamento do Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais*. Ministério da Educação Lisboa.
- De ketele, J. e Roegiers, X. (1999).- *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de*

Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos. Lisboa. Instituto Piaget.

Donzelot, J. (1986) – *A policia das Famílias.* Rio de Janeiro: Edições Gaal.

Duru-Bellat, M. e Henriot-van Zanten, A. (1992) – *Sociologie de L'École.* Paris: Armand Colin.

Dupont, B. (1982) – *Rapaz ou Rapariga: Igual Educação?* Porto: Brasília Editora/UNESCO.

Erickson (1979) - *Children's Conceptions of Heat and Ttemperature.* Science Education. 63 (2).

Esteves, J. M. (1991) – *Mudanças Sociais e Função Docente* in A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora.

Epstein, J. (1992) – *School and Family Partnerships, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.* Report nº6.

Epstein, J. (1986) – *Parents Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement.* The Elementary School Journal, Vol.86, nº5.

Epstein, J. et. al. (2002) - *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action.* Second Edition. Thousand Oaks: Corwin Press.

Fernandes, J. V. (1987) – *A Escola e a Desigualdade Sexual.* Lisboa: Livros Horizontes.

Figueirido, A.D. (1995) – *O Futuro da Educação perante as Novas Tecnologias.* [online] [consultado 2005-11-8]. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/!prof04.htm>. **VER O SITE**

Finley, F. (1986) – *Evaluation Instruction: The Complementary use of clinical interviews,* J. Res. Sci. Teach,

Formosinho, J. (1991) – *Curriculo e Cultura Escolar* in E.L. Pires, A. S. Fernandes e J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar.* Porto: Edições Asa.

Fortuna, C. (1987) – *Desenvolvimento e Sociologia Histórica: Acerca da Teoria de Sistema Mundial Capitalista e da Semiperiferica.* Sociologia – Problemas e Práticas, 3.

Freire, P. (1975) – *Pedagogia do Oprimido.* Porto: Edições Afrontamento.

Fullan, M. (1998) – *The New Meaning of Educational Change.* London: Cassell.

Gabriel, S. e Smithson, I. (1990) – *Gender in The Classroom – Power and Pedagogy.* Chicago: University of Illinois Press.

Guerra, I. (1985) – *Estamos a Morrer ou a Nascer?* – Transformação Social e Educação Infantil. Comunicação no 1º Encontro de Educação de Infância . Gulbenkian.

Gurvitch, G. (1986) – *A Vocação Actual da Sociedade.* I e II vols. Lisboa: Edições Cosmos.

Giddens, A. (1996) – *Novas Regras do Método Sociológico.* Lisboa: Gradiva.

Gimeno, J. (1998) – *Poderes Inestables en Educación.* Madrid: Morata.

Giroux, H. (1993) – *Living Dangerously – Multiculturalism and The Politics of Difference.* Nova

Iorque: Peter Lang.

Giroux, H. (1992) – *Border Crossings – Cultural Workers and The Politics of Education*. Nova Iorque: Routledge.

Giroux, H. (1988) – *Teachers As Intellectuals – Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Gramby, MA: Bergin & Garvey Publishers.

Giroux, H. e MacLaren, P. (1988) – *Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism*. 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação – A Sociologia da Educação na Formação de Professores. ESE. Instituto Politécnico de Faro.

Golby, M. (1993) – *Parents as School Governors* in P. Munn (ed.) *Parents and Schools – Customers, Managers or Partners?*. Londres: Routledge.

Grácio, R. (1981) – *Perspectivas Futuras* in M. Silva e I. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grégoire, R., Bracewell, R. & Laferrière, T. (1996) – *The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools: Documentary Review*. Laval University and McGill University.

Hegarty, S. (1993) – *Home – School Relations: A Perspective from Special Education* in P. Munn (Ed.) *Parents and Schools – Customers, Managers or Partners?* Londres: Routledge.

Henry, M. (1996) – *Parent-School Collaboration-Feminist Organizational Structures and School Leadership*. Albany: State University of New York Press.

Honoré, S. (1980) – *Os Pais e a Escola-Uma Colaboração Necessária e Difícil*. Lisboa: Moraes Editores.

Hutmacher, W. (1978) – *A Diversidade das Culturas e a Desigualdade Perante a Escola: Elementos Para Uma Sociologia da Acção Pedagógica*. Análise Psicológica, II, 1.

Isambert-Jamati, V. e Grosperon, M. F. (1982) – *Tipos de Pedagogia e Diferenças de Aproveitamento Segundo a Origem Social no Final do secundário* in S. Grácio e S. Stoer (Orgs.) *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizontes.

Iturra, R. (1990a) – *Fugirás à Escola para Trabalharna Terra*. Lisboa: Escher.

Iturra, R. (1990b) – *A Construção Social do Insucesso Escolar Escolar – Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.

Kintsch, E., Franzke, M., Haley, P., Kintsch W. (1995) – *Principles of learning in multimedia educacional systems*. Boulder: University of Colorado.

Kearsly, G. (2003) – *Explorations in Learning & Instruction: The Theory Into Practice Database*. [online] [consultado 2005-10-30]. Disponível em <http://tip.psychology.org/>.

Keddie, N. (1980) – *O Mito da Privação Cultural: Escola e Cultura*. Análise Psicológica, 1, Série 1.

Lareau, A. (1989) – *Home Advantage-Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. New York: The Falmer Press.

- Levin, M. (1987) – *Parent-Teachers Collaboration* in D. Livingstone et al., *Critical Pedagogy and Cultural Power*. Nova Iorque: Begin & Garvey Publishers.
- Lightfoot, S. (1978) – *Worlds Apart-Relationship Between Families and Schools*. Nova Iorque: Basic Books.
- Lima, L. (1992) – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998) – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um estudo da Escola Secundária em Portugal*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. e Sá, V. (2000) – *A participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas*. Braga.
- Marques, R., (1992) – *Colaboração Escola-Família: Um Conceito para Melhorar a Educação*. *Ler Educação*, nº8, Maio/Agosto.
- Macedo, B. (1991) – *Projecto Educativo de Escola – do porquê construí-lo à génese da construção*. In *Inovação*, vol. 4 nº 2-3 (1991).
- Machado, B. (1992) – *Os desafios da Imagem e das Comunicações no Ensino dos anos 90*. Comunicação Apresentada no VI Encontro a Informática e o Ensino, Realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra, de 8 a 10 de Setembro.
- Magalhães, A. (2000) – *Nem Todos Podem ser Doutores?* Porto: Profedições.
- Magalhães, H. (2001) – *A Prática Docente na Era da Globalização*. [online] [consultado 2005-11-8]. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/prof04.htm>.
- Marques, R. (1988) – *A Escola e os Pais como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Mateus, C.M.F. (1999) – *Um contributo das TIC para a emergência de um novo paradigma Educacional*. In Freitas, P.D.C.V. – *Desfios' 99-Actas da I Conferencia Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação da Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Meighan, R. (1986) – *A Sociology of Educating*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Meireles, M. e Paiva, J. (2005) - *Redox em casa*. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Química*. 97.
- Merriam, S. (1988) – *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bassen.
- Montandon, C. e Perrenoud, P. (1987) – Introduction. Un Dialogue Impossible? in C. Montandon e P. Perrenoud *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?*. Berna: Peter Lang.
- Morin, E. (2000) – *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Ed. Unesco.
- Neves, M. C. e Pedro, E. (1987) – *O Cão Come o Osso ou Era uma Vez Um Cão Que se Chamava Bili*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Nóvoa, A. (1991) – *O Passado e o Presente dos Professores* in A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Ozga, J. e Lawn, M. (1981) – *Teachers, Professionalism and Class: A Study of Organized Teachers*. Londres: The Falmer Press.

Paiva, J. e Gaspar, F. (2005) - *-Actividades participadas pelos pais na aprendizagem da Química (PAQ)*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Química. 97.

Paiva, J. (2004) – *A Fusão Feliz*. [online] [consultado 2005-10-25]. Disponível em http://www.spq.pt/boletim/92/bl92_08.pdf.

Paiva, J. (2003) – *As tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. Ministério da Educação. [online] [consultado 2005-9-25]. Disponível em <http://www.dapp.min-edu.pt/nónio/docum/document.htm>.

Paiva, J. (2002) – *As tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. Ministério da Educação. [online] [consultado 2005-9-20]. Disponível em <http://www.dapp.min-edu.pt/nónio/docum/document.htm>.

Pardal, L. e Correia, E. (1995) – *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pedro, E. R. (1982) – *O Discurso na Aula – Uma Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.

Pedro, I. (1990) – *Les Instituteurs et leur Représentation des Adultes Intervenant dans le Milieu Scolaire*. Memoire de D.E.A. Université de Provence.

Peres, A. N. (1999) - *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.

Pereira, D. C. (2006) - *-Nova Educação da Nova Ciência na Nova Sociedade*. Editorial UP (no prelo).

Perrenoud, P. (2000) – *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (1987) – *Le Go-Between: Entre la Famille et l'École, l'Enfant Messenger et Message* in C. Montandon e P. Perrenoud *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?*. Berna: Peter Lang.

Pires, E. L.; Fernandes, A. S. e Lima, L. V. (1991) – *Noções de Sociologia da Educação*. Fasc. 1e 2, 2ª Fase ed. Ministério da Educação e Universidade do Minho.

Pires, E. L.; Fernandes, A. S. e Formosinho, J. (1991) – *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.

Ponte, J. (1988) - *O computador – Um Instrumento da Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. (1997) – *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Posner, J.; Gertzog, A. (1982) – *The clinical interview and the measurement of conceptual change*, Sci. Educ.

Raab, C. (1993) – *Parents and Schools: What Role of Education Authorities?* in P. Munn (Ed.) *Parents and Schools – Customers, Managers or Partners?* Londres: Routledge.

Rocha, S e tal, (2005) – O estudo de caso e a problemática da observação em metodologias de investigação em educação. Trabalho no âmbito do Mestrado de Química para o ensino, FCUP, [on-line]

[consultado 2006-01-28]. Disponível em <http://www.icpaiva.net/?d=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/b82cb>.

Rocha-Trindade, M. B. e Mendes, M. L. S. (1996) – *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta.

Salgueiro, M.(2003) – Simulações On-line para o ensino e aprendizagem da Química. Dissertação de Mestrado em Química para o ensino. FCUP, [online] [consultado 2006-01-28]. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/salgueiro/>.

Santos, B. S. (1997) – *Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 48.

Santos, B. S. (1995) – *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Texto Policopiado.

Santos, B. S. (1992) – *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, E. (1998) – *O computador e o Professor: Culturas Profissionais na Sala de Aula*. Tese de Mestrado. FCUL.

Seruya, J. (1983) – *Sistema Educativo e Políticas de Educação em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Sharp, R. e Green, A. (1975) – *Education and Social Control*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Silva, A. S. (1994) – *Análise Sociológica e Reflexão Democrática Sobre a Educação: Um Diálogo Com Vantagens Recíprocas*. *Análise Social*, Vol. XXIX, (129).

Silva, B. Duarte (1998) – *Educação e Comunicação: Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. 1ª ed. Braga: Editorial Franciscana, 1998.

Silva, C. G. (1993) – *Cooperação Desconfiada*. *Educação e Ensino*, Ano 5,7, Abril-Maio.

Silva, P. (1999) – *Escola-Família: o 25 de Abril e os Paradoxos de Uma Relação*. *Educação, Sociedade e Culturas*, 11.

Silva, P. (1996) – *Escola-Família, Uma Relação entre Culturas* in L. Barbeiro e R. Vieira (Org.) *A Criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?* Leiria: ESE.

Silva, P. (1994) – *Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994: Duas Décadas, um Balanço*. *Inovação*, Vol.7, nº3, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, P. (1993) – *Escola-Família, Uma relação Armadilhada? Ensaio de Educação Participada*, 11, 1993, Instituto para a Educação Participada e in ESES,5, Janeiro de 1994. Escola Superior de Educação de Santarém.

Silva, P. (1991a) – *Pais Difíceis de Envolver na Educação Escolar dos seus Filhos*. *Escola e Comunidade*: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Silva, P. (1991b) - *A Sociologia da Educação e a Relação Escola-Família, O Professor*, nº 22(3ª série), Novembro. Lisboa: Editorial Caminho.

Simões, A. (1979) – *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Smrekar, C. (1996) – *The Impact of School Choice and Community in the Interest of Families and Schools*. Albany: State University of New York Press.

Stoer, S. (1993) – *O Projecto de Educação e Diversidade Cultural: para uma Sinergia de Efeitos de Investigação (PEDIC) e a Formação de Professores para a Educação Multicultural*. Escola e sociedade Multicultural, Entreculturas, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Lisboa: Ministério da Educação.

Stoer, S. (1986) – *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. e Araújo, H. (1992) – *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. e Cortesão, L. (1999) – *Levando A Pedra – Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas Numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. e Rodrigues, F. (2000) – *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias*. in A.M: Bettencourt et al., *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Ministério da educação.

Suchodolski, B. (1991) – *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizontes.

TIPS (2006) - Teachers Involve Parents in Schoolwork. [online] [consultado 2006-01-21]. Disponível em <http://spearfish.k12.sd.us/west/Specials/Penny/Teacher%20Involve/ScienceAct.htm>,

Tuckman, B. (2000) – *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yager, T. (1991) – *Information's Human Dimention: Multimédia Technologies can Improve Presentations today*. Byte

Valares, J. e Costa Pereira, D. (1991) – *Didáctica da Física e da Química*. Volume I. Universidade Aberta, Lisboa.

Vincent, C. (1996) – *Parents and teachers- Power and Participation*. Londres: Falmer Press.

Vygotsky, L. (1962) – *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.

Whitty, G. (1985) – *Sociology and School Knowledge – Curriculum Theory, Research and Politics*. Londres: Methuen.

Wilson, B. (1962) – *The Teacher's Role*. British Journal of Sociology. Vol.XIII..

Woods, P. (1992) – *Parents as Consumer- Citizens*. Texto Policopiado.

Woods, P. (1988) – *A Strategic View of Parents Participation*. Journal of Education Policy. Vol.3, nº4, 323-321.

Wyness, M. (1995) – *Schooling, Welfare and the Policing of Parents*. British Journal of Sociology of Education, Vol.16, nº3.

Zay, D. (1996) – *A Escola em Parceria: Conceito e Dispositivo* in J. Barroso (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo A - Relatório das Actividades Tipo 4

TIPO 4 – ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM EM CASA
HORÁRIO DO CONTADOR DE HISTÓRIAS PROMOVE LEITURA EM CASA
ESCOLA PRIMÁRIA DE WOODRIDGE
CUYAHOGA FALLS, OHIO

A Escola Primária de Woodridge convidou algumas famílias para um horário do contador de histórias para as informar acerca da importância da leitura no sucesso escolar dos alunos. Os professores e um contador de histórias profissional forneceram informações e demonstraram técnicas que os pais podiam usar para encorajar os estudantes a tornarem-se leitores mais activos e eficazes.

As crianças vestiram os seus pijamas, taparam-se com cobertores e aconchegaram os seus ursos de pelúcia, degustaram chocolate quente e bolachinhas e ouviram muitas histórias com as suas famílias. Apesar da tempestade de neve, estavam presentes 130 pessoas.

O contador de histórias profissional fez a demonstração de uma variedade de técnicas de leitura em voz alta. O professor do jardim-de-infância falou sobre os benefícios da leitura e ensinou aos pais como apresentar uma história aos seus filhos quando estavam em casa.

Numa mesa de leitura, as famílias percorreram uma selecção de livros para leitores do jardim-de-infância, incluindo livros sem palavras, livros de imagens, livros multiculturais e livros feitos em casa. Às famílias foram ainda fornecidas mais informações recolhidas de jornais e matérias de aprendizagem para levarem para casa.

Esta actividade:

Reforçou a importância dos pais lerem para os seus filhos

Demonstrou a variedade de maneiras que os pais têm para contar histórias e fortalecer as capacidades linguísticas dos seus filhos

Encorajou o estabelecimento de um tempo para actividades de aperfeiçoamento da linguagem entre gerações em casa

Realçou a importância de restringir o tempo de televisão

Deu às famílias a oportunidade de socializar e conhecer outras famílias com filhos no jardim-escola, construindo ligações mais fortes na escola

Forneceu materiais adicionais sobre a leitura para ajudar os pais a compreender e conduzir as actividades de leitura dos filhos em casa.

TIPO 4 – ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM EM CASA
ENVOLVER AS FAMÍLIAS NO TRABALHO DE CASA DE CIÊNCIAS
ESCOLA SECUNDÁRIA DE PIKESVILLE
BALTIMORE, MARYLAND

Um grupo de professores e o director da Escola Secundária de Pikesville queriam aumentar os conhecimentos de ciências dos alunos e promover o envolvimento das famílias na aprendizagem dos alunos. Para atingir estes objectivos, decidimos usar o programa Professores Envolvem Pais no Trabalho da Escola (TIPS) e o seu trabalho de casa interactivo de ciências. Os trabalhos do programa TIPS diferem do trabalho de casa convencional porque (a) as actividades incluem algumas secções para os alunos completarem com um membro da família; (b) as actividades dão entregues depois de vários dias para dar tempo aos alunos e suas famílias de as completarem; (c) as actividades incluem um secção que pede às famílias para avaliarem o conteúdo, o nível de satisfação e a utilidade das actividades e para fazerem algum comentário ou sugestão ao professor.

Uma equipa de quatro professores de ciências (6.º e 8.º anos) entregou Actividades de TIPS semanalmente durante o curso do ano lectivo. Os professores foram pagos para trabalhar em equipa durante duas ou três semanas durante o verão para escreverem e editarem trabalhos num computador para que estivessem prontos a utilizar durante o ano lectivo. Cada equipa de professores de cada nível escolar escreveu 40 actividades ligadas ao currículo e aos planos de aula. As unidades incluíam tópicos como astronomia, química, genética, geologia, luz e som, máquinas e oceanografia.

Para orientar os estudantes e as famílias para o trabalho de casa interactivo TIPS, os professores e o director escreveram uma carta às famílias e também descreveram o processo numa reunião da escola. A carta explicava que as actividades de ciências TIPS iam ser entregues numa Quarta-feira e deviam ser entregues de volta na próxima Terça-feira. Os professores fotocopiavam os trabalhos em papel verde para que os alunos os encontrassem facilmente.

Os professores trabalharam com um investigador para avaliar os resultados dos trabalhos TIPS quanto às atitudes e realização dos alunos e quanto ao envolvimento e atitudes

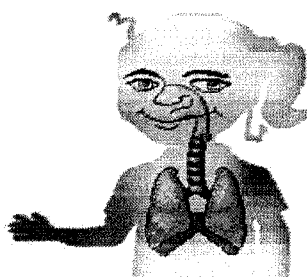
dos pais. O investigador e os professores chegaram à conclusão de que os alunos que envolviam mais regularmente as famílias e que gostavam mais dos trabalhos eram os que tinham completado mais trabalhos de casa. Os alunos e os pais disseram que gostaram dos trabalhos TIPS e os acharam uma grande ajuda ao desenvolver novas competências. Dois comentários típicos dos pais foram:

“São uma ótima maneira de nós trabalharmos juntos e de manter informada sobre o que vai passando na escola.”

“Estas experiências são mais divertidas de fazer do que quando era eu que andava na escola; talvez mude de profissão.”

Os professores na escola continuam a expandir o programa. Uma nova equipa desenvolveu as actividades de ciências TIPS para os 6.º, 7.º e 8.º anos. Muitos professores reviram actividades com base nas experiências dos estudantes e suas famílias, outros deram mais importância aos trabalhos feitos em casa e vários outros professores expandiram o uso de TIPS a outras aulas.

Anexo B — Primeiras TIPS/TIPS –UW



Escola do 2º e 3º CEB de Oliveira do Hospital

1ª TIPS

Ciências Naturais – 3º ciclo

Nome do aluno: _____ Turma: B Ano: 9º Data: __/__/2006

Caros alunos e parceiros familiares:

Esta ficha de trabalho tem por objectivo praticar determinadas pesquisas relacionadas com as competências a adquirir na disciplina de Ciências Naturais.

É essencial fazer todos os registos nesta folha de papel.

Contexto:

Na disciplina de Ciências Naturais estamos a estudar os sistemas humanos. Como tu bem sabes terminámos o Sistema Circulatório e iniciámos o Sistema Respiratório. Esta ficha de trabalho vai ajudar-te a desenvolver capacidades de observação, recolha e tratamento de dados e ainda tirar conclusões. Toda a vossa colaboração é absolutamente necessária.

Devo devolver esta ficha de trabalho até ao dia __/__/2006.

(Assinatura do aluno)

Obrigada pela colaboração
A Professora

(Josefa Lemos Lopes)



Objectivos: Compreender a ventilação pulmonar.



Materiais: Fita Métrica

Notas Introdutórias:

A renovação do ar contido nos pulmões é assegurada pela ventilação pulmonar. Esta realiza-se através dos movimentos respiratórios: inspiração e expiração.



Procedimento:

1. Pede a um parceiro familiar para te ajudar nesta investigação. **Explica** todos os passos à medida que os executas. Quem está a trabalhar contigo? _____.
2. Realiza oralmente uma **breve** síntese ao teu parceiro familiar sobre o que estamos a aprender nas aulas. Se quiseres usa o teu manual ou outros recursos.
3. Coloca a fita métrica em volta da caixa torácica do teu parceiro familiar e pede-lhe que ele encha os pulmões de ar. Regista o valor do perímetro da caixa torácica na coluna “pulmões com ar”, na tabela 1.
4. Diz ao teu familiar para esvaziar os pulmões de ar. Regista o valor do perímetro da caixa torácica na coluna “pulmões sem ar”, na tabela 1.

5. Agora é a tua vez de encheres e esvaziars os teus pulmões e o teu familiar terá que registar o valor do perímetro da caixa torácica nas respectivas colunas da tabela1.

Nome	Pulmões com ar	Pulmões sem ar
Nome do aluno		
Parceiro Familiar		

Tabela 11 – Registo do perímetro da caixa torácica (cm).

6. Discute os resultados com o teu parceiro familiar.

7. Indica o nome do movimento que corresponde a:

Pulmões com ar: _____

Pulmões sem ar: _____

8. As frases que se seguem dizem respeito à expiração. Juntamente com o teu parceiro familiar coloca-as segundo uma sequência correcta.

A – O diafragma, o esterno e as costelas regressam à posição inicial.

B – Os pulmões diminuem de volume.

C – O ar sai dos pulmões para o exterior.

D – A pressão intrapulmonar aumenta, ficando maior que a pressão atmosférica.

E – Diminui o volume de caixa torácica.

F – Relaxamento do diafragma e dos músculos intercostais.

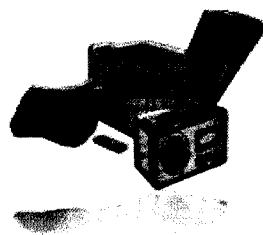
Sequência correcta: _____.

9. Com o teu parceiro familiar discute e regista se concordam ou não com o fumar nos restaurantes, em locais públicos, etc. O que pensam sobre o anti-tabagismo.

Podes usar sempre recorrer ao teu manual ou outros recursos.

A minha opinião:

A opinião do meu parceiro familiar:



Comunicação Casa-Escola

Caro parceiro familiar,

Agradecia que me desse a sua opinião acerca do desempenho do aluno nesta actividade. Escreve SIM ou NÃO em cada afirmação.

_____ o aluno entendeu o trabalho e foi capaz de o realizar.

_____ o aluno entendeu o trabalho mas só foi capaz de o realizar com a minha ajuda.

_____ o aluno e eu gostámos desta actividade.

_____ esta actividade ajudou-me a entender o que o aluno estava a aprender na disciplina de Ciências Naturais.

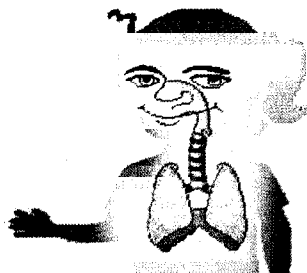
Outros

Comentários: _____

(Assinatura do parceiro familiar)

Grata pela sua Colaboração;

(A Professora)



Escola do 2º e 3º CEB de Oliveira do Hospital

1ª TIPS - UW

Ciências Naturais – 3º ciclo

Nome do aluno: _____ Turma: B Ano: 9º Data: __/__/2006

Caros alunos e parceiros familiares:

Esta ficha de trabalho tem por objectivo praticar determinadas pesquisas relacionadas com as competências a adquirir na disciplina de Ciências Naturais.

É essencial fazer todos os registos nesta folha de papel ou na web quando for pedido.

Contexto:

Na disciplina de Ciências Naturais estamos a estudar os sistemas humanos. Como tu bem sabes terminámos o Sistema Circulatório e iniciámos o Sistema Respiratório. Esta ficha de trabalho vai te ajudar a desenvolver capacidades de observação, recolha e tratamento de dados e ainda tirar conclusões. Toda a vossa colaboração é absolutamente necessária.

Devo devolver esta ficha de trabalho até ao dia __/__/2006.

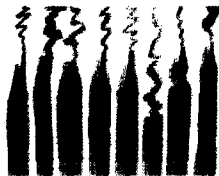
(Assinatura do aluno)

Obrigada pela colaboração
A Professora

(Josefa Lemos Lopes)



Objectivos: Compreender a ventilação pulmonar



Materiais: Fita Métrica

Notas Introdutórias:

A renovação do ar contido nos pulmões é assegurada pela ventilação pulmonar. Esta realiza-se através dos movimentos respiratórios: inspiração e expiração.



Procedimento:

2. Pede a um parceiro familiar para te ajudar nesta investigação. **Explica** todos os passos à medida que os executas. Quem está a trabalhar contigo? _____.
3. Realiza oralmente uma **breve** síntese ao teu parceiro familiar sobre o que estamos a aprender nas aulas. Se quiseres usa os *sites* da Internet ou outros recursos.
10. Usa o *site* <http://nautilus.fis.uc.pt/bl/conteudos/34/pags/cienciasnaturais/sistrespiratorio/tips1-1/index.html> e juntamente com o teu parceiro familiar realiza o que te é proposto na actividade 1.

4. Coloca a fita métrica em volta da caixa torácica do teu parceiro familiar e pede-lhe que ele encha os pulmões de ar. Regista o valor do perímetro da caixa torácica na coluna “pulmões com ar”, na tabela 1.
5. Diz ao teu familiar para esvaziar os pulmões de ar. Regista o valor do perímetro da caixa torácica na coluna “pulmões sem ar”, na tabela 1.
6. Agora é a tua vez de encheres e esvaziars os teus pulmões e o teu familiar terá que registar o valor do perímetro da caixa torácica nas respectivas colunas da tabela 1.

Nome	Pulmões com ar	Pulmões sem ar
Nome do aluno		
Parceiro Familiar		

Tabela 12 – Registo do perímetro da caixa torácica (cm).

7. Discute os resultados com o teu parceiro familiar.
8. Indica o nome do movimento que corresponde a:

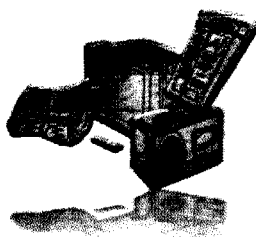
Pulmões com ar: _____

Pulmões sem ar: _____

9. Com o teu parceiro familiar pesquisem *sites* e discutam se se deve ou não fumar nos restaurantes, em locais públicos, etc.

A minha opinião:

Opinião do meu parceiro familiar:



Comunicação Casa-Escola

Caro parceiro familiar,

Agradeço que me desse a sua opinião acerca do desempenho do aluno nesta actividade. Escreve SIM ou NÃO em cada afirmação.

_____ o aluno entendeu o trabalho e foi capaz de o realizar.

_____ o aluno entendeu o trabalho mas só foi capaz de o realizar com a minha ajuda.

_____ o aluno e eu gostámos desta actividade.

_____ esta actividade ajudou-me a entender o que o aluno estava a aprender na disciplina de Ciências Naturais.

Outros

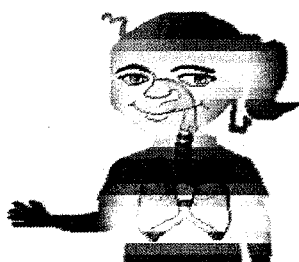
Comentários: _____

(Assinatura do parceiro familiar)

Grata pela sua Colaboração;

(A Professora)

Anexo C - Segundas TIPS/TIPS - UW



Escola do 2º e 3º CEB de Oliveira do Hospital

2ª TIPS

Ciências Naturais – 3º ciclo

Nome do aluno: _____ Turma: B Ano: 9º Data: __/__/2006

Caros alunos e parceiros familiares:

Esta ficha de trabalho tem por objectivo praticar determinadas pesquisas relacionadas com as competências a adquirir na disciplina de Ciências Naturais.

É essencial fazer todos os registos nesta folha de papel.

Contexto:

Na disciplina de Ciências Naturais estamos a estudar os sistemas humanos. Como tu bem sabes estás a aprender o funcionamento do Sistema Respiratório. Esta ficha de trabalho vai te ajudar a desenvolver capacidades de observação, recolha e tratamento de dados e ainda tirar conclusões. Toda a vossa colaboração é absolutamente necessária.

Devo devolver esta ficha de trabalho até ao dia __/__/2006.

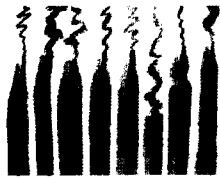
(Assinatura do aluno)

Obrigada pela colaboração
A Professora

(Josefa Lemos Lopes)



Objectivos: Compreender a definição de capacidade pulmonar vital.



Materiais:

- 1 Garrafão de plástico de 5L.
- 1 Tubo de borracha de aquário ou um tubo onde possas soprar.
- 1 Bacia de plástico.
- 1 Caneta de acetato ou qualquer tinta insolúvel em água.
- 1 Vasilha com escala graduada (medidor de líquidos).

Notas Introdutórias:

No nosso corpo, os diferentes tecidos organizam-se para formarem órgãos que desempenham funções vitais. Os pulmões são um dos órgãos mais importantes do nosso organismo, pois são eles que coordenam a nossa respiração. Para sobreviver o nosso organismo tem de receber sistematicamente oxigénio e expelir dióxido de carbono.

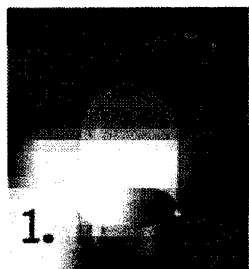
A capacidade pulmonar vital varia não só com a idade do indivíduo, mas também com o sexo e com o seu tipo de vida. No homem adulto, em média, a capacidade vital corresponde a 4500ml e na mulher, a pouco mais de 3000ml. Nos desportistas ultrapassa os 6000ml.



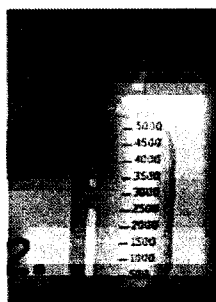
Procedimento:

1. Pede a um parceiro familiar para te ajudar nesta investigação. **Explica** todos os passos à medida que os executas. Quem está a trabalhar contigo? _____.

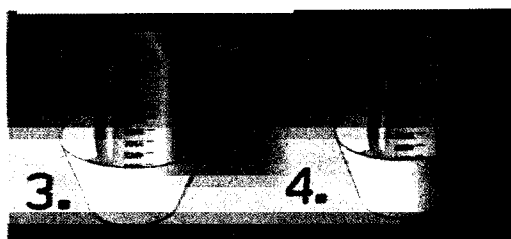
2. Com a ajuda do medidor de líquidos despeja 500ml de água para dentro do garrafão. Pede ao teu parceiro familiar para anotar no garrafão o nível de água.



3. Repete o procedimento anterior até encheres completamente o garrafão, tapando-o de seguida.

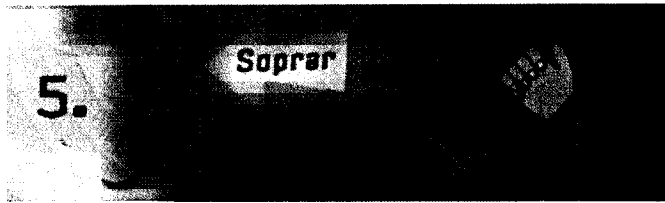


4. Enche a bacia com água até meio e com a ajuda do teu parceiro familiar mergulha o garrafão com o gargalo virado para baixo dentro da bacia.



5. Mantendo o gargalo do garrafão mergulhado, retira-lhe a tampa e introduz o tubo de borracha. Pede ao teu parceiro familiar para se certificar que o tubo não ficou trilhado.

6. Agora prepara-te, inspira profundamente enchendo o mais possível os pulmões com ar. Coloca a boca na extremidade do tubo e expira lentamente todo o ar que conseguires.



7. Agora toma atenção: tapa **rapidamente** o tubo com a extremidade do dedo e retira o **tubo com cuidado** de dentro do garrafão. O garrafão deve sempre permanecer mergulhado na água.
8. Agora verifica juntamente com o teu parceiro familiar qual o volume de ar que entrou no garrafão registando o valor na tabela 1. A quantidade de ar armazenada no interior do garrafão corresponde à tua capacidade pulmonar vital.
9. O teu parceiro familiar deve realizar a mesma experiência para tu registares o seu volume de ar que entrou no garrafão na tabela 1.

Nome	Capacidade pulmonar vital
Nome do aluno	
Parceiro Familiar	

Tabela 13 – Registo da capacidade pulmonar vital.

10. Procura no teu manual escolar ou podes usar outro recurso, “modelos” de hematose pulmonar. Observa em particular, informação que permita explicares ao teu parceiro familiar como se efectuam as trocas gasosas.

11. Através do modelo que utilizas-te para explicares ao teu parceiro familiar como se efectuam as trocas gasosas, tenta responder:

Qual o sentido da **passagem** do oxigénio: _____.

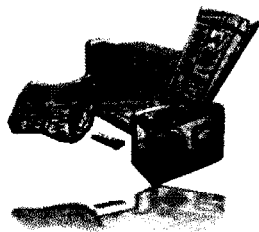
Qual o sentido da **passagem** do dióxido de carbono: _____.

12. Discute o porquê desta afirmação com o teu parceiro familiar e regista as opiniões.

“ O sistema respiratório está sujeito a uma grande variedade de agressões.”

A minha opinião: _____.

A opinião do meu parceiro familiar: _____.



Comunicação Casa-Escola

Caro parceiro familiar,

Agradeço que me desse a sua opinião acerca do desempenho do aluno nesta actividade.
Escreve SIM ou NÃO em cada afirmação.

_____ o aluno entendeu o trabalho e foi capaz de o realizar.

_____ o aluno entendeu o trabalho mas só foi capaz de o realizar com a minha ajuda.

_____ o aluno e eu gostámos desta actividade.

_____ esta actividade ajudou-me a entender o que o aluno estava a aprender na disciplina de Ciências Naturais.

Outros
comentários: _____

(Assinatura do parceiro familiar)

Grata pela sua Colaboração;

(A Professora)

Caro parceiro familiar,

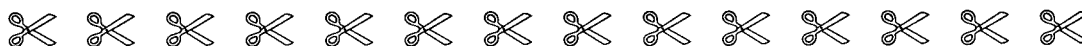
Muito obrigado, pela sua colaboração e empenho nesta actividade.

Agradecia o preenchimento do destacável para uma futura entrevista que gostaria de realizar consigo. Esta destina-se a recolher dados para a elaboração de uma investigação promovida, no âmbito do Mestrado em Educação Multimédia, sobre a problemática da envolvência dos pais nas actividades escolares dos filhos, em Ciências Naturais.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Contacto da professora: 966895345

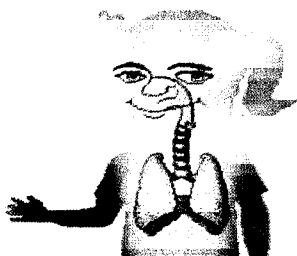
Bem Haja



Eu, _____ aceito ser entrevistado pela professora Josefa Lemos Lopes, nos dias 8,9,10,11 e 12 de Maio de 2006 (escolha o dia que lhe der mais jeito, assinalando com um círculo) pelas 21h na escola do 2º e 3º CEB de O.H.

Poderíamos combinar um dia, hora e local que fosse mais viável para si, pode expor aqui dia _____ pelas _____ em _____.

(Assinatura do parceiro familiar)



Escola do 2º e 3º CEB de Oliveira do Hospital

2ª TIPS - UW

Ciências Naturais – 3º ciclo

Nome do aluno: _____ Turma: B Ano: 9º Data: __/__/2006

Caros alunos e parceiros familiares:

Esta ficha de trabalho tem por objectivo praticar determinadas pesquisas relacionadas com as competências a adquirir na disciplina de Ciências Naturais.

É essencial fazer todos os registos nesta folha de papel ou na web quando for pedido.

Contexto:

Na disciplina de Ciências Naturais estamos a estudar os sistemas humanos. Como tu bem sabes estás a aprender o funcionamento do Sistema Respiratório. Esta ficha de trabalho vai te ajudar a desenvolver capacidades de observação, recolha e tratamento de dados e ainda tirar conclusões. Toda a vossa colaboração é absolutamente necessária.

Devo devolver esta ficha de trabalho até ao dia __/__/2006.

(Assinatura do aluno)

Obrigada pela colaboração
A Professora

(Josefa Lemos Lopes)



Objectivos: Compreender a definição de capacidade pulmonar vital.



Materiais:

- 1 Garrafão de plástico de 5L.
- 1 Tubo de borracha de aquário ou um tubo onde possas soprar.
- 1 Bacia de plástico.
- 1 Caneta de acetato ou qualquer tinta insolúvel em água.
- 1 Vasilha com escala graduada (medidor de líquidos).

Notas Introdutórias:

No nosso corpo, os diferentes tecidos organizam-se para formarem órgãos que desempenham funções vitais. Os pulmões são um dos órgãos mais importantes do nosso organismo, pois são eles que coordenam a nossa respiração. Para sobreviver o nosso organismo tem de receber sistematicamente oxigénio e expelir dióxido de carbono.

A capacidade pulmonar vital varia não só com a idade do indivíduo, mas também com o sexo e com o seu tipo de vida. No homem adulto, em média, a capacidade vital corresponde a 4500ml e na mulher, a pouco mais de 3000ml. Nos desportistas ultrapassa os 6000ml.

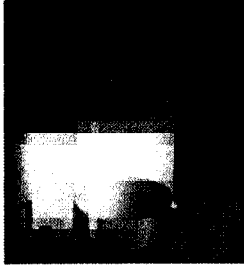


Procedimento:

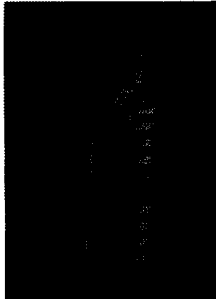
2. Pede a um parceiro familiar para te ajudar nesta investigação. **Explica** todos os passos à medida que os executas. Quem está a trabalhar contigo? _____.

13. Com a ajuda do medidor de líquidos despeja 500ml de água para dentro do garrafão.

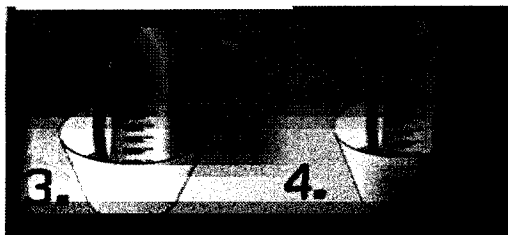
Pede ao teu parceiro familiar para anotar no garrafão o nível de água.



14. Repete o procedimento anterior até encheres completamente o garrafão, tapando-o de seguida.

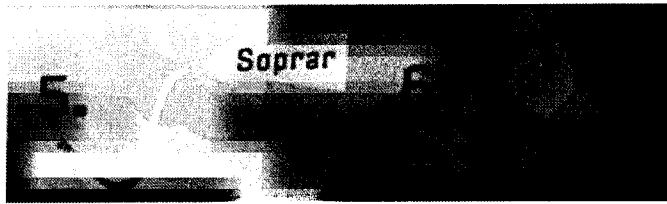


15. Enche a bacia com água até meio e com a ajuda do teu parceiro familiar mergulha o garrafão com o gargalo virado para baixo dentro da bacia.



16. Mantendo o gargalo do garrafão mergulhado, retira-lhe a tampa e introduz o tubo de borracha. Pede ao teu parceiro familiar para se certificar que o tubo não ficou trilhado.

17. Agora prepara-te, inspira profundamente enchendo o mais possível os pulmões com ar. Coloca a boca na extremidade do tubo e expira lentamente todo o ar que conseguires.



18. Agora toma atenção: tapa **rapidamente** o tubo com a extremidade do dedo e retira o **tubo com cuidado** de dentro do garrafão. O garrafão deve sempre permanecer mergulhado na água.
19. Agora verifica juntamente com o teu parceiro familiar qual o volume de ar que entrou no garrafão registando o valor na tabela 1. A quantidade de ar armazenada no interior do garrafão corresponde à tua capacidade pulmonar vital.
20. O teu parceiro familiar deve realizar a mesma experiência para tu registares o seu volume de ar que entrou no garrafão na tabela 1.

Nome	Capacidade pulmonar vital
Nome do alno	
Parceiro Familiar	

Tabela 14 – Registo da capacidade pulmonar vital.

21. Procura na Internet vários “modelos” de hematose pulmonar. Observa em particular, informação que permita explicares ao teu parceiro familiar como se efectuam as trocas gasosas.
- DICAS: palavra-chave em motores de busca do sitio: hematose pulmonar, trocas gasosas,

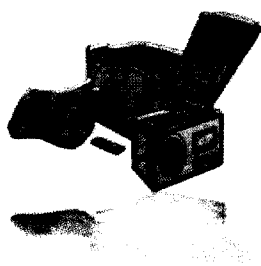
22. Usa o *site* <http://nautilus.fis.uc.pt/bl/conteudos/34/pags/cienciasnaturais/sistrespiratorio/tips1-2/index.html> e novamente com o teu parceiro familiar realiza o que te é proposto.

23. Discute o porquê desta afirmação com o teu parceiro familiar e regista as opiniões.

“ Os alvéolos têm uma parede finíssima.”

A minha opinião:

A opinião do meu parceiro familiar:



Comunicação Casa-Escola

Caro parceiro familiar,

Agradecia que me desse a sua opinião acerca do desempenho do aluno nesta actividade. Escreve SIM ou NÃO em cada afirmação.

_____ o aluno entendeu o trabalho e foi capaz de o realizar.

_____ o aluno entendeu o trabalho mas só foi capaz de o realizar com a minha ajuda.

_____ o aluno e eu gostámos desta actividade.

_____ esta actividade ajudou-me a entender o que o aluno estava a aprender na disciplina de Ciências Naturais.

Outros
comentários: _____

(Assinatura do parceiro familiar)

Grata pela sua Colaboração;

(A Professora)

Caro parceiro familiar,

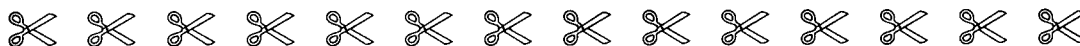
Muito obrigado, pela sua colaboração e empenho nesta actividade.

Agradeçia o preenchimento do destacável para uma futura entrevista que gostaria de realizar consigo. Esta destina-se a recolher dados para a elaboração de uma investigação promovida, no âmbito do Mestrado em Educação Multimédia, sobre a problemática da envolvência dos pais nas actividades escolares dos filhos, em Ciências Naturais.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Contacto da professora: 966895345

Bem Haja



Eu, _____ aceito ser entrevistado pela professora Josefa Lemos Lopes, nos dias 10,11,12 e 13 de Maio de 2006 (escolha o dia que lhe der mais jeito assinalando com um círculo) pelas 21h na escola do 2º e 3º CEB de O.H.

Poderíamos combinar um dia, hora e local que fosse mais viável para si, pode expor aqui dia _____ pelas _____ em _____.

(Assinatura do parceiro familiar)

Anexo D - Guião das Entrevistas

Entrevista ao Aluno

TIPS-COMPUTADOR

A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma investigação promovida, no âmbito do Mestrado em Educação Multimédia, sobre a problemática da envolvimento dos pais nas actividades escolares dos filhos, em Ciências Naturais.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo que as tuas respostas serão confidenciais.

Agradecemos, que respondas a todas as questões de forma objectiva e com sinceridade.

Bem-haja

1. Que idade tens?
2. Tens computador em casa?
3. E Internet?
4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?
5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?
6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?
7. Em relação às fichas de trabalho que realizastes consideraste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?
8. Como estavam as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?
9. Tiveste dificuldades ou dúvidas em alguma questão?
10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?
11. Tens por hábito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?
12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?
13. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?
14. Gostaste de trabalhar com o teu parceiro familiar?
15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?
16. Já tinhas pensado em estudar os conteúdos do Sistema Respiratório usando o computador e a Internet?
17. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do Sistema Respiratório usando as fichas de trabalho TIPS do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?
18. Este trabalho ajudou-te a perceber que o computador poderá ser um elemento muito válido para o teu estudo?
19. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?

FIM

Entrevista ao Aluno

TIPS

A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma investigação promovida, no âmbito do Mestrado em Educação Multimédia, sobre a problemática da envolvência dos pais nas actividades escolares dos filhos, em Ciências Naturais.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo que as tuas respostas serão confidenciais.

Agradecemos, que respondas a todas as questões de forma objectiva e com sinceridade.

Bem-haja

1. Que idade tens?
2. Tens computador em casa?
3. E Internet
4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?
5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?
6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?
7. Em relação às fichas de trabalho que realizaste, achaste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?
8. Como estavam as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?
9. Tiveste dificuldades ou dúvidas em alguma questão?
10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?
11. Tens por hábito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?
12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?
13. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?
14. Gostaste de trabalhar com o teu parceiro familiar?
15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?
16. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do Sistema Respiratório usando as fichas de trabalho do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?
17. Este trabalho ajudou-te a perceber que o apoio orientado dos pais poderá ser uma ajuda muito válida para o teu estudo?
18. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?

FIM

Entrevista à Professora

A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma investigação promovida, no âmbito do Mestrado em Educação Multimédia, sobre a problemática da envolvimento dos pais nas actividades escolares dos filhos, em Ciências Naturais.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Agradecemos, que responda a todas as questões de forma objectiva e com sinceridade.

Bem-Haja

1. Qual o seu tempo de serviço na docência?
2. Qual as suas habilitações profissionais?
3. Em sua opinião quais os principais factores da vida da escola que poderão ter influências no sucesso do aluno?
4. Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo de integração: O que é para si uma boa relação entre a família e a escola? Dê exemplos.
5. Que importância dá à relação entre professor e encarregado de educação?
6. Sabe que existe na escola uma APs? Que tipo de iniciativas, mais frequente a APs toma?
7. A Aps facilita a colaboração dos pais?
8. É membro de alguma Aps? Se sim que tipo de participação aí desenvolve?
9. Há alguns pais ou grupos de pais que sente necessidade de convocar mais vezes? Se sim porquê?
10. Que tipo de estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com a família?
11. Normalmente para que tipo de funções mais solicita os pais?
12. Em que tipo de situações pensa que a sua ajuda seria importante para os pais?
13. Tem por hábito marcar TPC? De que género?
14. Acha importante o apoio dos pais, na realização dos TPC? Porquê?
15. Em relação às TIPS, pessoalmente gostou desta actividade? Como a avalia?
16. Como estava a actividade em termos de clareza, motivação e recursos fornecidos?
17. A informação estava de acordo com os conceitos já leccionados? Estava bem organizada?

18. Ao nível do diálogo e relação professor/aluno e professor/família quais os contributos que esta actividade proporcionaram?
19. Sentiu de algum modo que os alunos estavam mais empenhados, em realizar esta ficha de trabalho – TIPS - do que uma ficha de trabalho normal?
20. Para si o computador é “inimigo do estudo”?
21. Os alunos fizeram algum comentário sobre a ficha? E em relação aos que não tinham o computador?
22. Ao nível da aprendizagem conclui algo?
23. Como avalia a escola, no presente ano lectivo, relativamente a:
cooperação entre a escola e os EE?
Prestígio da escola na comunidade?
Colaboração da Autarquia com a escola?
Colaboração de entidades recreativas ou culturais locais com a escola?
24. Quer exprimir mais alguma observação que até aqui não tenhamos referido?

FIM

Entrevista ao Parceiro Familiar

TIPS

A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma investigação promovida, no âmbito do Mestrado em Educação Multimédia, sobre a problemática da envolvimento dos pais nas actividades escolares dos filhos, em Ciências Naturais.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Agradecemos, que responda a todas as questões de forma objectiva e com sinceridade.

Bem-haja

1. Qual o seu grau de parentesco em relação ao educando?
2. Qual as suas habilitações académicas?
3. Vai com frequência falar com o director de turma (ou qq outro professor) do seu educando? (mesmo sem ser convocado) Em que situações?
4. Está a par dos trabalhos realizados na escola pelo seu educando?
5. Sabe diariamente qual o trabalho de casa do seu educando?
6. Que tipo de apoio dá ao seu educando na resolução do trabalho de casa?
7. Sente-se dividido quando ajuda o seu educando na escola e pode estar a fazer os trabalhos por ele, o que não é recomendável? Ou é claro para si que deve deixar o seu educando fazer os trabalhos de casa; ajudando-o sim, mas nunca fazer por ele os TPC?
8. Quais as dificuldades que sente na tentativa de apoio ao TPC do seu educando?
9. Acha importante o apoio dos pais, na realização dos TPC? Porquê?
10. Em sua opinião como é que a sua colaboração poderá ter influências no sucesso do seu educando?
11. Pessoalmente gostou e aprendeu com esta actividade? Como a avalia?
12. Como estava a actividade em termos de clareza, motivação e recursos fornecidos?
13. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?
14. Compreendeu melhor o que o seu educando está a aprender em Ciências Naturais?
15. Fica interessado em participar nas actividades escolares?
16. Sente-se à vontade quando vai à escola?
17. Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola, no processo de integração. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?
18. É membro de alguma Aps? Se sim que tipo de participação aí desenvolve?
19. A Aps facilita a colaboração dos pais?

20. Que importância dá à relação entre professor e encarregado de educação?

21. Como avalia a escola, no presente ano lectivo, relativamente a:
cooperação entre a escola e os EE?

Prestígio da escola na comunidade?

Colaboração da Autarquia com a escola?

Colaboração de entidades recreativas ou culturais locais com a escola?

22. Quer exprimir mais alguma observação que até aqui não tenhamos referido?

FIM

Entrevista ao Parceiro Familiar
TIPS-COMPUTADOR

A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma investigação promovida, no âmbito do Mestrado em Educação Multimédia, sobre a problemática da envolvimento dos pais nas actividades escolares dos filhos, em Ciências Naturais.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Agradecemos, que a responda a todas as questões de forma objectiva e com sinceridade.

Bem-haja

1. Qual o seu grau de parentesco em relação ao educando?
2. Qual as suas habilitações académicas?
3. Vai com frequência falar com o director de turma (ou qualquer outro professor) do seu educando? (mesmo sem ser convocado) Em que situações?
4. Está a par dos trabalhos realizados na escola pelo seu educando?
5. Sabe diariamente qual o trabalho de casa do seu educando?
6. Que tipo de apoio dá ao seu educando na resolução do trabalho de casa?
7. Sente-se dividido quando ajuda o seu educando na escola e pode estar a fazer os trabalhos por ele, o que não é recomendável? Ou é claro para si que deve deixar o seu educando fazer os trabalhos de casa; ajudando-o sim, mas nunca fazer por ele os TPC?
8. Quais as dificuldades que sente na tentativa de apoio ao TPC do seu educando?
9. Acha importante o apoio dos pais, na realização dos TPC? Porquê?
10. Em sua opinião como é que a sua colaboração poderá ter influências no sucesso do seu educando?
11. Pessoalmente gostou e aprendeu com esta actividade? Como a avalia?
12. Surgiram alguns problemas técnicos?
13. Como estava a actividade em termos de clareza, motivação e recursos fornecidos?
14. Para si o computador é “inimigo do estudo”?
15. Castiga o seu educando privando-o por vezes do computador?
16. Este trabalho ajudou a potenciar o computador como elemento pedagógico e não apenas de recreio? Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?
17. Compreendeu melhor o que o seu educando está a aprender em Ciências Naturais?
18. Fica interessado em participar nas actividades escolares?

19. Sente-se à vontade quando vai à escola?
20. Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola, no processo de integração. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?
21. É membro de alguma APs? Se sim, que tipo de participação aí desenvolve?
22. A Aps facilita a colaboração dos pais?
23. Que importância dá à relação entre professor e encarregado de educação?
24. Como avalia a escola, no presente ano lectivo, relativamente a:
Cooperação entre a escola e os EE?
Prestígio da escola na comunidade?
Colaboração da Autarquia com a escola?
Colaboração de entidades recreativas ou culturais locais com a escola?
25. Quer exprimir mais alguma observação que até aqui não tenhamos referido?

FIM

Anexo E - Transcrição das Entrevistas

Transcrição das entrevistas efectuadas às quatro mães, aos oito alunos e à professora titular da turma.

Primeira Mãe TIPS. - UW

1. Qual o seu grau de parentesco em relação ao educando?

Mãe.

2. Qual as suas habilitações académicas?

Décimo primeiro ano incompleto.

3. Vai com frequência falar com o director de turma (ou com qualquer outro professor) do seu educando? (mesmo sem ser convocado) Em que situações?

Uma vez por mês.

4. Está a par dos trabalhos realizados na escola pelo seu educando?

Sim, mais ou menos.

5. Sabe diariamente qual o trabalho de casa do seu educando?

Sim, mais ou menos também.

6. Que tipo de apoio dá ao seu educando na resolução do trabalho de casa?

Ajudo naquilo que posso.

7. Sente-se dividido quando ajuda o seu educando na escola e pode estar a fazer os trabalhos por ele, o que não é recomendável? Ou é claro para si que deve deixar o seu educando fazer os trabalhos de casa; ajudando-o sim, mas nunca fazer por ele os TPC?

Eu acho que ele deve fazer os trabalhos de casa sozinho, não é?? Eu não lhos faço.

8. Quais as dificuldades que sente na tentativa de apoio ao TPC do seu educando?

Muitas dificuldades.

9. Acha importante o apoio dos pais, na realização dos TPC? Porquê?

Sim, porque eu vou motivando-o.

10. Em sua opinião como é que a sua colaboração poderá ter influências no sucesso do seu educando?

Acho que eu o ajudo.

11. Pessoalmente gostou e aprendeu com esta actividade? Como a avalia?

Sim muito.

12. Surgiram alguns problemas técnicos?

Não. Nem por isso.

13. Como estava a actividade em termos de clareza, motivação e recursos fornecidos?

Estava tudo bem.

14. Para si o computador é “inimigo do estudo”?

Não.

15. Castiga o seu educando privando-o por vezes do computador?

Não, ele porta-se bem.

16. Este trabalho ajudou a potenciar o computador como elemento pedagógico e não apenas de recreio?

Sim, é importante.

17. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

Ajudaram um pouco.

18. Compreendeu melhor o que o seu educando está a aprender em Ciências Naturais?

Sim, deu para ver o que ele estava a dar na matéria de ciências.

19. Fica interessado em participar nas actividades escolares?

Sim.

20. Sente-se à vontade quando vai à escola?

Sim.

21. Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola, no processo de integração. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?

Hum, uma boa relação é o pai ou a mãe saberem o que o seu filho está a fazer na escola e para isso deve haver uma boa relação professor e pais.

22. É membro de alguma Aps? Se sim que tipo de participação aí desenvolve?

Não.

23. A Aps facilita a colaboração dos pais?

Sim, em parte.

24. Que importância dá à relação entre professor e encarregado de educação?

Uma grande importância, é importante os professores e os encarregados de educação comunicarem.

25. Como avalia a escola, no presente ano lectivo, relativamente a: cooperação entre a escola e os EE?

Nada.

Prestigio da escola na comunidade?

Muito pouca.

Colaboração da Autarquia com a escola?

Nenhuma.

Colaboração de entidades recreativas ou culturais locais com a escola?

Hum..também não.

26. Quer exprimir mais alguma observação que até aqui não tenhamos referido?

Pronto, gostei de fazer estas fichas e para mim estava tudo bem.

1. Qual o seu grau de parentesco em relação ao educando?

Mãe.

2. Qual as suas habilitações académicas?

Licenciatura.

3. Vai com frequência falar com o director de turma (ou com qualquer outro professor) do seu educando? (mesmo sem ser convocado) Em que situações?

É assim, por acaso este ano nem por isso, porque o meu filho, bem...é bom aluno e conta-me o que se passa, tou a par do trabalho desenvolvido por ele.

4. Está a par dos trabalhos realizados na escola pelo seu educando?

Tou, sim a par.

5. Sabe diariamente qual o trabalho de casa do seu educando?

Sim.

6. Que tipo de apoio dá ao seu educando na resolução do trabalho de casa?

Neste momento não, é assim, só tiro duvidas quando ele pede, às vezes até me sento ao pé dele, quando ele está a estudar ele diz "ó mamã fica aqui ao pé de mim" isto é só para eu estar ali presente e quando eu posso.

7. Sente-se dividido quando ajuda o seu educando na escola e pode estar a fazer os trabalhos por ele, o que não é recomendável? Ou é claro para si que deve deixar o seu educando fazer os trabalhos de casa; ajudando-o sim, mas nunca fazer por ele os TPC?

Eu não faço os trabalhos de casa dele, isso não.

8. Quais as dificuldades que sente na tentativa de apoio ao TPC do seu educando?

Falta de tempo, para já.

9. Acha importante o apoio dos pais, na realização dos TPC? Porquê?

Pelo menos devem estar a par se eles os fazem ou não, uma questão de controlo talvez.

10. Em sua opinião como é que a sua colaboração poderá ter influências no sucesso do seu educando?

Quer dizer, no meu caso concreto não funcionou muito, porque ele já é bom aluno e porque eu já lhe dou apoio.

11. Pessoalmente gostou e aprendeu com esta actividade? Como a avalia?

Achei interessante gostei daquela do garrafão e da outra de andar cá a medir com a fita métrica, gostei da capacidade pulmonar.

12. Surgiram alguns problemas técnicos?

Não.

13. Como estava a actividade em termos de clareza, motivação e recursos fornecidos?

Estava bem.

14. Para si o computador é “inimigo do estudo”?

Não.

15. Castiga o seu educando privando-o por vezes do computador?

Nada.

16. Este trabalho ajudou a potenciar o computador como elemento pedagógico e não apenas de recreio?

É importante o computador, eu acho.

17. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

É assim, eu já tou dentro da matéria, mas é assim para um aluno que tenha mais dificuldade na matéria ou que os pais não acompanhem tanto o trabalho dos filhos se calhar foi novidade, foi uma maneira de ver o que está a dar a ciências.

18. Compreendeu melhor o que o seu educando está a aprender em Ciências Naturais?

Sim, fiquei a perceber melhor a matéria de ciências pois não estou a ver o que ele anda a dar todos os dias.

19. Fica interessado em participar nas actividades escolares?

Sim.

20. Sente-se à vontade quando vai à escola?

Sim.

21. Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola, no processo de integração. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?

Colaboração estreita entre a família e a escola é importante, a família deve contribuir, como hei-de dizer às vezes a família pode fornecer elementos importantes à escola e vice-versa.

22. É membro de alguma Aps? Se sim que tipo de participação aí desenvolve?

Não.

23. A Aps facilita a colaboração dos pais?

Já tivemos que reunir uma vez mas não com este filho.

24. Que importância dá à relação entre professor e encarregado de educação?

Bem, aqui não existe uma grande relação professor/encarregado de educação mais o director de turma não??existe? os professores não conhecem o EE é mais o director de turma, nem o EE vem à escola para falar com o professor vem para falar com o director de turma.

25. Como avalia a escola, no presente ano lectivo, relativamente a: cooperação entre a escola e os EE?

Nada.

Prestigio da escola na comunidade?

Fraca.

Colaboração da Autarquia com a escola?

Nada.

Colaboração de entidades recreativas ou culturais locais com a escola?

Hum..também não.

26. Quer exprimir mais alguma observação que até aqui não tenhamos referido?

Bem, pronto quero salientar que é realmente importante o envolvimento dos pais no processo escolar do educando não é!! Eu acho, e a relação que os filhos têm com os pais é importante. Porque se houver uma boa relação o, aluno até pode fazer mal mas conta ao pai, fiz isto e o pai pode aconselhar, se a relação não for boa o educando acaba por esconder e os pais como não estão a par, não podem aconselhar e estas fichas é uma maneira de aproximar o aluno/pai, porque há muitos pais que não sabem o que se passa na escola.

1. Qual o seu grau de parentesco em relação ao educando?

Mãe.

2. Qual as suas habilitações académicas?

Sou professora do 1º Ciclo, neste momento aposentada.

3. Vai com frequência falar com o director de turma (ou com qualquer outro professor) do seu educando? (mesmo sem ser convocado) Em que situações?

Vou, falar regulamente, pelo menos uma vez por mês, e tento sempre saber qual o comportamento do meu filho.

4. Está a par dos trabalhos realizados na escola pelo seu educando?

Sempre, sempre porque ao fim de cada dia eu tento saber como correu o dia.

5. Sabe diariamente qual o trabalho de casa do seu educando?

Claro, sempre porque há diálogo.

6. Que tipo de apoio dá ao seu educando na resolução do trabalho de casa?

Pois, tento sempre estar a par e quando ele tem alguma dificuldade, na medida do possível explico. Um apoio da retaguarda, ele sabe que pode sempre contar com os pais.

7. Sente-se dividido quando ajuda o seu educando na escola e pode estar a fazer os trabalhos por ele, o que não é recomendável? Ou é claro para si que deve deixar o seu educando fazer os trabalhos de casa; ajudando-o sim, mas nunca fazer por ele os TPC?

Claro que é ele que deve fazer os TPC sozinho, só quando tem alguma dificuldade é que eu gosto de participar.

8. Quais as dificuldades que sente na tentativa de apoio ao TPC do seu educando?

Em princípio, não tenho dificuldades.

9. Acha importante o apoio dos pais, na realização dos TPC? Porquê?

Sim, acho importante, porque quando ele sente o apoio dos pais, sabe que estes estão ali interessados, no seu trabalho do dia à dia.

10. Em sua opinião como é que a sua colaboração poderá ter influências no sucesso do seu educando?

Sim, porque os pais e primeiramente o encarregado de educação deve de facto estar interessado naquilo que a criança está a dar no programa e tenta por outro lado saber como lhe correram os testes para ele se sentir também incentivado, e elevar a auto-estima da criança.

11. Pessoalmente gostou e aprendeu com esta actividade? Como a avalia?

Sim, achei bastante interessante, porque tudo o que entra através dos sentidos, não é, a imagem vale mais que mil palavras, ele e nós, ao fazermos este trabalho aprendemos também, e acho que foi uma experiência interessante e a continuar.

12. Surgiram alguns problemas técnicos?

Não.

13. Como estava a actividade em termos de clareza, motivação e recursos fornecidos?

Percebia-se, estava clara e concisa e o meu educando, não teve grande dificuldade.

14. Para si o computador é “inimigo do estudo”?

Não, desde que seja bem aproveitado.

15. Castiga o seu educando privando-o por vezes do computador?

Não, tenho necessidade disso, até este momento não tenho necessidade, porque ele tira o melhor partido do computador.

16. Este trabalho ajudou a potenciar o computador como elemento pedagógico e não apenas de recreio?

Ajudou, a perceber melhor e como já disse atrás, pela imagem entra mais facilmente e a imagem visual também contribui muito.

17. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

Sim, a trocar impressões e a relembrar muito daquilo que eu já tinha esquecido.

18. Compreendeu melhor o que o seu educando está a aprender em Ciências Naturais?

Sim, pois fiquei mais a par até com termos técnicos que no meu tempo às tantas não se utilizavam muito.

19. Fica interessado em participar nas actividades escolares?

Sim, sempre.

20. Sente-se à vontade quando vai à escola?

Sim.

21. Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola, no processo de integração. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?

Portanto, a escola tem que dar à família todos os indicativos da matéria e estar a par do programa e por seu lado a família também deve estar receptiva com aquilo que a escola possa trazer de novo não é? O comportamento da criança, qual o seu tipo de personalidade, são informações que a família deve dar.

22. É membro de alguma Aps? Se sim que tipo de participação aí desenvolve?

Não.

23. A Aps facilita a colaboração dos pais?

Sim, em princípio é essa a sua função.

24. Que importância dá à relação entre professor e encarregado de educação?

A importância é enorme, não é? Porque se o professor souber que o encarregado de educação está minimamente interessado no sucesso da criança também está mais à vontade para falar. É importante saber que é um trabalho conjunto. O professor está ali para ensinar e para transmitir conhecimento mas também é preciso que a família esteja com o professor.

25. Como avalia a escola, no presente ano lectivo, relativamente a: cooperação entre a escola e os EE?

Mais ou menos, nós sabemos o dia e a hora em que o encarregado de educação pode procurar o director de turma pouco mais.

Prestigio da escola na comunidade?

Não, estou muito a ver, não vejo que a escola se integre na comunidade, tenho conhecimento de outras escolas que colaboram mais com a comunidade e vice-versa.

Colaboração da Autarquia com a escola?

Desconheço, um pouco, também não sei.

Colaboração de entidades recreativas ou culturais locais com a escola?

Sei, que às vezes promovem, este ano promoveram algumas viagens de estudo e que a autarquia tem dado a mínima colaboração.

26. Quer exprimir mais alguma observação que até aqui não tenhamos referido?

Achei muito interessante, este trabalho e devia ser feito não só a nível, a este nível, portanto, tenho conhecimento que é para investigação e defesa de um trabalho, mas que os professores não deviam cair na rotina e tentar sempre promover este tipo de actividades porque incentiva e estimula a imaginação das crianças. Porque assim os pais são mais solicitados e a criança sente que os pais também gostam de colaborar neste trabalho.

1. Qual o seu grau de parentesco em relação ao educando?

Mãe.

2. Qual as suas habilitações académicas?

É assim, tenho o décimo primeiro ano e tenho um curso profissional.

3. Vai com frequência falar com o director de turma (ou com qualquer outro professor) do seu educando? (mesmo sem ser convocado) Em que situações?

Com o director de turma vou lá falar com ele.

4. Está a par dos trabalhos realizados na escola pelo seu educando?

Estou, ela diz-me sempre tudo.

5. Sabe diariamente qual o trabalho de casa do seu educando?

Sim.

6. Que tipo de apoio dá ao seu educando na resolução do trabalho de casa?

Ah, ultimamente muito pouco porque já não me lembro muito da matéria.

7. Sente-se dividido quando ajuda o seu educando na escola e pode estar a fazer os trabalhos por ele, o que não é recomendável? Ou é claro para si que deve deixar o seu educando fazer os trabalhos de casa; ajudando-o sim, mas nunca fazer por ele os TPC?

Não, eu acho que ela deve fazer os trabalhos de casa sozinho, depois se precisar de ajuda nós ajudamos.

8. Quais as dificuldades que sente na tentativa de apoio ao TPC do seu educando?

Muitas, agora muitas, nos primeiros anos é mais fácil, agora não.

9. Acha importante o apoio dos pais, na realização dos TPC? Porquê?

Sim, é importante.

10. Em sua opinião como é que a sua colaboração poderá ter influências no sucesso do seu educando?

Eu acho que sim, pelo menos eu estou sempre a dizer “vai estudar, faz isto, faz aquilo, em primeiro lugar está estudar. Eu acho que o papel dos pais é também chamar a atenção porque senão, é só computador.

11. Pessoalmente gostou e aprendeu com esta actividade? Como a avalia?

Gostei, achei engraçado, fiquei a saber mais ou menos aquelas...pronto o trabalho que ela faz normalmente na disciplina, não pensei que fosse assim. Ela não faz assim na escola pois não? A investigadora responde, diz que não, e explica que é um novo método que nós estamos a investigar.

12. Surgiram alguns problemas técnicos?

Ah surgiram, a do garrafão, não correu bem, foi engraçado mas a palha deve ter ficado trilhada.

13. Como estava a actividade em termos de clareza, motivação e recursos fornecidos?

Estava bem explícito.

14. Para si o computador é “inimigo do estudo”?

Não, ajuda.

15. Castiga o seu educando privando-o por vezes do computador?

Não, mas às vezes digo para não ir, para não passar tanto tempo lá.

16. Este trabalho ajudou a potenciar o computador como elemento pedagógico e não apenas de recreio?

Sim, ela costuma pesquisar lá.

17. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

Eu, já costumo conversar muito com ela.

18. Compreendeu melhor o que o seu educando está a aprender em Ciências Naturais?

Sim, percebi bem o que ela estava a dar na matéria de ciências.

19. Fica interessado em participar nas actividades escolares?

Actividades?! Não se realizam muitas.

20. Sente-se à vontade quando vai à escola?

Sim.

21. Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola, no processo de integração. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?

Porque, para isso eles têm um maior sucesso nos filhos, nos estudos deles, havendo uma boa relação.

22. É membro de alguma Aps? Se sim que tipo de participação aí desenvolve?

Não.

23. A Aps facilita a colaboração dos pais?

Não sei, nunca tive muito ligada a isso.

24. Que importância dá à relação entre professor e encarregado de educação?

Eu quando vou lá nunca falo com o professor falo com o director de turma. É importante haver diálogo entre eles.

25. Como avalia a escola, no presente ano lectivo, relativamente a: cooperação entre a escola e os EE?

Este ano penso que não.

Prestigio da escola na comunidade?

Também não tenho nenhum conhecimento.

Colaboração da Autarquia com a escola?

Também não conheço, desconheço.

Colaboração de entidades recreativas ou culturais locais com a escola?

Hum..também não.

26. Quer exprimir mais alguma observação que até aqui não tenhamos referido?

Eu acho que foi boa, mais iniciativas destas é sempre agradável de se fazer. Correu tudo bem.

Primeiro Aluno TIPS – UW

1. Que idade tens?

14.

2. Tens computador em casa?

Sim.

3. E Internet?

Sim.

4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?

É mais ou menos para jogos, para trabalhos de casa essencialmente.

5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?

Não.

6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?

Sim faz bem, é uma experiência boa.

7. Em relação às fichas de trabalho que realizastes consideraste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?

Sim desde o princípio que gostei.

8. Como estava as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?

Táva, tudo bem, em termos de objectivos as perguntas estavam bem estruturadas, táva tudo claro.

9. Tiveste dificuldades ou duvidas em alguma questão?

Não, já tinha dado em ciências.

10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?

Sim, ajudou-me naquela experiência do garrafão.

11. Tens por habito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?

Às vezes, outras vezes não.

12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?

Sim, frequentemente.

13. Ao nível do dialogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

Deu para tår mais tempo com a minha mãe, falar mais melhor com ela, para ver o que eu táva a dar mais pormenorizadamente a ciências.

14. Gostas-te de trabalhar com o teu parceiro familiar?

Sim.

15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?

Sim, mais ou menos eu fiquei a perceber e a entender mais.

16. Já tinhas pensado em estudar os conteúdos dos Sistema Respiratório usando o computador e a Internet?

Não, nunca me tinha passado pela cabeça.

17. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do sistema respiratório usando as fichas de trabalho TIPS – UW do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?

Sim.

18. Este trabalho ajudou-te a perceber que o computador poderá ser um elemento muito válido para o teu estudo?

Sim, eu costume consultar, principalmente a Diciopédia ou a Internet para buscar coisas.

19. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?

Foi uma experiência positiva, tá tudo bem resumido. Dentro daquilo não havia muito mais a fazer.

Segundo Aluno TIPS - UW

1. Que idade tens?

15.

2. Tens computador em casa?

Sim.

3. E Internet?

Também.

4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?

Trabalhos da escola, ver filmes, ouvir musica e a Internet.

5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?

Hum...este ano acho que não, só na disciplina TIC.

6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?

Algumas vezes era favorável outras vezes não, há sítios que se utiliza que não é preciso é em demasia.

7. Em relação às fichas de trabalho que realizastes consideraste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?

Foi, tinha uma apresentação bonita, mais bonita que alguns testes.

8. Como estava as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?

Estavam claras, deu para perceber.

9. Tiveste dificuldades ou duvidas em alguma questão?

Não.

10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?

No meu caso, não teve grande importância, porque eu já sei aquilo , entrei mais em contacto com a minha mãe e ela ficou a par do que eu táva a dar.

11. Tens por habito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?

Não, só digo as notas dos testes e quando vou ter teste.

12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?

Em algumas vezes, de vez em quando.

13. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

Já temos um diálogo bom, foi normal.

14. Gostas-te de trabalhar com o teu parceiro familiar?

Foi bom.

15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?

Pode!! Pode ajudar, às vezes a acalmar, a orientar uma pessoa, tipo não vais ver a televisão, vai estudar, vai deitar-te cedo que amanhã tens teste, ajuda a chamar atenção.

16. Já tinhas pensado em estudar os conteúdos dos Sistema Respiratório usando o computador e a Internet?

Não.

17. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do sistema respiratório usando as fichas de trabalho TIPS - UW do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?

Eu já percebia com o método tradicional, mas dá para uma pessoa aprofundar algumas áreas, ver as coisas de uma maneira diferente e sempre são mais umas horas de estudo.

18. Este trabalho ajudou-te a perceber que o computador poderá ser um elemento muito válido para o teu estudo?

É válido mas depende às vezes não é preciso, par me cultivar.

19. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?

Távam boas, não távam más, podiam fazer mais, em vez de ser só do Sistema respiratório, por um bocado mais difícil da parte da Internet.

Terceiro Aluno TIPS - UW

1. Que idade tens?

14.

2. Tens computador em casa?

Sim.

3. E Internet?

Também.

4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?

Jogar, fazer os trabalhos da escola, e estar na Internet.

5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?

Não.

6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?

Sim.

7. Em relação às fichas de trabalho que realizastes consideraste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?

Estavam, bem feitas.

8. Como estava as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?

Estavam, bem executadas, percebia-se tudo perfeitamente.

9. Tiveste dificuldades ou dúvidas em alguma questão?

Em algumas tive.

10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?

Sim, porque foi ajudando em algumas coisas.

11. Tens por habito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?

Tenho por habito dizer que vou fazer os TPC.

12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?

Quando não sei.

- 13. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?**

Sim, deu para a minha mãe perceber o que eu estava a dar a ciências.

- 14. Gostas-te de trabalhar com o teu parceiro familiar?**

Sim.

- 15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?**

Não, teve grande influência eu sabia bem a matéria.

- 16. Já tinhas pensado em estudar os conteúdos dos Sistema Respiratório usando o computador e a Internet?**

Não.

- 17. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do sistema respiratório usando as fichas de trabalho TIPS – UW do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?**

Percebi, foi engraçado embora eu já tivesse presente a matéria. Sim, foi uma maneira de aprofundar.

- 18. Este trabalho ajudou-te a perceber que o computador poderá ser um elemento muito válido para o teu estudo?**

Sim, ajudou.

- 19. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?**

Não, acho que estava tudo bem.

Quarto Aluno TIPS - UW

1. Que idade tens?

15.

2. Tens computador em casa?

Sim.

3. E Internet?

Também.

4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?

Costumo navegar na net, falar no Messenger e fazer trabalhos da escola.

5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?

Sim, nas aulas de TIC, mas nas outras não.

6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?

Acho que sim, motiva mais os alunos.

7. Em relação às fichas de trabalho que realizastes consideraste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?

Acho que sim, gostei.

8. Como estava as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?

Eu acho que estava tudo bem, mostrava o que queria.

9. Tiveste dificuldades ou dúvidas em alguma questão?

Não, estava tudo.

10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?

Acho que sim, para nos ajudar em alguma coisa que não percebemos, também ajudou a perceber o que nós estávamos a dar na escola e tudo mais.

11. Tens por habito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?

Sim, eu digo sempre tudo.

12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?

Sim, isso sim, quando tenho alguma dúvida ou assim.

13. Ao nível do dialogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

Sim, de alguma forma melhorou, deu para estar a falar mais sobre a matéria e isso.

14. Gostas-te de trabalhar com o teu parceiro familiar?

Sim.

15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?

Sim.

16. Já tinhas pensado em estudar os conteúdos dos Sistema Respiratório usando o computador e a Internet?

Não, por acaso não.

17. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do sistema respiratório usando as fichas de trabalho TIPS – UW do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?

Acho que sim, ajudou a perceber melhor a matéria, é um método diferente de estudar e nós não estamos habituados a ele.

18. Este trabalho ajudou-te a perceber que o computador poderá ser um elemento muito válido para o teu estudo?

Sim.

19. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?

Eu acho que estava tudo bem, foi interessante fazer isto, não, não quero acrescentar nada.

Quinto Aluno TIPS - UW

1. Que idade tens?

14.

2. Tens computador em casa?

Sim.

3. E Internet?

Sim, também tenho.

4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?

Uso muito para ir à Internet, para fazer os trabalhos de casa, ouvir musica e para jogar.

5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?

Sim, mas só nas aulas de TIC.

6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?

Acho que era uma maneira diferente de dar aulas.

7. Em relação às fichas de trabalho que realizastes consideraste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?

Sim, estavam bem.

8. Como estava as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?

Boas.

9. Tiveste dificuldades ou duvidas em alguma questão?

Nenhumas.

10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?

Eu achei, importante, ajudou-me de certa forma.

11. Tens por habito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?

Nem por isso.

12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?

Às vezes, pergunto.

13. Ao nível do dialogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

A relação, já não é má, mas contribuiu.

14. Gostas-te de trabalhar com o teu parceiro familiar?

Sim, gostei.

15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?

Ajuda ela estar ali, é bom.

16. Já tinhas pensado em estudar os conteúdos dos Sistema Respiratório usando o computador e a Internet?

Não.

17. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do S.R usando as fichas de trabalho TIPS do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?

Sim.

18. Este trabalho ajudou-te a perceber que o computador poderá ser um elemento muito válido para o teu estudo?

Sim.

19. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?

Elas para mim, estavam bem definidas, compreendi tudo.

Primeiro Aluno TIPS

1. Que idade tens?

15.

2. Tens computador em casa?

Sim.

3. E Internet?

Não

4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?

Eu, costumo jogar, ir à Internet e fazer os TPC.

5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?

Sim, só nas aulas de TIC.

6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?

Sim, era engraçado e até motivante, Hum...fora do normal.

7. Em relação às fichas de trabalho que realizastes consideraste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?

Sim achei, achei que estava giro a apresentação.

8. Como estava as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?

Estava tudo bem, eu pelo menos percebi tudo.

9. Tiveste dificuldades ou duvidas em alguma questão?

Nenhuma.

10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?

Achei, no meu caso foi engraçado, eu e a minha mãe fartamo-nos de rir!!!Foi divertido, fazer aquela da ventilação pulmonar, com a fita métrica.

11. Tens por habito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?

Sim, às vezes eu digo mas se não digo eles perguntam.

12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?

Sim, isso sim, quando tenho dúvidas pergunto.

13. Ao nível do dialogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

Bem, eu já tenho um bom diálogo com a minha mãe mas foi divertido fazer as fichas e assim também tínhamos mais um assunto para falar e a minha mãe ficou a saber o que eu andava a dar a ciências.

14. Gostas-te de trabalhar com o teu parceiro familiar?

Sim, gostei.

15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?

Hum, ela às vezes diz para eu não ver televisão, para ir estudar, está sempre a chamar a atenção das horas e isso.

16. Já tinhas pensado em estudar os conteúdos dos Sistema Respiratório usando o computador e a Internet?

Não, por acaso não.

17. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do sistema respiratório usando as fichas de trabalho TIPS do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?

Sim, deu para perceber um pouco melhor.

18. Este trabalho ajudou-te a perceber que o computador poderá ser um elemento muito válido para o teu estudo?

Sim, ajudou.

19. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?

Não, para mim estava tudo bem, não acrescentava mais nada.

Segundo Aluno TIPS

1. Que idade tens?

14.

2. Tens computador em casa?

Sim.

3. E Internet?

Não

4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?

Eu, costumo jogar, ir à Internet, ver filmes, ouvir musica e fazer os TPC.

5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?

Não, ah só nas aulas de TIC.

6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?

Sim, isso era fixe.

7. Em relação às fichas de trabalho que realizastes consideraste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?

Sim. A apresentação estava boa e agradável à vista.

8. Como estava as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?

Estava bem, eu entendi tudo logo à primeira.

9. Tiveste dificuldades ou duvidas em alguma questão?

Nem uma.

10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?

Quer dizer, a minha mãe estava ali ao pé de mim, foi fixe, porque assim ela percebeu o que eu estava a dar a ciências e eu também lhe fui explicando o que estive a dar nas aulas, isso ajudou-me a rever a matéria. Foi agradável.

11. Tens por habito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?

Sim, às vezes.

12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?

Sim, sim, quando tenho dúvidas pergunto.

13. Ao nível do dialogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?

Deu para falar mais um pouco com ela e também para nos rirmos...foi fixe.

14. Gostas-te de trabalhar com o teu parceiro familiar?

Sim, gostei.

15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?

Ela às vez está sempre a melgar-me porque diz para eu ir fazer os TPC e estudar mas assim também não me distraio nas horas, porque ela tá sempre a lembrar-me disso.

16. Já tinhas pensado em estudar os conteúdos dos Sistema Respiratório usando o computador e a Internet?

Não.

17. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do sistema respiratório usando as fichas de trabalho TIPS do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?

Eu já tinha percebido da outra maneira, mas assim também é fixe. É diferente e mais prático, percebe-se um pouco melhor.

18. Este trabalho ajudou-te a perceber que o computador poderá ser um elemento muito válido para o teu estudo?

Sim, ajudou.

19. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?

Não, táva tudo OK.

Terceiro Aluno TIPS

1. Que idade tens?

14.

2. Tens computador em casa?

Sim.

3. E Internet?

Não

4. O que costumavas fazer com o teu computador em casa?

Jogar, ir à Internet e fazer os TPC.

5. Já realizaste alguma actividade com o computador na escola por indicação do professor?

Sim, só nas aulas de TIC.

6. Na tua opinião achas que os professores deveriam utilizar mais as TIC no ensino?

Era uma ideia.

7. Em relação às fichas de trabalho que realizastes consideraste apelativo e motivante a forma como te foi apresentado?

Considerarei boas.

8. Como estava as fichas em termos de clareza, objectivos e recursos fornecidos?

Estava bem.

9. Tiveste dificuldades ou dúvidas em alguma questão?

Tive em algumas.

10. Em relação ao teu parceiro familiar achaste importante o seu apoio? Porquê?

Achei, foi muito boa esta experiência, com a minha mãe, fora do normal.

11. Tens por habito dizer aos teus pais se tens muitos TPC?

Nem por isso.

12. Costumas pedir ajuda ou opiniões para a realização dos TPC?

Às vezes, pergunto.

- 13. Ao nível do diálogo e relação pai/filho ou família/educando quais os contributos que esta actividade proporcionaram?**

Contribuiu para nós falamos mais sobre a matéria dada em ciências.

- 14. Gostas-te de trabalhar com o teu parceiro familiar?**

Sim, gostei.

- 15. Na tua opinião como é que a colaboração do teu parceiro familiar poderá ter influências no teu sucesso?**

Acho, a chamar a atenção.

- 16. Já tinhas pensado em estudar os conteúdos dos Sistema Respiratório usando o computador e a Internet?**

Não.

- 17. Pensas que percebeste melhor os conteúdos do S.R usando as fichas de trabalho TIPS do que o método tradicional (o que estás habituado a usar)?**

Sim, percebi um pouco melhor.

- 18. Este trabalho ajudou-te a perceber que o computador poderá ser um elemento muito válido para o teu estudo?**

Sim.

- 19. Queres apresentar alguma informação sobre a qual não tinhas sido questionado? Ou alguma sugestão a dar para a melhoria das fichas?**

Eu penso que estava tudo bem, não quero acrescentar mais nada.

Anexo F – Construção do Pacote TIPS

Começaremos pelas primeiras TIPS - UW interactivas que se iniciam com a fig. 19. A partir desta imagem, acreditamos que os alunos reconheçam logo à partida qual a matéria a ser explorada, uma vez que a imagem é alusiva ao sistema respiratório.

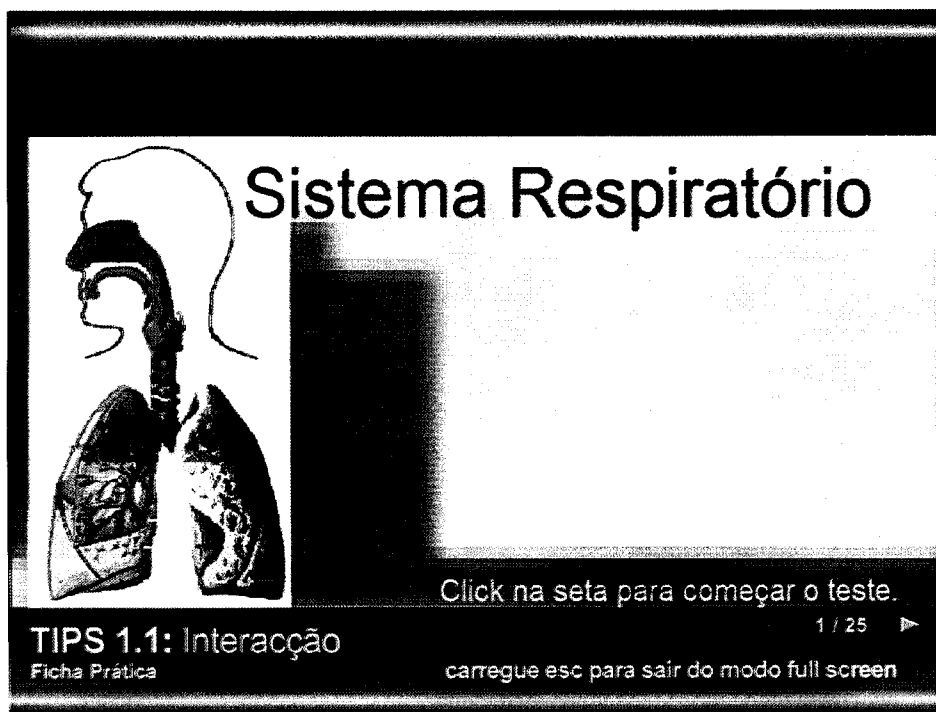


Figura 19 - Imagem inicial do software educativo criado no âmbito desta tese – 1ª TIPS UW.

Em termos de organização segue-se um conjunto de perguntas e exercícios com várias formas de respostas, sempre relacionadas com o sistema respiratório, acedendo-se a estas através de uma seta devidamente assinalada. As perguntas foram especialmente criadas para recolher informações sobre o conhecimento que os alunos tinham sobre a matéria leccionada nas aulas. No final é dada ao aluno a oportunidade de saber qual a sua classificação em percentagem, isto é, quantas perguntas errou e quantas acertou.

No caso particular da primeira pergunta, (fig.20) esta é alusiva às fossas nasais. Os utilizadores têm três hipóteses de resposta sendo uma única a resposta correcta. Existe sempre a possibilidade de se errar ou de se enganar (fig21) tendo o botão “recomeçar” para tentar outra vez mas este só pode ser utilizado duas vezes, porque a terceira hipótese será a correcta. Para verificar se a resposta está correcta ou errada basta clicar no botão “resultado”.

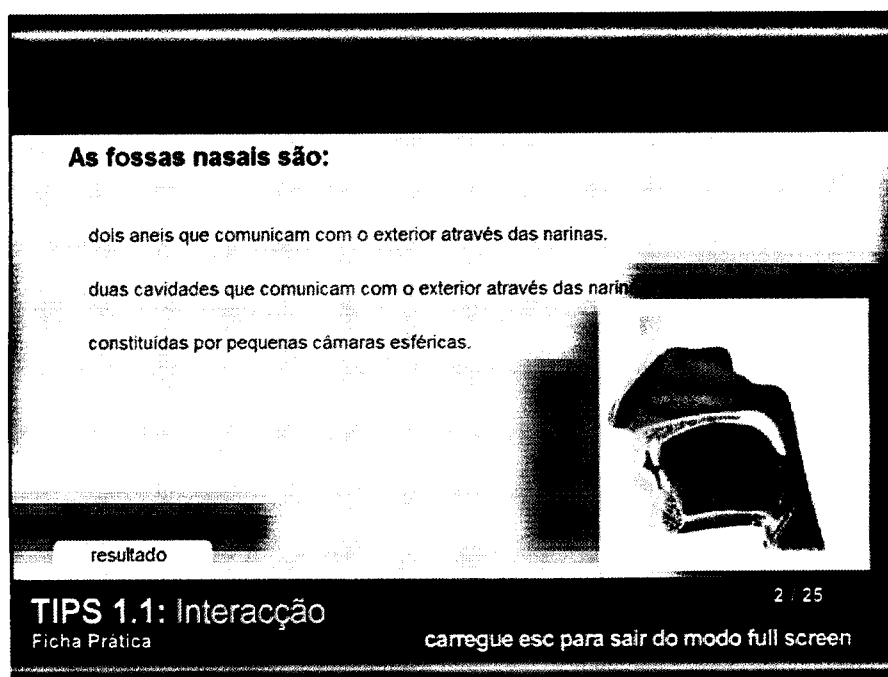


Figura 20 - Imagem da primeira pergunta

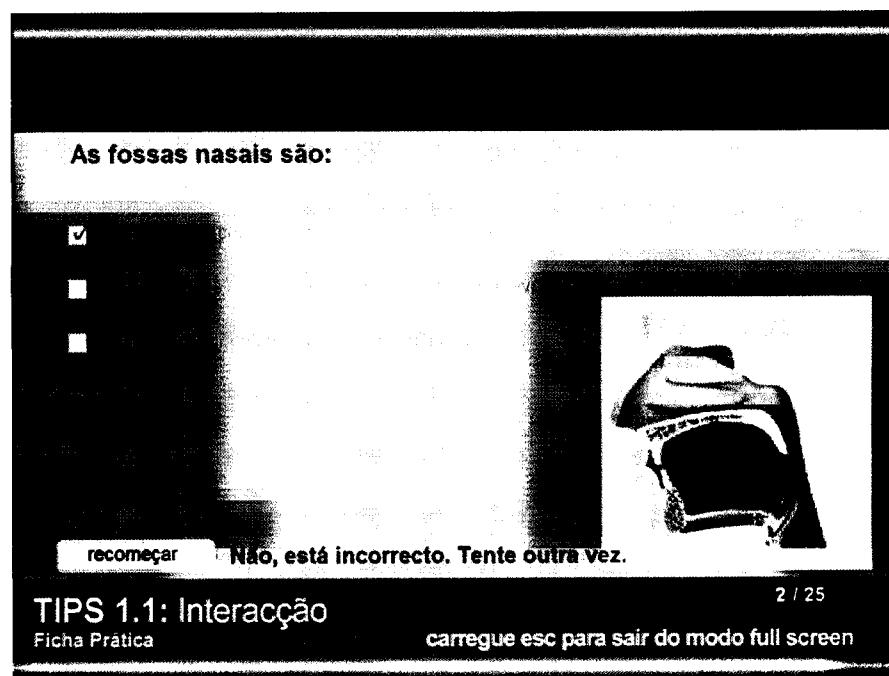


Figura 21 - Imagem dando a informação que a resposta está errada e que ainda tem mais uma hipótese de acertar.

Segue-se uma outra pergunta em que os alunos têm a oportunidade de escrever a resposta certa (fig.22) e, também aqui têm a hipótese de errar, e se errarem têm mais uma vez para recomeçar.

Esta forma de pergunta permite a entrada de várias respostas mas as únicas respostas certas são as correctamente escritas (referimo-nos aos acentos aos cedilhados, etc.).

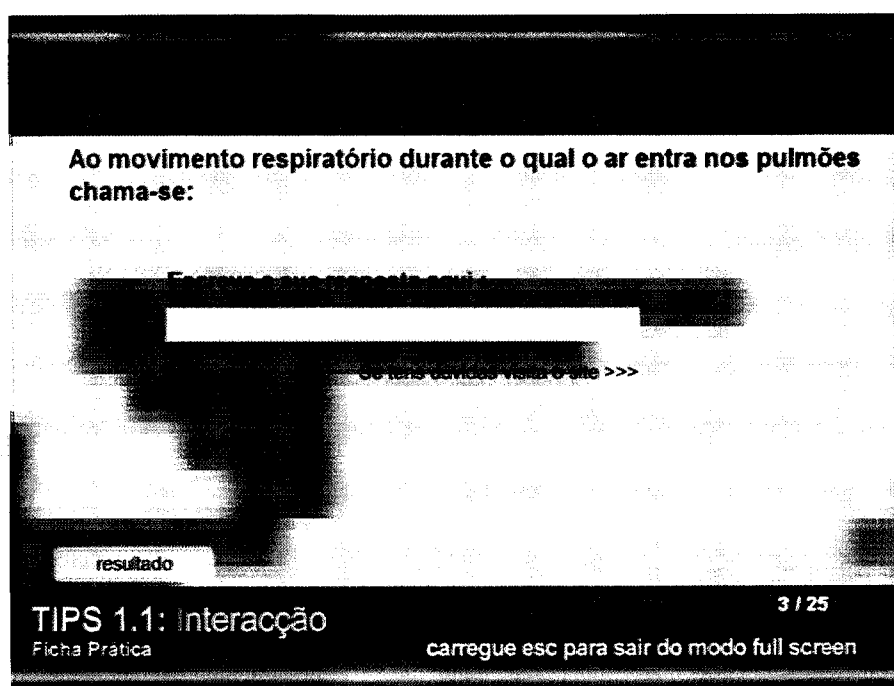


Figura 22 - Imagem alusiva à terceira pergunta.

Após tomarem as suas decisões e assinalarem a resposta certa, recebem a informação sobre a consequência dessas mesmas acções, ou seja, se a resposta for a correcta aparece em baixo “Sim, está correcto” (fig.23) se a resposta for errada recebem a informação de que “Não, está incorrecto.” (fig.24) dando a possibilidade de o aluno tentar de novo. Com esta componente, além de se pretender dar uma confirmação da opção que o aluno escolheu, pretende-se também que percebam qual a resposta acertada, pois como ilustra a figura 25 depois de uma segunda tentativa, os alunos são consciencializados de que a sua resposta está errada recebendo a resposta certa.

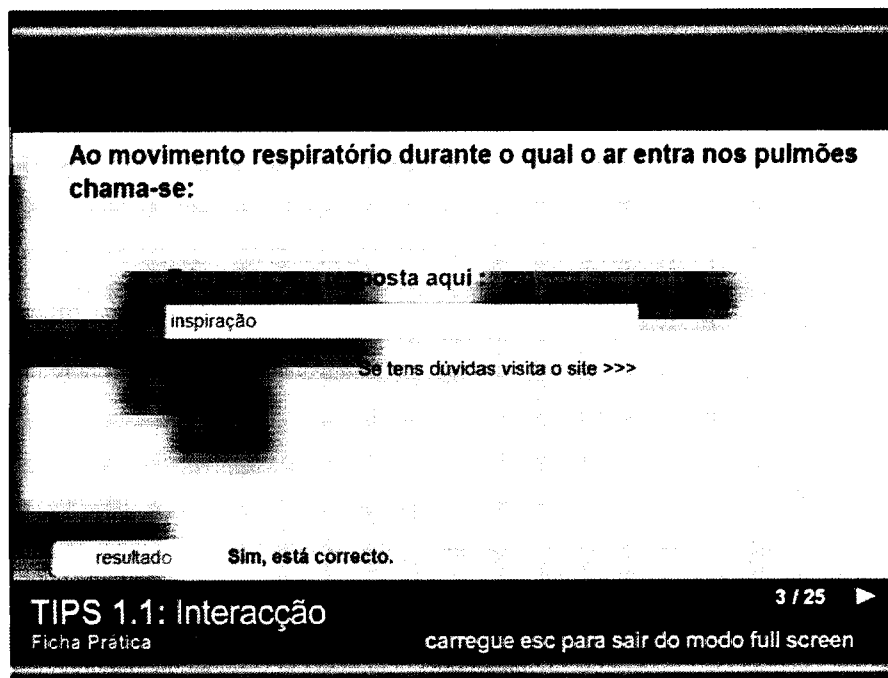


Figura 23 -Imagem com a confirmação da resposta certa.

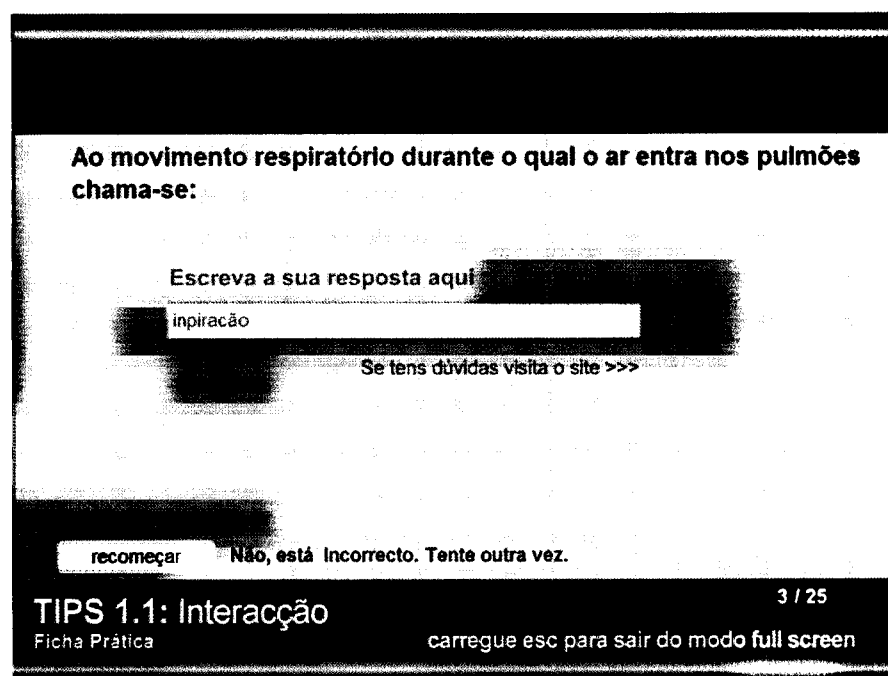


Figura 24 - Imagem com a confirmação de que a resposta não é a correcta.

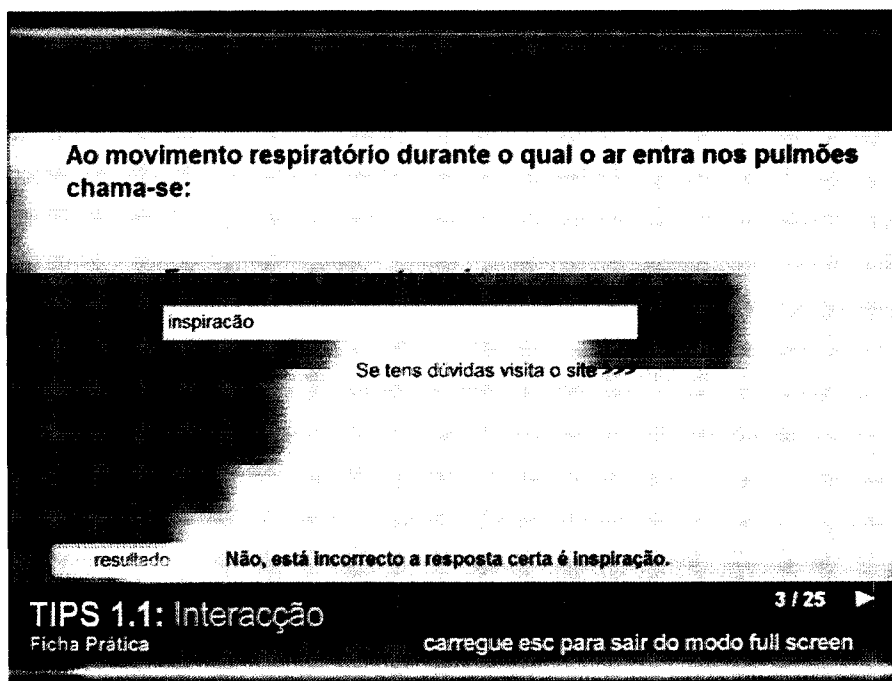


Figura 25 - Imagem com a resposta que deveria ser a correcta.

Em algumas perguntas destas primeiras TIPS – UW nomeadamente esta segunda pergunta (fig.25) foram propostos dados de consulta rápida à Internet que poderão ser úteis para a resposta em causa. Os utilizadores teriam apenas que clicar na ligação respectiva “Se tens dúvidas visita o *site*...” para se abrir uma nova janela de um *site* onde se encontraria a resposta correcta. O principal objectivo foi permitir que os alunos e os seus parceiros familiares tentassem perceber que existem *sites* cientificamente correctos onde se podem encontrar soluções e rapidamente verificarem a sua aprendizagem.

Na quinta pergunta utilizamos um formato diferente, com arrastamento de imagens para o sítio correcto (fig.26). Pretende-se que o utilizador perceba e associe qual órgão correspondente a cada imagem. Também aqui e em todas as perguntas há a oportunidade de errar e de recomeçar.

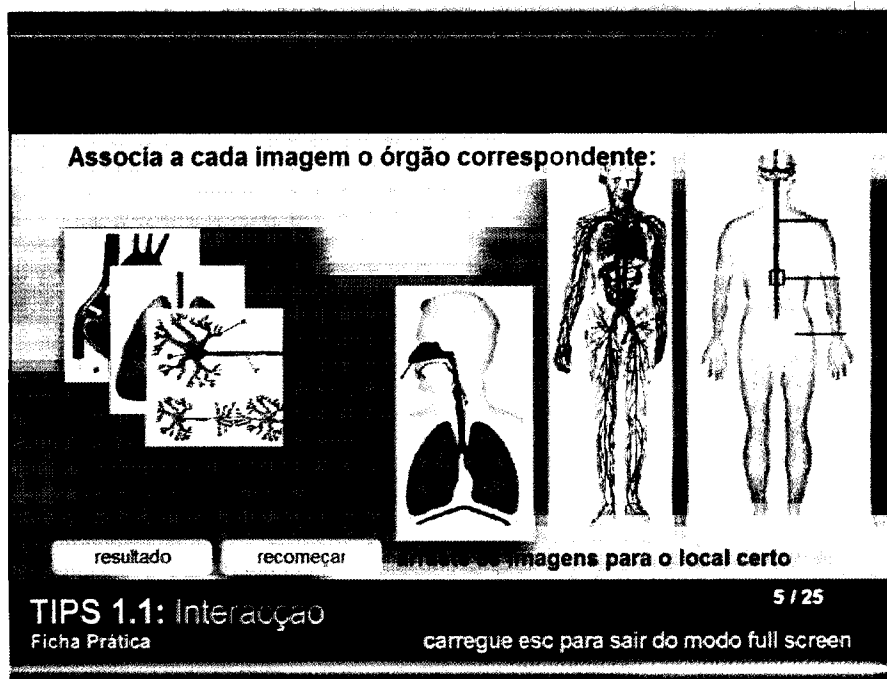


Figura 26 - Imagem alusiva à quinta pergunta.

Segue-se uma outra pergunta (fig.27), em que surgem várias imagens relacionadas com o sistema respiratório, e é pedido aos alunos/parceiros familiares que seleccionem a imagem correspondente aos brônquios. O utilizador terá apenas que clicar na imagem correspondente aos brônquios e clicando no botão “resultado” verificará a sua resposta (fig.28).



Figura 27 - Imagem alusiva à sexta pergunta.



Figura 28 - Imagem com a resposta certa seleccionada.

As perguntas de Verdadeiro ou Falso também existem nestas primeiras TIPS - UW. A figura 29 demonstra uma dessas perguntas mas aqui é de salientar que o botão “recomeçar” já não existe e nem se justifica. Uma vez dada a resposta e depois de clicar no botão “resultado” é dada a confirmação da resposta se esta for certa diz “Sim, está correcta” (fig.30) e se a resposta estiver errada é dada a resposta certa (fig.31).

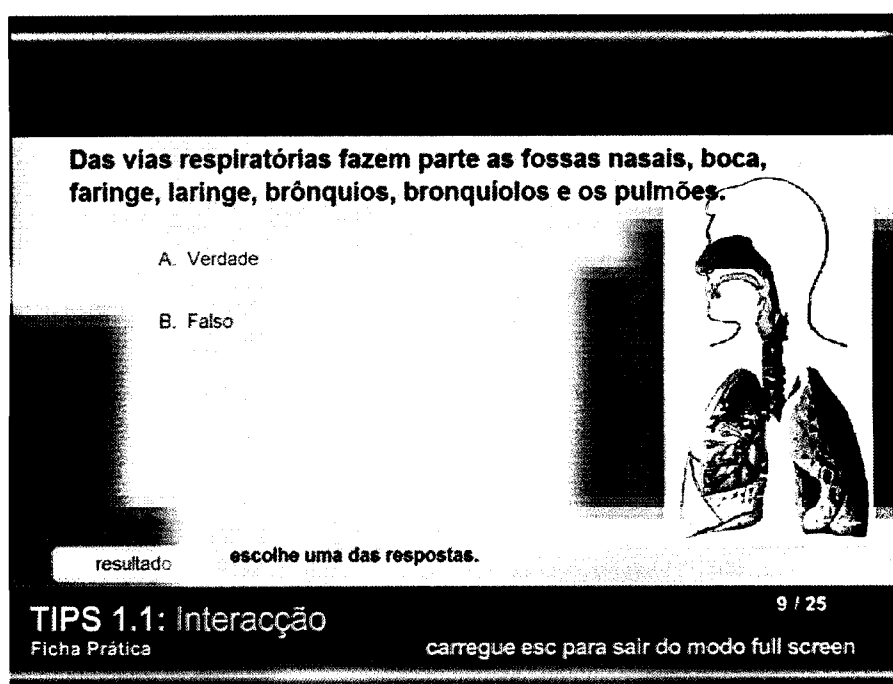


Figura 29 - Imagem alusiva à nona pergunta.



Figura 30 - Imagem alusiva à resposta certa.

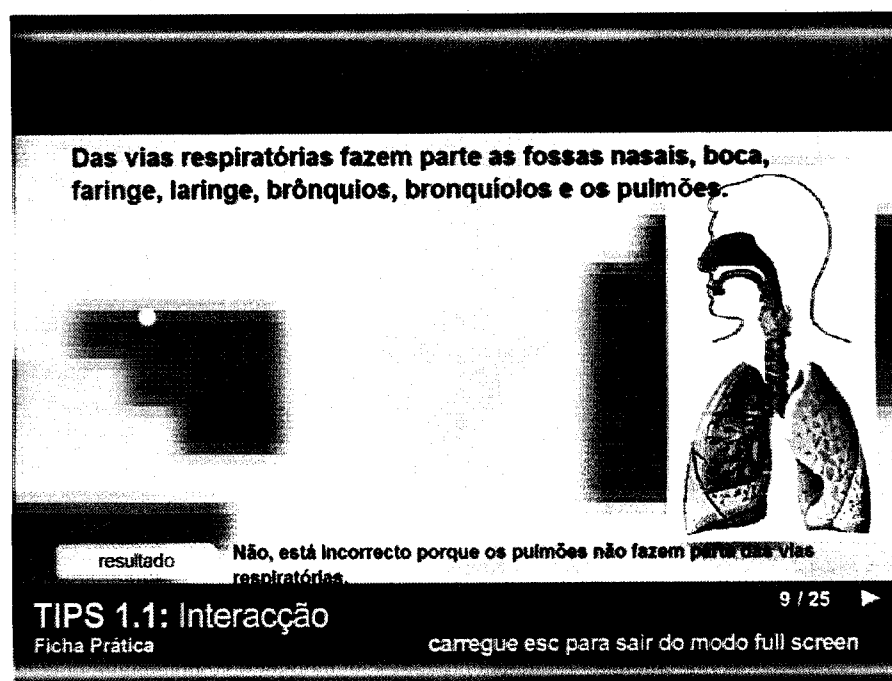


Figura 31 - Imagem alusiva à resposta errada.

As perguntas que se seguem são todas dentro do mesmo género destas que acabamos de exemplificar.

O protótipo multimédia termina com a classificação que os alunos conseguiram obter depois de responderem a todas as perguntas como mostra a figura 32.

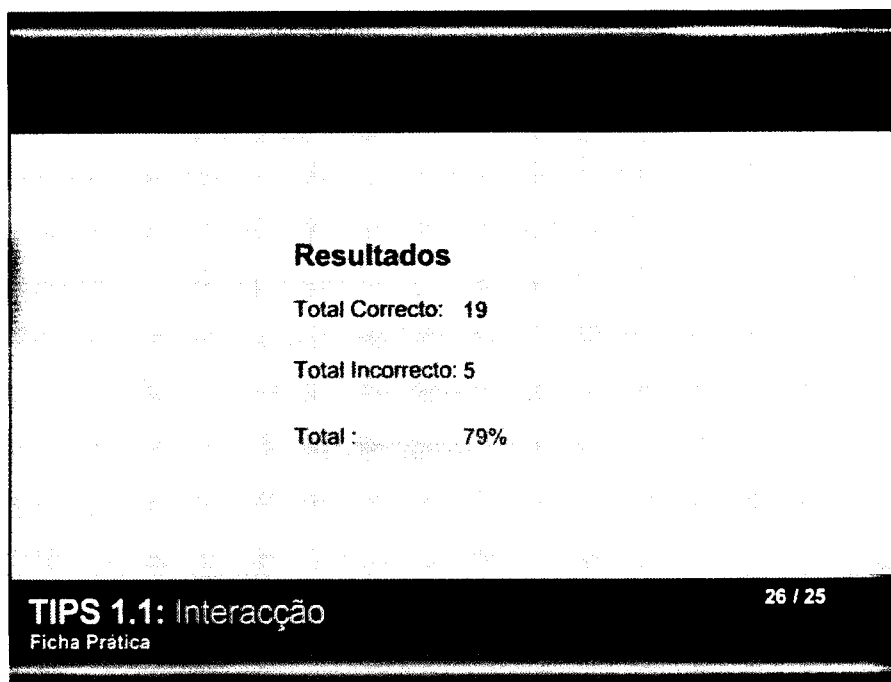


Figura 32 - Imagem alusiva ao teste final.

O resultado do teste é dado automaticamente ao utilizador após ter terminado a sua elaboração. O teste tem como principal função permitir ao aluno testar o seu conhecimento adquirido na sala de aula, isto é, permite uma auto-avaliação, estimulando assim a vontade de saber sempre mais até obter o melhor resultado (100%).

Esta unidade temática é abordada aqui de uma forma diferente. Não nos esqueçamos que as TIPS-UW são um projecto ainda em fase experimental. As TIPS – UW permitem aos alunos o contacto contínuo com a matéria leccionada nas aulas e o ponto essencial é a comunicação com o parceiro familiar, mostrando a este que a Internet têm muitas vantagens para a aprendizagem do seu educando.

Passaremos agora a exemplificar as segundas TIPS – UW interactivas. Estas funcionam da mesma forma das anteriores, só que o grau de dificuldade ao nível da matéria aqui exposta é maior. Iremos apenas demonstrar alguns excertos desta TIPS – UW. A imagem inicial das segundas TIPS-UW era já mais complexa, representava os alvéolos pulmonares (fig. 33).



Figura 33 - Imagem alusiva às segundas TIPS -UW.

A segunda ficha TIPS –UW é mais apelativa mas continuamos com o mesmo funcionamento: ao clicar na seta entramos para o mesmo rol de perguntas das primeiras TIPS –UW. Deparamo-nos logo com uma revisão da matéria dada já algum tempo (fig.34). Não nos esqueçamos que os alunos só tiveram acesso a estas segundas TIPS-UW após oito dias de realizarem as primeiras.

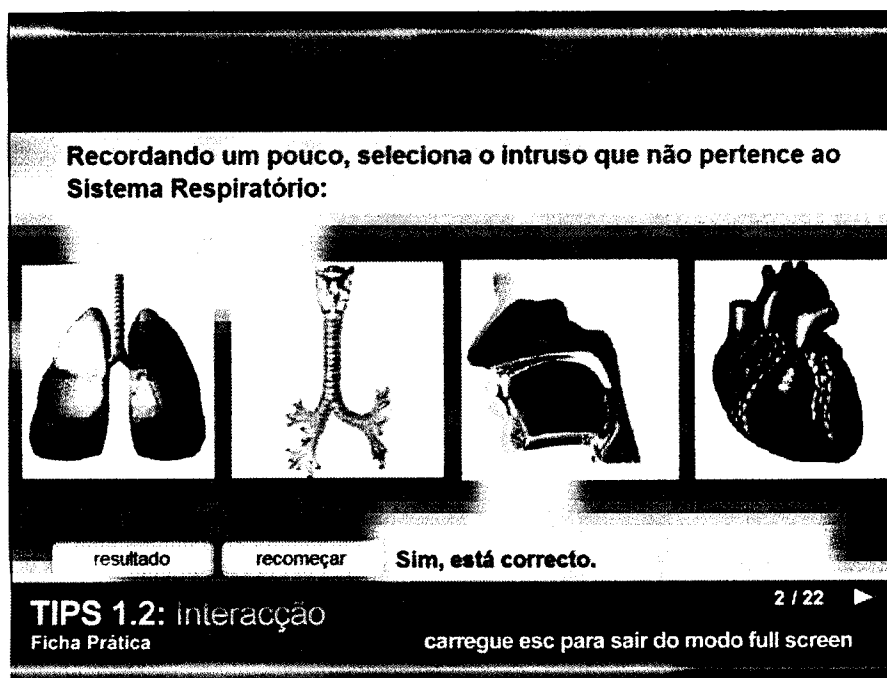


Figura 34 - Imagem da primeira pergunta das segundas TIPS.

Nesta pergunta o aluno terá que seleccionar a imagem que não pertence ao sistema respiratório. Clicando no botão “resultado” para saber se a resposta está correcta, se estiver, é dada essa confirmação, se não estiver correcta é – lhe dada a oportunidade de tentar outra vez e se mesmo assim voltar a errar ficará a saber qual o órgão que não fazia parte do sistema respiratório (fig.35).

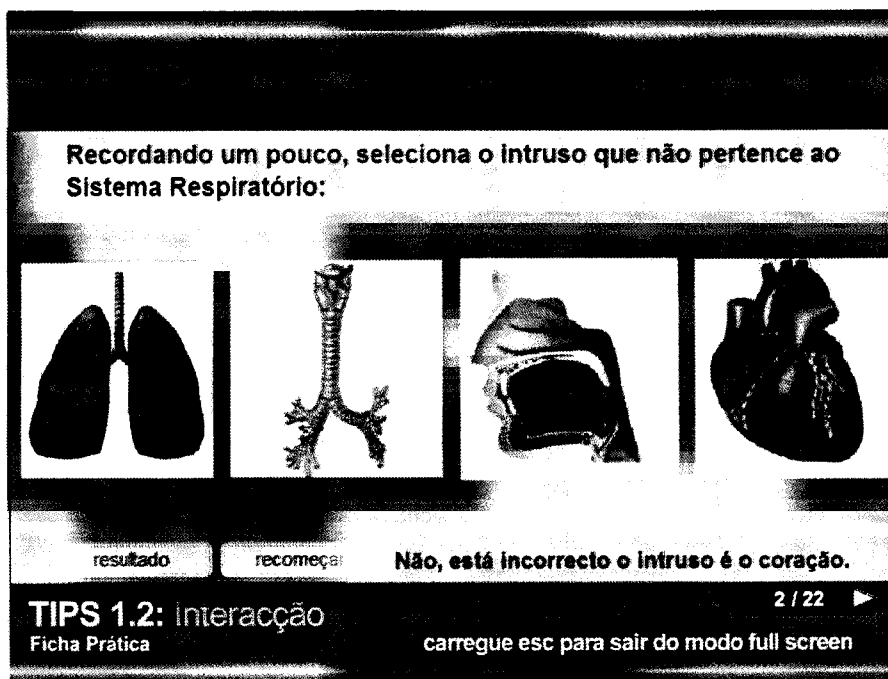


Figura 35 - Imagem com a resposta certa.

A segunda pergunta é de resposta múltipla em que apenas uma está correcta (fig.36). Tendo a possibilidade de recomeçar se se enganar.

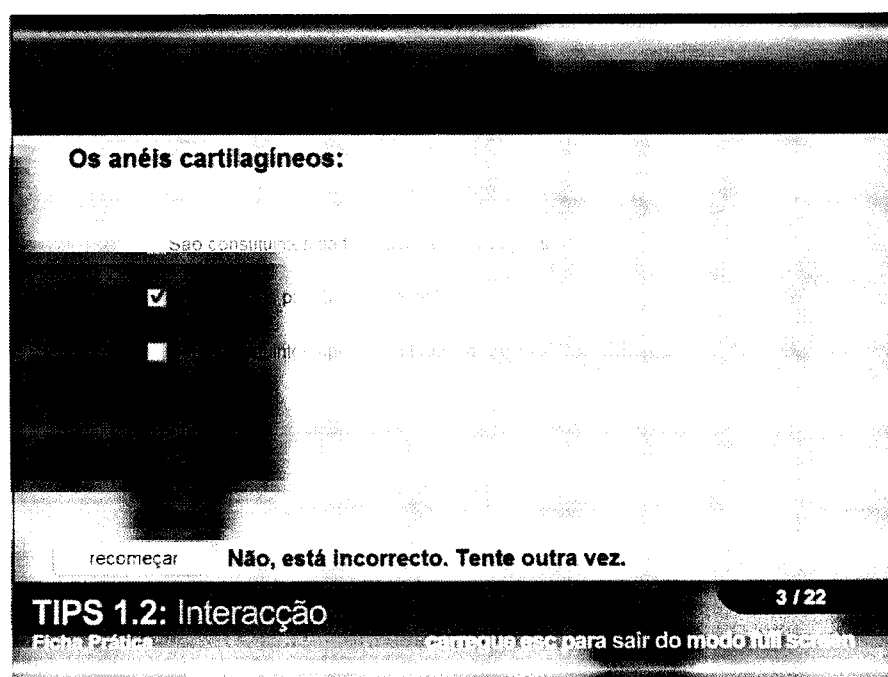


Figura 36 - Imagem alusiva à segunda pergunta.

A terceira pergunta continua a ser de resposta múltipla com uma imagem ilustrativa ajudando o utilizador a responder (fig.37).

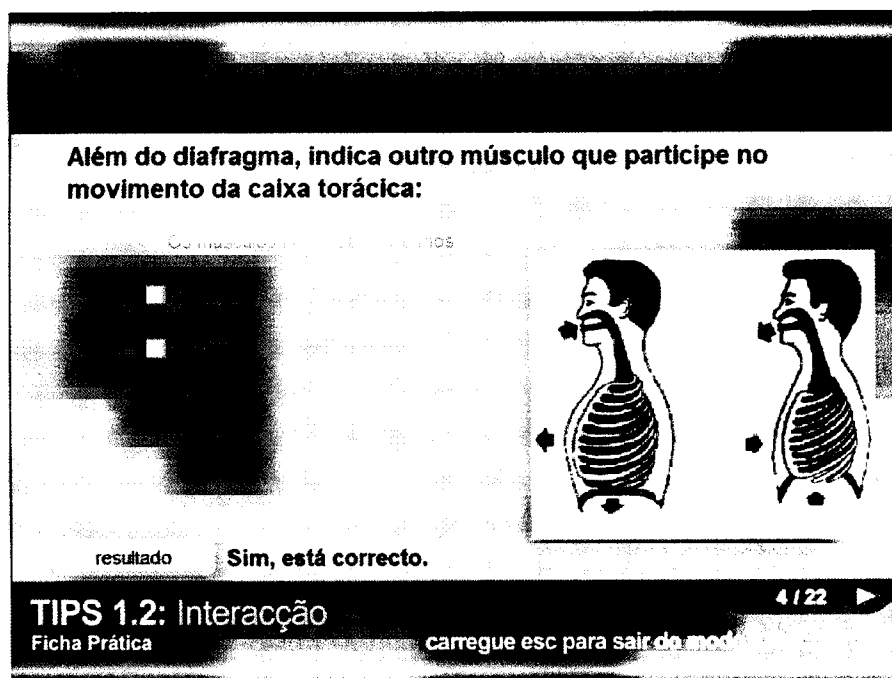


Figura 37 - Imagem alusiva à terceira pergunta.

Nesta segunda TIPS-UW também há a possibilidade de o utilizador escrever funcionando de igual modo como as primeiras TIPS – UW (fig.38).

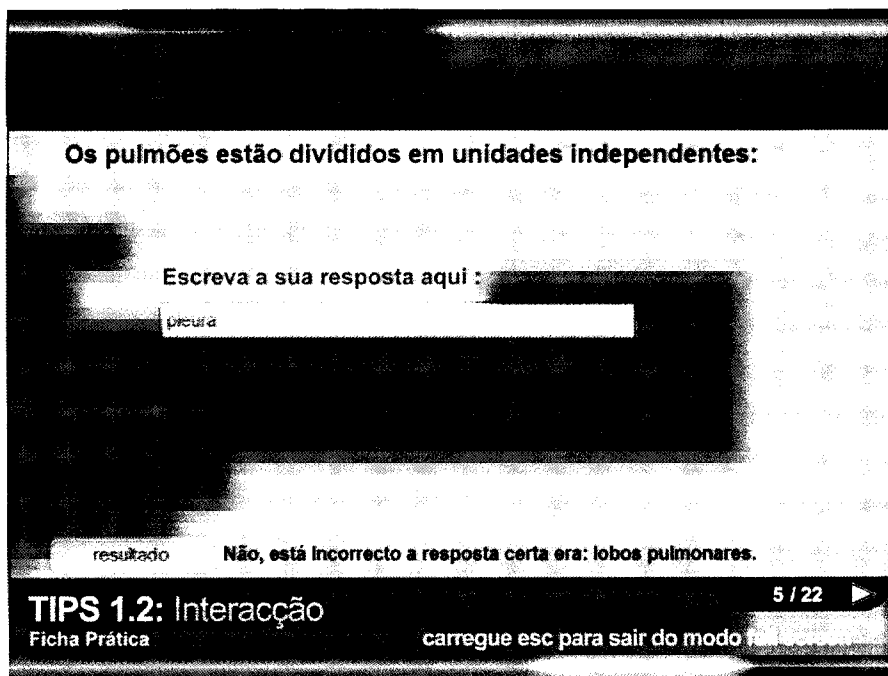


Figura 38 - Imagem alusiva à quarta pergunta.

Após ter respondido a todas as perguntas aparece novamente o teste com a classificação em percentagem (fig.39).

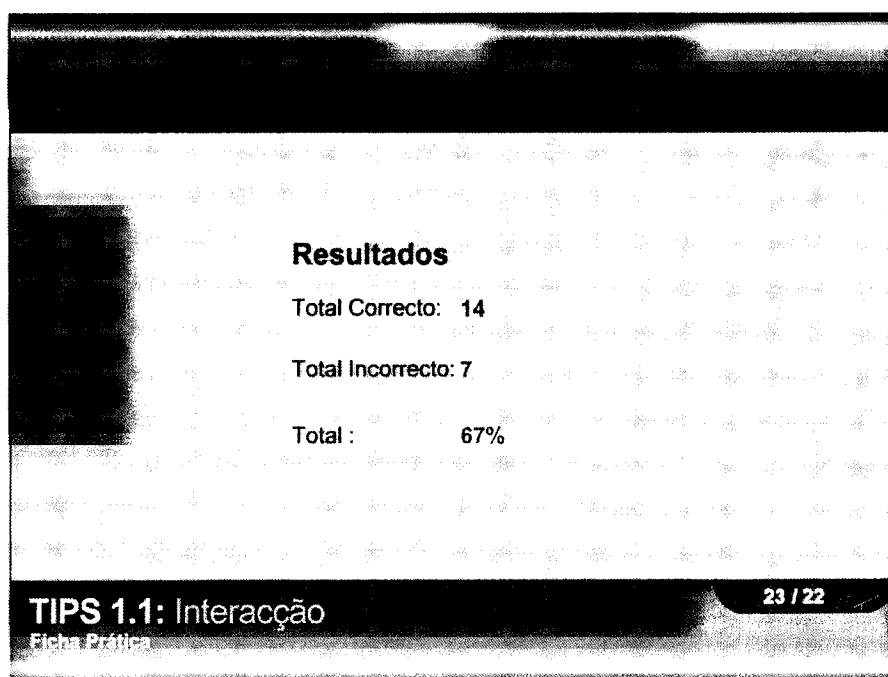


Figura 39 - Imagem alusiva ao resultado.