

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**A relação família-escola em famílias das comunidades ciganas e em
famílias residentes em áreas de baixo nível socioeconómico**

Ana Miriam Mata das Neves

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-orientadora:

Mestre Inês Alves Ferreira, Investigadora, CIS-IUL,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**A relação família-escola em famílias das comunidades ciganas e em
famílias residentes em áreas de baixo nível socioeconómico**

Ana Miriam Mata das Neves

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-orientadora:

Mestre Inês Alves Ferreira, Investigadora, CIS-IUL,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019

Financiamento

O ISOTIS (*Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Societies*) é um projeto de investigação europeu que começou em 2017 e que terminará em 2019, contando com o apoio financeiro da Comissão Europeia no âmbito do Programa de Investigação e Inovação Horizonte 2020 da União Europeia (ref. nº 727069).

Agradecimentos

Todo o meu percurso acadêmico e a conclusão desta etapa não teriam sido os mesmos sem a presença, força e apoio constantes que me foram dados por todos os que dedicaram um pouco de si a tornar ainda melhor o que há dentro de mim.

Os meus sinceros e eternos agradecimentos:

Acima de tudo, e antes de mencionar qualquer pessoa, a Deus, por sempre me ter dado forças e me ter mostrado, uma vez mais, que tudo é possível quando confiamos Nele e entregamos tudo nas Suas mãos.

À Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, por toda a dedicação, conselhos e auxílio prestados, acrescentando a partilha de todo o seu conhecimento com paciência e paixão. Estarei eternamente grata pela motivação e excepcional disponibilidade, sem esquecer que, mais do que uma excelente profissional e docente, sempre se destacou pela sua componente humana e empática, as mais importantes para que todo este processo fosse possível.

À Inês Alves Ferreira por toda a paciência e dedicação prestadas no decorrer de todo este processo e também pelos conselhos partilhados ao longo deste último ano acadêmico.

À minha mãe, pai, irmão e avô, por terem estado sempre presentes, com palavras de força e ânimo, e por nunca terem permitido que eu desistisse. Pelo apoio incansável e por terem acreditado em mim (ainda que, por vezes, mais do que eu mesma).

Aos meus restantes familiares e amigos, pela paciência quando eu me encontrava menos bem e pelas palavras de força, admiração e coragem que enriqueceram ainda mais o meu vocabulário da vida.

À Doutora Rita, por todo o apoio, compreensão, paciência e bons conselhos que me deu, tendo tornado este percurso acadêmico e a concretização deste sonho possíveis.

Que a vida vos sorria e que, sempre que eu me sentir com menos força, me possa lembrar que todos vocês são uma parte do motor da felicidade que preciso para vencer.

“It always seems impossible until it’s done.”

Nelson Mandela

Resumo

A presente investigação, de carácter qualitativo, teve como principal objetivo analisar e compreender as relações que se estabelecem entre as famílias e o contexto socioeducativo, de crianças em idade pré-escolar, tanto em famílias das comunidades ciganas como em famílias residentes em áreas de baixo nível socioeconómico. Participaram neste estudo 6 mães de crianças em idade pré-escolar (2 residentes em áreas de baixo nível socioeconómico e 4 das comunidades ciganas), com idades compreendidas entre os 20 e os 37 anos, residentes nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto.

Após a transcrição das respetivas entrevistas, realizou-se uma análise temática com a finalidade de compreender a importância que estas mães atribuíram à escola, que relação estabeleceram com esta, o quão satisfeitas estavam, a sua participação em atividades escolares, que conversas tinham com os seus filhos acerca do que estes faziam na escola e quais os obstáculos com que se depararam à entrada no sistema educativo.

Os resultados permitiram identificar uma relação positiva entre as mães entrevistadas e a escola (ao nível da reciprocidade, afeto positivo e confiança), existindo participação por parte das mães nas atividades que são realizadas em ambiente escolar. Contudo, também foram identificados por estas obstáculos nesta relação, os quais se prendem com barreiras institucionais e o medo de discriminação.

O principal contributo deste estudo prende-se com a importância do estabelecimento de um contacto frequente com vista a uma relação positiva entre os estabelecimentos (públicos) de educação pré-escolar e as famílias (mães) dos grupos em análise.

Palavras-chave: relação família-escola; envolvimento parental; comunidades ciganas; áreas de baixo nível socioeconómico

Abstract

The main aim of this qualitative study was to analyse and understand the relationships between families and educational contexts, in preschool-aged children, both in families from Roma communities and in families living in areas of low socioeconomic status. In this study participated 6 mothers of preschool-aged children (2 living in an area with low socioeconomic status and 4 from Roma communities), aged between 20 and 37 years, living in the Metropolitan Areas of Lisbon and Oporto.

After the transcription of the interviews, a thematic analysis was performed in order to understand the importance of school for these mothers, the relationship that they established with it, how satisfied they were, their participation in school activities, what conversations they had with their children concerning their experiences at school, and what were the obstacles they faced when entering the education system.

Results suggest a positive relationship between these families and the school (at the level of reciprocity, positive affect and trust), and mother's involvement in school activities. However, the main obstacles identified in this relationship were related to institutional barriers and the fear of discrimination.

The main contribution of this study lies in the importance of establishing frequent and positive contact between (public) preschool services and the interviewed families (mothers) of the groups under study.

Keywords: family-school relationship; parental involvement; Roma communities; low socioeconomic status areas

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico.....	3
1.1. A importância da relação família-escola.....	3
1.2. Modelos e tipologias de envolvimento parental.....	5
1.3. As famílias em risco sociocultural.....	8
1.4. Relação família-escola em famílias em risco sociocultural.....	10
1.4.1. Relação família-escola em famílias residentes em áreas de baixo nível socioeconómico.....	10
1.4.2. Relação família-escola em famílias das comunidades ciganas.....	11
1.5. Objetivos.....	13
II. Método.....	15
2.1. Projeto ISOTIS.....	15
2.2. Contexto.....	16
2.3. Participantes.....	16
2.4. Instrumentos.....	19
2.4.1. Protocolo da entrevista.....	19
2.4.2. Material.....	21
2.5. Procedimento.....	22
2.5.1. Critérios de recrutamento e seleção dos participantes.....	22
2.5.2. Características das entrevistadoras.....	23
2.5.3. Procedimento de análise.....	23
III. Resultados e discussão.....	25
3.1. Limitações.....	35
3.2. Conclusões.....	36
Referências.....	39
Anexo A.....	45
Anexo B.....	49
Anexo C.....	53

Introdução

As questões relacionadas com o envolvimento parental e as relações que se estabelecem entre os estabelecimentos de educação pré-escolar e a família são importantes, na medida em que permitem perceber de que modo o corpo docente e não docente e as famílias das crianças que se encontram em idade pré-escolar se relacionam entre si e como percecionam essa relação. Deste modo, a relação que se estabelece entre a família e a escola tem vindo a ser um importante fator de análise na compreensão da adaptação e do desenvolvimento das crianças em contexto escolar (Pedro, 2010; Vilar, 2012). A presente investigação vem procurar responder a algumas questões que têm vindo a surgir na literatura. Em particular, é analisada esta relação em famílias de crianças em idade pré-escolar, particularmente em famílias em risco sociocultural provenientes das comunidades ciganas e de áreas de baixo nível socioeconómico.

O presente estudo pretende, deste modo, dar resposta às seguintes questões de investigação: (1) Qual a importância que as mães das comunidades ciganas e as mães residentes em áreas de baixo nível socioeconómico atribuem aos estabelecimentos de educação pré-escolar dos seus filhos?; (2) Como é que as mães das comunidades ciganas e as mães residentes em áreas de baixo nível socioeconómico descrevem a sua relação com o estabelecimento de educação pré-escolar?; (3) Qual o grau de satisfação destas mães com o estabelecimento de educação pré-escolar?; (4) Qual o envolvimento destas mães em atividades que se realizam no estabelecimento pré-escolar?; (5) Quais os principais obstáculos, sentidos por parte destas mães, à entrada na educação pré-escolar?.

Para dar resposta às questões supramencionadas, a presente dissertação encontra-se estruturada em três capítulos, nomeadamente: I. Enquadramento teórico; II. Método; e III. Resultados e discussão.

Inicialmente, no primeiro capítulo (I. Enquadramento teórico), é referida a importância da relação família-escola, nomeadamente em educação pré-escolar. São definidos os conceitos de envolvimento parental e relações família-escola, indicando-se os modelos e tipologias mais prementes na literatura. De seguida, são definidos conceitos relacionados com o risco sociocultural e as famílias que se encontram vulneráveis a este risco, bem como a forma como se envolvem no percurso escolar dos seus filhos. Especificamente, discute-se a literatura relativa às famílias das comunidades ciganas e às famílias residentes em áreas de baixo nível socioeconómico. Este capítulo culmina com a formulação dos objetivos da presente dissertação, isto é, compreender as perspetivas e experiências da relação família-escola de famílias

portuguesas das comunidades ciganas e de famílias portuguesas a viver em áreas de baixo nível socioeconómico.

No segundo capítulo (II. Método) é feita, inicialmente, uma descrição do Projeto no qual a presente dissertação se encontra inserida (ISOTIS - *Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Societies*), do contexto geográfico em que este estudo se insere, e das participantes. De seguida, descrevem-se os instrumentos utilizados (incluindo o protocolo da entrevista e materiais utilizados), bem como o procedimento (que engloba os critérios de recrutamento e seleção dos participantes, as características das entrevistadoras e o procedimento de análise).

Por fim, no terceiro capítulo (III. Resultados e discussão) são apresentados e discutidos os resultados encontrados à luz da literatura, analisando-se as limitações do presente estudo e as principais conclusões que se retiram do mesmo, indicando-se quais os principais contributos e as implicações práticas para a definição de práticas e políticas.

I. Enquadramento teórico

1.1. A importância da relação família-escola

A relação que se estabelece entre a família e a escola tem vindo a ser um importante fator de análise na compreensão da adaptação e do desenvolvimento das crianças em contexto escolar (Pedro, 2010; Vilar, 2012). A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicossocial das crianças, transmitindo valores, crenças, proporcionando relações de segurança, bem como experiências de aprendizagem enriquecedoras, todas estas cruciais para potenciar as capacidades das crianças a nível escolar (Abreu, 2014; Batista, Mantovani, & Nascimento, 2015; Pestana, 2017). A família é, assim, uma peça-chave para o desenvolvimento humano, tanto ao nível da construção do *eu pessoal* como do *eu social*, ambos importantes para o desenvolvimento e integração da criança no meio escolar (Leite & Carvalho, 2018).

A relação família-escola, segundo a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2005), traduz a interligação e interdependência de microssistemas complexos que não só fornecem apoio como influenciam o desenvolvimento dos indivíduos (Beneti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013). O *mesossistema*, definido como a relação entre dois ou mais microssistemas, inclui assim a relação família-escola (Delgado, 2009), sendo que vários estudos têm vindo a concluir que uma relação positiva entre a família e a escola resulta em inúmeros benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, assim como para os pais e para as instituições escolares (Abreu, 2016). Deste modo, o diálogo que se estabelece entre a família e a escola é um fator que contribui para o bom desempenho escolar dos alunos (Bento, Pacheco, & Mendes, 2017; Picanço, 2012; Pinto & Teixeira, 2003). A escola, na atualidade, é entendida como uma estrutura fundamental ao indivíduo, onde são aprofundadas grande parte das experiências de socialização prolongando-se, assim, o processo educativo iniciado e mantido na família. Por esta razão, a escola e a família devem procurar trabalhar em conjunto, de forma a promover as melhores experiências educacionais possíveis (Bento et al., 2017).

Na relação positiva estabelecida entre a família e os educadores, não só é reforçada a satisfação profissional dos educadores (uma vez que o objetivo do seu esforço é o desenvolvimento das crianças), como também os pais acabam por se sentir socialmente valorizados. O envolvimento da família na escola demonstra ainda vantagens que são extensíveis às próprias crianças, na medida em que estas se sentem mais motivadas e posicionam-se de forma mais positiva em relação à escola e à sua própria aprendizagem, potenciando o seu sucesso escolar (Povey et al., 2016; Sousa & Sarmiento, 2010). Assim sendo,

o sucesso das crianças está intimamente relacionado quer com a participação da família no contexto escolar, quer com a colaboração entre pais e educadores(as), sendo que a família e a escola devem trabalhar com os mesmos objetivos, ou seja, desenvolver os aspetos que potenciem o sucesso na aprendizagem (Bento et al., 2017). A participação da família no contexto escolar favorece um clima acolhedor e de entreaajuda para a criança, permitindo que as atividades pedagógicas que se realizam neste contexto possam ser ampliadas noutro espaço (neste caso específico, a casa da criança), havendo continuidade do trabalho desenvolvido no contexto educativo (Leite & Carvalho, 2018).

Segundo Silva (1997), o trabalho em equipa é fundamental para a reflexão sobre a melhor maneira de organizar o tempo e os recursos humanos disponíveis, no sentido de possibilitar uma ação articulada que responda tanto às necessidades dos pais como dos seus filhos. O conhecimento que o(a) educador(a) vai adquirindo da criança e da sua evolução é enriquecido com a partilha que é feita por parte dos pais, com a troca de opiniões a proporcionar um conhecimento mais aprofundado de cada criança, tendo influência na sua educação (Silva, 1997). Deste modo, a colaboração entre os diferentes adultos que desempenham um papel na educação da criança – educadores(as) e pais – é uma condição fundamental para a criança, permitindo resolver e/ou atenuar eventuais dificuldades que esta possa encontrar (Silva, 1997).

Num artigo publicado, foram divulgados alguns dos efeitos positivos do aumento da frequência da educação pré-escolar, nomeadamente no que diz respeito a uma menor percentagem de retenções escolares, bem como dos benefícios alcançados por parte das crianças provenientes das classes mais desfavorecidas (e.g., ao nível do seu desenvolvimento) (Ferreira & Tomás, 2018). Em Portugal, as taxas de cobertura atuais da educação pré-escolar são relativamente altas, com aproximadamente 82.8%, 93.1% e 94% das crianças de 3, 4 e 5 anos, respetivamente, a frequentarem a educação pré-escolar (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2019). Uma educação que privilegia o cuidado e segurança da criança pode valorizar mais o espaço familiar e o contexto educativo, onde a aprendizagem se torna um projeto de ação partilhado, passando-se assim de um envolvimento periférico e superficial, em ambos os contextos, para uma integração plena no grupo do qual a criança faz parte. O relacionamento entre os diversos intervenientes na vida da criança, numa perspetiva dialógica, possibilita momentos em que os conhecimentos da família podem ser aproveitados no contexto escolar, contribuindo-se assim para uma educação acolhedora e uma prática pedagógica que prioriza a emancipação da criança (Leite & Carvalho, 2018).

1.2. Modelos e tipologias de envolvimento parental

O envolvimento parental tem vindo a ser definido como o apoio direto ou indireto e individual que as famílias dão aos seus educandos, no que diz respeito às tarefas escolares ou de aprendizagem, podendo manifestar-se sob a forma de decisões, conversas ou recursos disponíveis para a educação dos filhos (Pestana, 2017). O envolvimento parental, segundo Lamb, Pleck, Charnov e Levine (1987), pode ser de duas naturezas distintas: (a) *natureza direta*, onde se incluem todas as formas de interação direta com a criança, através da utilização de brinquedos, nos tempos livres e envolvendo formas de cuidado em geral; e (b) *natureza indireta*, em situações que não incluam a participação direta da criança e que estejam relacionadas com o bem-estar da mesma (e.g., ao nível da supervisão da criança no geral) (Silva, 2011).

Por sua vez, Epstein (1987), Comer (1995) e Boonk e colaboradores (2018) distinguem entre dois tipos específicos de envolvimento parental: (a) *envolvimento em casa*, que consiste em proporcionar estrutura e suporte no que diz respeito à aprendizagem e educação em casa, isto é, o que os pais fazem em casa para promover a aprendizagem dos seus filhos, bem como a monitorização do progresso escolar destes e a ajuda prestada nos trabalhos de casa; e (b) *envolvimento na escola*, que é definido pelas atividades e comportamentos parentais realizados no contexto educativo, como a comunicação com o(a) educador(a) ou professor(a), e a participação em eventos escolares (e.g., visitas de estudo, festas da escola).

É importante aprofundar as tipologias de envolvimento dos pais na educação e desenvolvimento dos seus filhos, nomeadamente através da revisão dos modelos de envolvimento parental atualmente existentes. Os modelos de Epstein (2018), de Eccles e Harold (1993), de Grolnick e Slowiaczek (1994) e de Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997) são os que se destacam pela sua contribuição teórica, permitindo ressaltar a importância das representações dos pais sobre o seu papel nas aprendizagens escolares dos seus filhos (Silva, 2011). No presente trabalho, apenas nos debruçaremos sobre a tipologia de envolvimento parental de Epstein (2018), na medida em que este modelo se apresenta como sendo particularmente influente, bastante completo e reforça a importância da comunicação entre a família e o contexto educativo onde a criança se insere.

Epstein (2018) apresenta uma tipologia que inclui seis tipos de envolvimento parental, defendendo que a escola, a família e a comunidade têm uma esfera de atuação que se sobrepõe (Barradas, 2012; Borges, 2017; Epstein, 2018; Silva, 2011; Soares, 2018). O **(1) primeiro tipo**

– **Parentalidade** – diz respeito à ajuda que é dada às famílias para compreenderem o desenvolvimento da criança e do adolescente e para proporcionarem ambientes que suportem as crianças enquanto estudantes. O **(2) segundo tipo – Comunicação** – refere-se ao desenho e implementação de formas efetivas de comunicação acerca dos programas escolares e do progresso das crianças. O **(3) terceiro tipo – Voluntariado** – diz respeito ao recrutamento e à organização da ajuda e suporte na escola, em casa ou em outros lugares, de modo a apoiar as atividades dos estudantes. O **(4) quarto tipo – Aprendizagem em casa** – diz respeito à informação que é providenciada às famílias acerca de como ajudar os alunos com os trabalhos de casa e com decisões e atividades relacionadas com o currículo escolar. O **(5) quinto tipo – Tomada de decisão** – inclui o apoio à participação dos pais nos processos de tomada de decisão, incluindo a formação de pais de diversas origens para servirem como representantes e líderes nas comunidades escolares. Por último, o **(6) sexto tipo – Colaboração com a comunidade** – refere-se à identificação e integração dos recursos e serviços da comunidade para fortalecer e dar suporte às escolas, alunos e suas famílias e na organização de atividades para beneficiar a comunidade e aumentar as oportunidades de aprendizagem dos alunos (Epstein, 2018).

Tendo em conta a importância e a natureza do envolvimento parental, este é frequentemente associado ao conceito de parcerias. Deste modo, as parcerias dizem respeito às responsabilidades partilhadas em casa, na escola e na comunidade em geral, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que as crianças desempenham o papel central no sucesso destas parcerias pois são os aprendizes ativos nos três contextos (casa, escola e comunidade) (Epstein, 2018). O conceito de desenvolvimento de parcerias entre a escola e a família das crianças não é recente, sendo que as parcerias família-escola existentes na educação pré-escolar dependem de três fatores principais: (a) *a natureza multidimensional das relações*, (b) *um ambiente acolhedor* e (c) *um esforço para melhorar as cognições dos pais acerca da escola* (Nitecki, 2015). O ambiente em casa e o ambiente escolar desempenham papéis complementares no desenvolvimento das crianças (nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem), sendo importante a criação de uma boa relação entre a família e a escola, bem como a existência de suporte emocional e educativo em ambos os contextos (Nitecki, 2015). De acordo com os dados da investigação, os pais que percebem relações mais fortes com a escola dos seus filhos poderão vir a sentir níveis mais elevados de satisfação e, por isso, poderão estar mais abertos e responsivos aos suportes escolares que facilitam a aprendizagem das crianças, tanto no seio familiar, como na escola (Hampden-Thompson & Galindo, 2017).

As crenças dos pais mudam quando estes reportam mudanças positivas nos seus filhos, no contexto de uma relação de parceria com os(as) educadores(as) (Wilkins & Terlitsky, 2016). Os pais tendem a perceber que as suas competências parentais são uma mais-valia, passando a compreender a relação direta entre o seu investimento na aprendizagem dos filhos e as mudanças escolares e comportamentais positivas nas crianças (Wilkins & Terlitsky, 2016). Complementarmente, os pais começam a considerar-se mais capazes, estando a um nível mais próximo dos(as) educadores(as) em termos da capacidade para influenciar o desenvolvimento e aprendizagens dos seus filhos (Wilkins & Terlitsky, 2016).

Relativamente aos benefícios do envolvimento parental na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, Crosby, Rasinski, Padak e Yildirim (2015) concluíram que as leituras que os pais faziam em casa com os seus filhos tinham impacto no desenvolvimento da literacia dos mesmos. Neste estudo, foi examinada a eficácia de um programa de envolvimento parental no qual se ensinava os pais a promoverem a leitura por parte das crianças em casa, sendo que os resultados indicaram que a implementação do programa estava associada a níveis mais elevados de sucesso escolar nas crianças. As crianças cujos pais implementaram as lições de literacia parental em casa obtiveram ganhos em termos de sucesso escolar comparativamente com as crianças cujos pais implementaram apenas algumas lições ou não as implementaram.

Adicionalmente, diversos estudos têm revelado que o envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa está associado positivamente ao desenvolvimento das crianças da educação pré-escolar. Especificamente, o envolvimento em atividades enriquecedoras como contar histórias, ensinar letras e números, realizar atividades de resolução de problemas, cantar canções e jogar permite promover as competências das crianças (Durand, 2011; Fantuzzo, McWayne, Perry, & Childs, 2004; Manolitsis, Georgiou, & Tziraki, 2013).

A literatura tem revelado que o grau de envolvimento parental tende a variar de acordo com a estrutura familiar, sendo que, regra geral, há um maior envolvimento na educação dos filhos quando ambos os pais estão presentes no lar (Wauters et al., 2015). Quando a estrutura é composta por pais solteiros ou muito jovens, normalmente há uma maior dificuldade no envolvimento, dada a maior sobrecarga de responsabilidades e os menores recursos disponíveis (pessoais, de tempo e económicos) (Wauters et al., 2015). Por outro lado, crianças que experienciam bons níveis de comunicação com os seus pais acerca de assuntos relacionados com a escola são mais bem-sucedidas ao nível escolar comparativamente com aquelas que comunicam menos com os pais (Wauters et al., 2015). Outros fatores que também parecem ter

impacto no envolvimento escolar parental prendem-se com a etnia e os sistemas de suporte da família (Pestana, 2017), sendo que as oportunidades referentes à participação em atividades extracurriculares poderá ser uma das estratégias para aumentar o envolvimento dos alunos e dos seus pais (Wauters et al., 2015).

Para alguns pais, fatores como o baixo rendimento económico, horários de trabalho inflexíveis, dificuldades na deslocação, baixo nível educativo e experiências negativas com o sistema educativo colocam obstáculos ao seu envolvimento na escola (Wasik & Bryant, 2000). Nestes casos específicos, os programas de visitas a casa poderão ser uma opção prática e útil e ser adaptadas às necessidades específicas de cada família, aumentando assim a probabilidade de envolvimento dos pais no sucesso escolar dos seus filhos (Wasik & Bryant, 2000).

1.3. As famílias em risco sociocultural

Na literatura, o risco sociocultural tem vindo a ser conceptualizado como a ausência de oportunidades de desenvolvimento – ou a presença de ameaças ambientais – devido ao empobrecimento que se verifica nas interações com os diversos contextos e também devido à ausência de experiências que se adequem às capacidades e necessidades das crianças (Garbarino & Ganzel, 2000). A investigação tem demonstrado que as crianças expostas a condições socioculturais adversas têm uma probabilidade acrescida de não virem a adquirir as competências necessárias para o posterior sucesso educativo (Burchinal, Roberts, Hooper, & Zeisel, 2000; Gutman, Sameroff, & Cole, 2003). Essas condições adversas estão associadas, nomeadamente, a baixos níveis de escolaridade da mãe e à pobreza sendo, contudo, importante ter em consideração uma multiplicidade de outros fatores quando analisamos o impacto do risco no desenvolvimento das crianças (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; Sameroff & Fiese, 2000; Sameroff, Seifer, Baldwin, & Baldwin, 1993).

As comunidades ciganas, enquanto comunidades portuguesas com estatuto étnico minoritário, possuem um fator de risco acrescido. A discriminação e o racismo face aos indivíduos das comunidades ciganas, em Portugal, tem vindo a fazer-se bem presente, tanto sob o ponto de vista individual como do ponto de vista institucional (Mendes, Magano, & Candeias, 2014). Nas comunidades ciganas portuguesas, o acesso e a utilização de serviços e atividades, quer sejam estes públicos ou privados, são marcados pelo racismo e pelo preconceito, nomeadamente em escolas, centros de saúde, hospitais, centros de emprego, entrevistas de emprego, no trabalho, tribunais, transportes públicos, estabelecimentos comerciais, entre outros (Mendes et al., 2014). No estudo nacional de caracterização dos indivíduos portugueses das

comunidades ciganas, mais de metade dos participantes (58.6%) revelaram ser discriminados em diferentes contextos (e.g., trabalho, serviços públicos e privados e escolas) (Mendes et al., 2014). Esta discriminação pela população portuguesa maioritária é ainda frequentemente reportada por indivíduos das comunidades ciganas, particularmente no que diz respeito às desigualdades no acesso a recursos básicos de qualidade de vida (Mendes et al., 2014). Um exemplo notório desta discriminação está presente nos relatos feitos por algumas das pessoas que a vivenciam:

“Tu sabes o que é que eu ouvi? Ouvi as auxiliares! Porque elas não me viram... elas a conversar «agora vem para aqui esta cigana e os ciganos deixam de faltar e a gente é que tem de levar com eles». Eu saí da escola a chorar, eu andei perdida durante tanto tempo eu... «Mas afinal eles querem o quê? Eles querem realmente isto ou não querem, eles estão preparados?» Eles não estavam preparados, a sociedade não estava preparada para os aceitar” (Auxiliar de Ação Educativa de etnia cigana, 30-34 anos) (Mendes et al., 2014, p. 122).

De ressaltar ainda que esta discriminação tende a ser percecionada mais frequentemente por sujeitos mais escolarizados, mais novos e, particularmente, residentes na zona de Lisboa e Vale do Tejo (Mendes et al., 2014).

O estudo nacional sobre as comunidades ciganas revelou ainda que, no que diz respeito à educação, o baixo nível educacional, o elevado absentismo (particularmente no ensino básico) e o abandono escolar (essencialmente no segundo ciclo do ensino básico) são predominantes nos portugueses pertencentes às comunidades ciganas (Mendes et al., 2014). Entre os que participaram no estudo nacional, e que pertencem às comunidades ciganas, a maior parte não sabia ler ou escrever (essencialmente as mulheres, que em geral demonstram ter níveis de escolaridade mais baixos comparativamente a indivíduos do sexo masculino). Particularmente na região do Norte e na região de Lisboa e Vale do Tejo, muitos dos participantes do estudo tinham apenas o primeiro ciclo do ensino básico (ou menos) e muito poucos completaram o ensino secundário (Mendes et al., 2014). Ainda de acordo com este estudo, em geral, os indivíduos das comunidades ciganas que residem na Área Metropolitana de Lisboa apresentaram níveis mais elevados de escolaridade comparativamente com os que residiam na Área Metropolitana do Porto. Adicionalmente, este estudo sugere que a geração atual de indivíduos das comunidades ciganas portuguesas permanecem mais tempo a estudar comparativamente com a geração anterior, sendo que a geração atual tende a deixar a escola apenas no ensino secundário (Mendes et al., 2014).

Ainda no que ao contexto escolar diz respeito, os(as) educadores(as) tendem a apresentar opiniões menos favoráveis relativamente às crianças das comunidades ciganas como, por exemplo, no que diz respeito ao seu desempenho escolar, ao seu comportamento social e aos cuidados parentais prestados (Carvalho, 2009; Mendes et al., 2014). O Relatório da Amnistia Internacional de 2015 relativo a Portugal considera que as crianças das comunidades ciganas são discriminadas a nível escolar, sendo que os indivíduos que sofrem esta discriminação fazem, ao longo da sua vida, um percurso mais penoso para atingir os mesmos objetivos face a outros indivíduos a quem não são imputados estereótipos nem representações sociais negativas (Carvalho, 2009). Esta discriminação é ainda sentida, não só dentro das salas de aula, como também por parte de algumas famílias de alunos das comunidades não ciganas; contudo, é importante frisar que estas perceções de discriminação não ocorrem na mesma proporção em todas as escolas ou jardins de infância e que o preconceito face aos membros das comunidades ciganas tem vindo a diminuir, em alguns locais, ao longo dos últimos anos (Mendes et al., 2014).

1.4. Relação família-escola em famílias em risco sociocultural

1.4.1. Relação família-escola em famílias residentes em áreas de baixo nível socioeconómico

A participação dos pais na escola pode estar associada ao seu nível socioeconómico e educativo, verificando-se um maior envolvimento dos pais com mais habilitações académicas e maior nível económico no processo educativo dos seus filhos (Bento et al., 2017; Davies, Marques, & Silva, 1997; Povey et al., 2016; Silva, 2003). Este envolvimento diz respeito quer ao contacto regular que se mantém com os(as) educadores(as), quer ao apoio que é prestado em casa, por exemplo, nos trabalhos escolares (Bento et al., 2017; Davies, Marques, & Silva, 1997; Povey et al., 2016; Silva, 2003). Estes pais tendem a estar mais informados, fazem mais exigências aos(as) educadores(as) e investem mais na educação dos seus filhos (Bento et al., 2017; Semedo, 2006; Silva, 2003). Não obstante, os pais de baixo nível socioeconómico também estão envolvidos e interessados na escolaridade dos seus filhos; porém, tendem a agir de uma forma diferente, pois é frequente sentirem que existem obstáculos (e.g., incompatibilidades entre o horário de trabalho e as atividades realizadas na escola) que não conseguem ultrapassar e que os impedem de ter um papel ativo no processo educativo dos seus educandos (Bento et al., 2017; Semedo, 2006; Silva, 2003).

Os pais de baixo nível socioeconómico experienciam barreiras psicológicas ao envolvimento (Velsor & Orozco, 2007), sendo que a pobreza tem um efeito direto na saúde mental dos pais e um efeito indireto no envolvimento parental na vida escolar dos filhos (Hill & Taylor, 2004).

Adicionalmente, valorizar diferenças entre a cultura dos pais e a cultura da escola poderá inibir o envolvimento dos pais (Velsor & Orozco, 2007). Quando se trabalha com famílias residentes em áreas de baixo nível socioeconómico é importante que os elementos que fazem parte do contexto escolar (pessoal docente e não docente) procurem compreender a cultura da comunidade, sob um olhar compreensivo da visão que os pais têm do mundo e das formas como interagem com o meio ambiente (Berkes & Folke, 1993). Segundo o Modelo de *Stress* da Família, um ambiente stressante afeta o bem-estar parental e conduz a práticas parentais menos favoráveis, o que consequentemente afeta as trajetórias desenvolvimentais das crianças (Conger, Conger, & Martin, 2010). Quando são planeadas intervenções, em particular, com famílias e crianças socialmente vulneráveis, é essencial privilegiar-se o desenvolvimento de relações positivas entre a escola e as famílias, sendo que estas relações constituem um importante fator na otimização de um compromisso com a escola por parte das crianças e das suas famílias (De Witte & Cabus, 2013).

O envolvimento familiar tem vindo a ser identificado como um fator-chave de proteção para as famílias residentes em áreas de baixo nível socioeconómico, crianças e adolescentes de minorias étnicas (Jeynes, 2003). Segundo Galindo e Pucino (2012), quando as escolas implementam práticas com a intenção de acolher todas as famílias (e.g., comunicação bidirecional, construção de relações de confiança), os pais de baixo nível socioeconómico revelam níveis mais elevados de envolvimento no contexto escolar dos seus filhos.

1.4.2. Relação família-escola em famílias das comunidades ciganas

A relação estabelecida entre a família e a instituição escolar está associada a representações sociais e, em algumas situações, estereótipos, que poderão estar associados ao insucesso escolar das crianças. As relações entre a família e a escola não poderão ser interpretadas se a sua análise não tiver em conta que estas se processam num espaço simbólico onde se entrecruzam diferentes perspetivas, a partir das diferentes leituras que são feitas dos processos que ocorrem e dos problemas vivenciados pelos indivíduos (Cortesão et al., 2005). Os cuidados prestados na infância e a educação prestada às crianças das comunidades ciganas têm vindo a ser um tópico prioritário em diversos países da União Europeia, nomeadamente no

que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, social, cognitivo e educacional destas crianças nos seus primeiros cinco ou seis anos de vida (Kyuchukov, Kaleja, & Samko, 2015).

A *Roma Education Fund* (2010) destaca que o envolvimento dos pais das comunidades ciganas na educação dos seus filhos é uma importante forma de aumentar as oportunidades educacionais dos alunos, ajudando-os a obter melhores desempenhos escolares e assegurando o seu acesso ao ensino obrigatório (Flecha & Soler, 2013). Contudo, Derrington (2005) concluiu que a experiência *a priori* dos pais das comunidades ciganas com a educação e as crenças interiorizadas sobre a escola têm influência na quebra das relações família-escola, bem como na não transição para o ensino secundário dos alunos das comunidades ciganas. As escolas convencionais não consideram importante o estabelecimento de um diálogo com as famílias das comunidades ciganas, conduzindo a uma perceção da escola como uma instituição que não inclui esta minoria étnica (Bhopal, 2004; Derrington, 2007; Flecha & Soler, 2013; Kyuchukov et al., 2015).

De modo a promover a integração dos indivíduos das comunidades ciganas, um número cada vez maior de organizações governamentais e não-governamentais está a prestar mais atenção à educação pré-escolar das crianças das comunidades ciganas e diferentes iniciativas têm vindo a ser tomadas em toda a Europa. Por exemplo, o projeto “*Are we looking forward to school?*”, em 2013, focou-se em pais de crianças das comunidades ciganas que se encontravam em idade pré-escolar mas não frequentavam jardins de infância. Tendo em conta que o contexto cultural e social onde estas famílias viviam é muitas vezes visto como deficitário, este projeto, partindo do pressuposto principal de que as famílias desempenhavam um papel crucial no desenvolvimento dos seus filhos, focou-se precisamente em treinar mães das comunidades ciganas, em contexto domiciliário, enquanto educadoras dos seus filhos. Este apoio e educação que foi dado às mães incluiu torná-las mais conscientes da sua própria cultura e da importância da mesma no desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar, nomeadamente através de poemas, histórias, jogos infantis, músicas e coreografias de dança que fazem parte deste processo educacional que é trabalhado em casa. O currículo desenvolvido ao longo deste projeto recomendou o treino de cinco áreas do desenvolvimento de competências nas crianças, nomeadamente: (a) competências de coordenação motora fina; (b) perceção (atenção, perceção visual e perceção auditiva); (c) memória; (d) raciocínio; e (e) conceitos matemáticos. O projeto promoveu o desenvolvimento cognitivo das crianças através do uso da língua materna das mães, e é por esta razão que o teste das competências em língua *romanon* foi uma parte importante deste projeto. Assim, este último serviu como um modelo para os(as) educadores(as) de modo

a que a educação dada em casa às crianças das comunidades ciganas e a sua preparação para a escola sejam recebidas de forma positiva e construtiva, tendo a linguagem e cultura ciganas um contributo importante neste processo (Kyuchukov et al., 2015).

Diversas escolas têm vindo a adotar diversas estratégias de acolhimento, em função da cultura da escola, dos recursos humanos existentes, das características da comunidade educativa e dos territórios onde estas escolas se inserem. A existência de uma cultura escolar inclusiva e com matriz intercultural tem vindo a revelar-se um aspeto comum aos casos mais bem-sucedidos, incluindo profissionais de referência (assistentes operacionais, assistentes técnicos, docentes e diretores) em quem as comunidades confiam, com quem podem dialogar e a quem podem recorrer em busca de apoio quando se confrontam com dificuldades. Uma importante alavanca para o sucesso inclui o próprio envolvimento das crianças e pais, sendo que a construção destes laços de pertença à escola tem-se revelado fundamental para o sucesso educativo de muitas crianças das comunidades ciganas e para a integração das suas famílias (Pedroso, 2019). O envolvimento de pais e líderes comunitários provenientes de diversos grupos étnicos poderão dotar os(as) educadores(as) de um conhecimento cultural e de diversas formas de integrar a cultura da comunidade na aprendizagem das crianças (Velsor & Orozco, 2007).

1.5. Objetivos

O presente estudo, baseado numa abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender as perspetivas e experiências de famílias portuguesas das comunidades ciganas e de famílias portuguesas a viver em áreas de baixo nível socioeconómico relativamente à relação família-escola e ao envolvimento parental. O presente estudo é de carácter qualitativo porque pretende “dar voz” às mães, com base em relatos na primeira pessoa, de modo a compreender as suas perspetivas e experiências e obter uma melhor compreensão do “sistema de significado” de mães portuguesas nativas residentes em áreas de baixo nível socioeconómico e mães portuguesas nativas com estatuto étnico minoritário (das comunidades ciganas). Pretende-se perceber qual a importância que é atribuída ao jardim de infância por parte das mães participantes, bem como a satisfação por parte destas com o contexto socioeducativo onde os seus filhos se encontram inseridos. Adicionalmente, é também importante compreender os principais obstáculos com que estas se deparam na entrada no sistema educativo.

II. Método

2.1. Projeto ISOTIS

ISOTIS (*Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Societies*) é um projeto de investigação, financiado pela União Europeia, que começou em 2017 e que terminará em 2019, sendo que o consórcio de investigação reúne 17 parceiros de universidades e associações europeias de 11 países: Alemanha, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Itália, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido e República Checa. O objetivo central do ISOTIS é a identificação e intervenção nas desigualdades sociais e educativas experienciadas por minorias étnicas (e.g., comunidades ciganas) e por pessoas em situação de pobreza na Europa no que diz respeito aos primeiros anos de vida (i.e., educação e cuidados para a infância e primeiro ciclo do ensino básico). Este projeto reconhece e valoriza as forças e o potencial das famílias cultural e linguisticamente diversas, dando-lhes voz sobre a adequação de sistemas de educação e serviços de apoio. Visa ainda contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas efetivas em diferentes níveis do sistema, com a finalidade de combater eficazmente as desigualdades educacionais que surgem no início da vida e que persistem (Ver <http://www.isotis.org/about-isotis/project-information/>).

O *Work Package 2* (WP2) do projeto ISOTIS, no qual o estudo apresentado na presente dissertação se insere, tem como objetivo principal organizar e coordenar estudos baseados em entrevistas estruturadas e aprofundadas com pais de crianças provenientes de grupos cultural e linguisticamente diversos na Europa. O WP2 envolve o nível microssistémico, considerando as perspetivas das famílias, e tem como objetivo recolher conhecimento empírico atualizado sobre os recursos culturais e linguísticos das famílias, sobre as orientações de aculturação e a construção da identidade, as aspirações e expectativas e o bem-estar de pais e filhos. O desenho do estudo permite várias análises comparativas, sendo que essas análises têm o objetivo de obter *insights* diferenciados sobre como as políticas nacionais e os contextos de educação e apoio interagem com as características dos grupos na criação de desigualdades educacionais ¹ (Ver Anexo A).

¹ Informação mais detalhada sobre o projeto ISOTIS poderá ser encontrada em <http://www.isotis.org/about-isotis/work-packages/>

2.2. Contexto

As entrevistas que foram analisadas no presente estudo realizaram-se nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto. A Área Metropolitana de Lisboa (AML) inclui um total de 18 municípios, sendo que os municípios de Almada, Amadora, Lisboa e Seixal foram, numa fase inicial, seleccionados devido ao elevado número de população das comunidades ciganas que aí residem e devido ao elevado número de escolas com educação pré-escolar e de escolas básicas que continha uma percentagem considerável (>50%) de alunos que beneficiavam de Ação Social Escolar (ASE). Adicionalmente, foram contactadas organizações dos municípios de Loures, Cascais, Barreiro, Odivelas, Oeiras e Palmela que serviam famílias das comunidades ciganas e famílias residentes em áreas de baixo nível socioeconómico.

No que diz respeito à Área Metropolitana do Porto (AMP), esta inclui 17 municípios, sendo que os municípios do Porto, de Vila Nova de Gaia e de Matosinhos foram primeiramente seleccionados devido ao elevado número de famílias das comunidades ciganas residentes e ao elevado número de escolas com educação pré-escolar e de escolas básicas com estudantes de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico a beneficiarem de ASE (>50%). Para além disso, o contacto com mediadores culturais das comunidades ciganas em Gondomar e em Espinho e o elevado número de indivíduos a receberem Rendimento Social de Inserção (RSI) nesses dois municípios foram critérios que permitiram expandir o estudo a esses municípios. Adicionalmente, no município de Gondomar também se registou um elevado número de escolas com educação pré-escolar e de escolas básicas com mais de 50% dos alunos da educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico a beneficiarem de ASE. Deste modo, organizações de ação/intervenção social que se encontravam localizadas nesses dois municípios (Espinho e Gondomar) foram contactadas para auxiliarem no recrutamento dos participantes.

2.3. Descrição dos participantes

Em Portugal, realizaram-se **16** entrevistas aprofundadas a mães portuguesas residentes em áreas de baixo nível socioeconómico e **24** entrevistas a mães portuguesas das comunidades ciganas, tanto na AML como na AMP, num total de **40** entrevistas. Destas, **20** entrevistas foram transcritas por parte da autora da presente dissertação, tendo-se considerado apenas **6** destas participantes para análise aprofundada, por se referirem a mães com filhos(as) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (faixa etária correspondente à educação pré-escolar). Foram analisadas **6** entrevistas a mães com idades compreendidas entre os 20 e os 37

anos de idade e com diversos graus de escolaridade, sendo que apenas 2 mães não pertenciam a comunidades ciganas, residindo em áreas de baixo nível socioeconómico (Ver Tabela 1).

Tabela 1

Descrição sociodemográfica das mães entrevistadas com filhos em idade pré-escolar

Nome Fictício	Idade mãe (anos)	Idade criança-alvo (anos)	Estado Civil	Nível de Escolaridade	Área Metropolitana	Grupo	Local da entrevista	Duração da entrevista
Lúcia	20	3	Casada, segundo a lei cigana	5º Ano do Ensino Básico	Área Metropolitana de Lisboa	Comunidades ciganas	Centro de Atividades Extracurriculares para crianças e jovens no bairro	~ 1 hora
Maria	27	5	Casada, segundo a lei cigana	2º Ano do Ensino Primário	Área Metropolitana do Porto	Comunidades ciganas	Casa da entrevistada	~ 1 hora
Joana	29	4	Divorciada	12º Ano do Ensino Secundário (Curso Profissional)	Área Metropolitana do Porto	Residente em área de baixo nível socioeconómico	Centro comunitário	1 hora
Paula	28	5	Vive em união de facto	Frequentou a escola 2 ou 3 vezes	Área Metropolitana do Porto	Comunidades ciganas	Centro comunitário no bairro	~ 1 hora
Inês	37	5	Casada, segundo a lei cigana	Frequentou a escola até aos 11 anos e realizou diversos cursos	Área Metropolitana de Lisboa	Comunidades ciganas	Associação de intervenção comunitária no bairro	~ 1h30min
Isabel	25	5	Solteira	Curso de Pastelaria e Padaria (Equivalência ao 9º Ano)	Área Metropolitana de Lisboa	Residente em área de baixo nível socioeconómico	Jardim de infância da criança-alvo	~ 2 horas

2.4. Instrumentos

2.4.1. Protocolo da entrevista

O protocolo da entrevista foi desenvolvido pela equipa da Universidade de Oxford. No que diz respeito à duração das entrevistas, a maior parte destas não ultrapassou as 2 horas no total, sendo que se pretendia que fossem realizadas em 1 hora e 30 minutos. Quanto ao local de realização das entrevistas, privilegiaram-se lugares calmos (sem ruído), definidos em conjunto com cada participante durante a marcação da entrevista, incluindo lugares públicos convenientes ou a casa das entrevistadas, quando sugerido pelas mesmas. Em casos excecionais, esteve presente uma segunda entrevistadora e/ou membros da família (nomeadamente outros(s) filho(s) – que não a criança-alvo – e, em caso excecional, a avó da criança-alvo).

Antes de se dar início à entrevista, começou por se descrever às entrevistadas os objetivos e estrutura da entrevista. As entrevistadoras indicaram a instituição de ensino onde trabalhavam, qual o estudo em curso e mencionaram que entrevistavam mães de crianças que se encontravam em faixas etárias específicas (nomeadamente entre os 3 e os 6 anos ou entre os 8/9 e os 11/12 anos). De seguida, foram entregues dois consentimentos informados para que as mães pudessem ler e assinar, tendo ficado um dos consentimentos para as entrevistadas e outro para as entrevistadoras (Ver Anexo B).

Durante a entrevista, e numa primeira fase (que consistiu na *Narração Espontânea*, com duração prevista de aproximadamente 35 minutos), foi colocada uma primeira questão geral mais aberta “*Poderia, por favor, falar-me da sua vida, desde o início até agora?*”; ou, em alternativa, “*Poderia, por favor, contar-me a sua vida, começando pelo início, pelo lugar em que nasceu, sobre a sua infância e anos na escola, sobre a sua família e sobre o(s)/a(s) seu(s)/sua(s) filho(s)/a(s)? Gostaria de ouvir sobre os acontecimentos mais importantes na sua vida.*”. Nesta fase, o objetivo foi pedir às entrevistadas que resumissem a sua biografia, desde o local de nascimento, incluindo a sua infância e crescimento, sendo que as mesmas foram encorajadas, por parte das entrevistadoras a falar sobre a sua família e depois sobre a sua família (nuclear) e filho(a)(s) (sendo pedido para se centrarem, sempre que possível, no(a) filho(a)-alvo, sobre o(a) qual a entrevista incidia). O conceito principal subjacente a esta fase de narração espontânea diz respeito aos assuntos relevantes que surgem a partir da narrativa em vez de serem perguntados diretamente, sendo que o que se pretende é obter uma ligação entre os acontecimentos e não opiniões sobre algo ou descrições de lugares e/ou assuntos.

A segunda fase da entrevista, designada por *Clarificação* (com uma duração prevista de 20 minutos), ocorreu depois da entrevistada verbalizar ou demonstrar espontaneamente a sua intenção de acabar de narrar a sua história. Nesta fase, as entrevistadoras exploraram detalhes pouco claros da narrativa das entrevistadas como, por exemplo, temas iniciados pelas entrevistadas mas que foram interrompidos, que não voltaram a ser referidos e que eram relevantes do ponto de vista do conteúdo, da coerência e da compreensão das suas histórias de vida. Foram colocadas questões sobre algo que não foi claro (e.g., porque a pessoa parou a determinado momento), sendo que estas clarificações tiveram em consideração constrangimentos éticos relativamente a questões sobre histórias de vida que as entrevistadas omitiram propositadamente durante a narração, como aspetos privados ou incómodos da sua vida. São exemplos de questões de clarificação: “*Pode contar-me mais?*”; “*O que gostaria de dizer mais sobre isso?*”; “*Poderia explicar melhor o que quer dizer com (...)?*”. Ainda durante esta fase, foi útil a utilização da “Árvore da Família” (ou, por vezes, durante a fase anterior, de narração espontânea), devendo esta ser um apoio à narrativa e não um distrator. Esta árvore foi utilizada por parte das entrevistadoras como um meio para compreender melhor as relações que se estabeleciam entre a família e quais os graus de parentesco (“*Pode ajudar-me a construir um esquema das suas relações, das pessoas que me referiu na sua história, pessoas que considera importantes na sua vida e na vida da sua família?*”) desenhando, numa folha branca, a árvore genealógica (Ver Anexo C).

Na terceira e última fase da entrevista, designada por *Entrevista semiestruturada* (com duração prevista de cerca de 25 minutos), foram abordados diversos temas transversais (e.g., “*Gostaria que falássemos um pouco sobre o seu envolvimento em atividades no/a jardim de infância/ escola do(a) seu(sua) filho(a)*”; “*Gostaria de ouvir as suas opiniões sobre ser mãe e sobre o tipo de atividades que faz com o(a) seu(sua) filho(a)*”; “*Gostaria de saber sobre os interesses, as atividades, os “hobbies” favoritos da sua família (tais como desporto, música, comida preferida, férias, viajar em família)*”; “*Gostaria de falar agora sobre a qualidade e acesso à educação para o(a) seu(sua) filho(a)*”). A análise apresentada na presente dissertação focou-se essencialmente nesta terceira fase, sendo que os tópicos que foram considerados para uma posterior análise dizem respeito à importância atribuída à escola pelas mães, à relação que é estabelecida entre a família e a escola, à satisfação por parte das mães com a escola dos filhos, à participação das mães em atividades da escola, às conversas com as crianças sobre o que aconteceu na escola e aos obstáculos à entrada na educação pré-escolar.

Os tópicos constituintes da fase semiestruturada da entrevista foram abordados (geralmente pela ordem apresentada ou, em casos excecionais, por outra ordem que melhor se adequasse aos tópicos emergidos ao longo do discurso da participante), sendo necessário ter em mente todos os tópicos de interesse do estudo, uma vez que quando a entrevistada falava de algo relevante espontaneamente, esse tópico era explorado com mais detalhe no momento. Deste modo, encorajava-se a entrevistada a sentir que estava a “comandar” a entrevista, incentivando a partilha dos seus pensamentos e reflexões. A entrevista fluiu como uma conversa, com a entrevistadora a encorajar respostas mais detalhadas por parte das entrevistadas.

Na parte final da entrevista, a *Conclusão*, as entrevistadoras agradeceram às entrevistadas pela sua participação e entregaram os incentivos à participação (3 vouchers (de cinco euros cada) e 1 livro (para a faixa etária das crianças das famílias em estudo, selecionado com base em recomendações do Plano Nacional de Leitura) tendo sido dado um contacto (telefónico/e-mail) para que estas pudessem entrar em contacto com a equipa, caso assim o desejassem.

As entrevistas foram guiadas por tópicos específicos, sendo que as entrevistadoras permitiram que a conversa fluísse livremente para que as entrevistadas pudessem partilhar os seus pensamentos sobre outros assuntos. O guião de entrevista continha um conjunto de tópicos que foram utilizados como base para a entrevista. As questões eram feitas de forma aberta, de modo a encorajar as entrevistadas a falar bastante e usando as suas próprias palavras, evitando questões que viessem a suscitar respostas de “sim” ou “não”.

2.4.2. Material

O material utilizado nas entrevistas incluiu: **(1)** guião de entrevista **(2)** cartões de entrevista; **(3)** gravadores digitais; **(4)** folheto informativo sobre o estudo (Ver Anexo A); **(5)** identificação pessoal das entrevistadoras (cartão/declaração ISCTE-IUL); **(6)** consentimento informado (Ver Anexo B); **(7)** Material visual de apoio – Modelo de árvore familiar (Ver Anexo C); **(8)** 3 vouchers (de cinco euros cada) e 1 livro (para a faixa etária das crianças das famílias em estudo, selecionado com base em recomendações do Plano Nacional de Leitura); e **(9)** bloco liso/folhas de papel + canetas e lápis.

2.5. Procedimento

2.5.1. Critérios de recrutamento e seleção dos participantes

Primeiramente, os agrupamentos escolares foram contactados, por *e-mail* e por telefone, sendo que, quando a escola aceitava esta colaboração, as entrevistadoras agendavam reuniões para apresentar o projeto ISOTIS (especificamente o estudo do *Work Package 2*) e entregavam material com informação adicional (i.e., posters e panfletos). As mães foram então contactadas pelas entrevistadoras para garantir que correspondiam aos critérios de seleção estabelecidos e para que fosse marcada uma hora e um local para a realização da entrevista.

Tirando algumas exceções, a maior parte das organizações, projetos locais e mediadores locais foram primeiramente contactados por telefone, tendo sido dada informação detalhada acerca do estudo por *e-mail* e, novamente, contactados uma, duas ou mais vezes por telefone. Quando a participação foi aceite, foi marcado um encontro com os membros pertencentes à instituição/associação/projeto (coordenadores e outros profissionais) durante o qual os entrevistadores apresentaram o objetivo do estudo, sendo que, em alguns casos, foi marcada nessa altura uma data para se iniciar as entrevistas.

As diretrizes propostas para a seleção dos participantes incluíram mães (ou, em casos excecionais – em que a mãe não estava presente na vida da criança de forma ativa – o/a principal cuidador/a) de crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade (pré-escolar) ou entre os 9 e os 11 anos de idade bem como mães nativas portuguesas a residir em áreas de baixo nível socioeconómico e mães portuguesas das comunidades ciganas, residentes na AML e na AMP, incluindo áreas urbanas e semi-urbanas. Para a presente investigação, apenas se analisou as entrevistas realizadas às mães com crianças em idade pré-escolar.

Primeiro foi realizada uma entrevista quantitativa, sendo que, na segunda entrevista (qualitativa), foi lembrado às entrevistadas que esta segunda entrevista tinha como objetivo principal dar oportunidade a estas mães de falarem mais detalhadamente sobre alguns dos tópicos abordados no questionário mais longo e estruturado ao qual tinham respondido anteriormente (estudo quantitativo). Assim, através das suas próprias palavras, estas mães tiveram oportunidade de descrever detalhadamente assuntos com os quais se confrontam e como pensam sobre si e sobre a sua família.

No que diz respeito aos critérios de seleção para os participantes do estudo qualitativo do WP2, estes incluíram a presença de atitudes (positivas e negativas) diversas e fortes e opiniões

acerca de aspetos relevantes para o ISOTIS (e.g., educação das crianças, condições habitacionais da família); boas competências de comunicação (facilidade em elaborar e expor as próprias ideias e pensamentos); viver em diferentes condições habitacionais ou vir de diferentes bairros. Assim sendo, as participantes do presente estudo tinham experiências de vida diversas e muito enriquecedoras, sendo resilientes e tendo uma grande diversidade de perspetivas face ao seu próprio percurso de vida e ao percurso escolar e de vida dos seus filhos.

2.5.2. Características das entrevistadoras

No que às características das entrevistadoras diz respeito, foi privilegiado o recrutamento de entrevistadoras que tivessem alguma experiência anterior na condução de entrevistas (estruturadas), que tivessem boas competências comunicacionais e que estivessem familiarizadas com os tópicos relacionados com a primeira infância, parentalidade e educação. No âmbito do estudo qualitativo do WP2, foi dada formação à coordenadora do processo de recrutamento e recolha de dados do WP2 da equipa portuguesa (em *workshop* internacional com duração de 2 dias), a qual incidiu no procedimento de recolha de dados. As restantes entrevistadoras receberam formação por parte desta coordenadora em sessões repartidas em duas tardes. As entrevistas foram realizadas por quatro entrevistadoras, duas na AMP (ambas com 25 anos de idade, na altura) e duas na AML (de 29 e 36 anos, na altura), sendo que todas tinham formação em Psicologia.

2.5.3. Procedimento de análise

As entrevistas foram analisadas segundo uma análise temática, uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, permitindo uma análise detalhada e enriquecida dos dados (Braun & Clarke, 2006). A análise temática é um método que permite identificar, analisar e reportar padrões (temas) dentro dos dados (Boyatzis, 1998), tendo como objetivo identificar padrões de significado que permitam chegar a uma resposta à(s) questão(ões) de investigação inicialmente colocada(s). A análise temática adota diferentes abordagens, incluindo: (1) *forma indutiva*: a codificação e o desenvolvimento dos temas surgem diretamente do conteúdo dos dados; (2) *forma dedutiva*: a codificação e o desenvolvimento dos temas surgem com base em conceitos e ideias já existentes na literatura; e (3) *forma semântica*: a codificação e o desenvolvimento dos temas refletem o conteúdo explícito nos dados (Ver <https://www.psych.auckland.ac.nz/en/about/our-research/research-groups/thematic-analysis.html>). Na análise realizada no presente trabalho de investigação, considerou-se uma

abordagem indutiva, isto é, a codificação e o desenvolvimento de todos os temas surgiram diretamente do conteúdo dos dados.

A análise temática tende a incluir **6 fases**, nomeadamente: **(1) Familiarização com os dados**: Esta fase diz respeito à leitura e releitura dos dados, de modo a que haja uma familiarização com o conteúdo; **(2) Codificação**: Inclui a criação de códigos que identificam as características mais importantes dos dados e que poderão ser relevantes para responder à(s) questão(ões) de investigação; **(3) Criação de temas iniciais**: Envolve examinar os códigos e os dados recolhidos, de modo a identificar padrões de significado relevantes (potenciais temas); **(4) Revisão dos temas**: Diz respeito à verificação dos temas inicialmente propostos em relação ao conjunto de dados, sendo que os temas poderão ser aperfeiçoados, implicando, por vezes, combinação ou eliminação de alguns temas; **(5) Definição dos temas**: Inclui o desenvolvimento de uma análise detalhada de cada tema, incluindo a decisão sobre um nome informativo para cada tema; e **(6) Análise final e escrita do relatório**: Esta fase final envolve contextualizar a análise feita relativamente à literatura já existente (Ver <https://www.psych.auckland.ac.nz/en/about/our-research/research-groups/thematic-analysis.html>).

Neste estudo, primeiramente, foi criada uma tabela que permitisse, visualmente, expor melhor e clarificar os temas criados (estes últimos ilustrados com citações). Assim, a análise posterior tornou-se mais clara, sendo possível extrair os significados do que foi mencionado por parte das mães entrevistadas, bem como identificar as diversas dimensões que foram sendo valorizadas por estas. A criação da tabela permitiu ainda relacionar a informação dita por parte das mães, possibilitando um questionamento, a quem realizou a análise, de diversas questões, tais como: *O que é que esta mãe quis dizer?*; *Que sentimentos estavam associados?*; *Que implicações poderia vir a ter?*.

Na presente investigação foram também utilizadas algumas estratégias para assegurar a credibilidade dos resultados, tais como: a descrição densa, através da utilização de citações para ilustrar os diferentes temas; a revisão dos temas extraídos por parte de outros elementos pertencentes à equipa de investigação; e a particularização, isto é, informação específica relativamente às características de cada mãe.

III. Resultados e discussão

O presente estudo teve como objetivo compreender as perspetivas e experiências de famílias portuguesas das comunidades ciganas e de famílias portuguesas a viver em áreas de baixo nível socioeconómico relativamente à relação família-escola e ao envolvimento parental, bem como contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas que venham a combater eficazmente as desigualdades educativas.

Do total das **6 entrevistas analisadas** (sendo que **2** foram realizadas a mães residentes em áreas de baixo nível socioeconómico e **4** foram realizadas a mães das comunidades ciganas), e no que diz respeito à análise realizada, foi possível obter-se **5 temas** (todos eles de forma indutiva) e **8 subtemas**, nomeadamente:

A. Relação positiva entre a família e a escola

A1. Reciprocidade

A2. Afeto positivo

A3. Confiança

B. Satisfação com a escola dos filhos

B1. Evolução positiva da criança

B2. Facilidade no acesso, do ponto de vista financeiro

C. Participação em atividades da escola

D. Conversas entre mães e crianças sobre o que aconteceu na escola

E. Obstáculos à entrada no sistema educativo

E1. Barreiras institucionais

E2. Medo de discriminação

E3. Desvalorização da educação pré-escolar

De seguida, são descritos, em detalhe, os temas e os respetivos subtemas, ilustrando-se estes últimos com relatos por parte das mães entrevistadas.

A. Relação positiva entre a família e a escola

As mães mencionaram diferentes características da relação que estabeleceram com a educadora e com os pais de outras crianças, que permitem descrever esta relação como positiva, tendo surgido os seguintes subtemas: **A1. Reciprocidade; A2. Afeto positivo; e A3. Familiaridade.** Quanto à **reciprocidade** estabelecida com a educadora, uma mãe mencionou: *“Bem, com todas [auxiliares e educadora]. Todas muito bem. Eh... Elas abrem-se muito comigo, eu também me abro muito com elas... Bem.”* (**Maria, 27 anos, comunidades ciganas, AMP**). A indicação, por parte desta mãe, de que se relaciona muito bem com “todas” e que tem uma relação muito aberta com as educadoras e auxiliares é revelador da importância da criação de um ambiente acolhedor para que se possa estabelecer uma boa relação entre a família e a escola, bem como a existência de um suporte emocional e educativo em ambos os contextos (casa e escola) (Nitecki, 2015). É manifesta aqui uma dimensão de **reciprocidade**, na medida em que não só a mãe se abre com a educadora e as auxiliares, como estas também se abrem com a mãe. Pressupõe-se, ainda, que quando esta mãe refere que se dá muito bem com “todas” e que tem uma relação muito aberta com estas, que exista uma relação de confiança.

As mães entrevistadas fizeram referência a diversas dimensões que fundamentam a relação positiva estabelecida com as educadoras dos seus filhos. Uma delas é o **afeto positivo** e a importância que este assume no estabelecimento desta relação. Uma das mães referiu *“É muito boa. Ela quando me vê, mesmo fora dali da escola, ela fala sempre comigo. Pelo LDB, pergunta-me sempre pelo miúdo.”* (**Inês, 37 anos, comunidades ciganas, AML**), o que remete para um contacto entre esta mãe e a educadora fora do recinto escolar e uma preocupação e zelo revelados por parte desta educadora. *“Gosto imenso da professora”* (**Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AML**) foi outra apreciação feita por uma das mães entrevistadas, sendo uma vez mais revelador do **afeto positivo** que as mães entrevistadas têm pela educadora. Para além deste afeto, uma das mães indicou “adorar” mais do que uma educadora, quando mencionou que *“Dos professores que estão lá é a professora PDR e a professora PDQ, adoro.”* (**Paula, 28 anos, comunidades ciganas, AMP**). Nesta situação em específico, é atribuída importância a mais do que uma educadora o que revela uma rede de contactos mais alargada com a comunidade escolar, com consequências ao nível da satisfação que é demonstrada por parte destas mães. *“Bem, bem porque ela já sabe também que eu já tinha outro filho anterior.”* (**Joana, 29 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AMP**) é revelador, por parte desta mãe, de uma relação de **afeto positivo** para com a educadora devido a experiências positivas passadas que a marcaram (neste caso, o contacto por parte da

educadora com um outro filho). *“Somos amigas” (Paula, 28 anos, comunidades ciganas, AMP)* foi outra citação por parte de outra mãe, o que remete para uma relação de **afeto positivo**, isto é, há uma transição de uma relação meramente formal (e.g., baseada na transmissão de informação) para uma relação de maior proximidade.

A mãe mencionada anteriormente, ao referir que *“Esta escola tem uma relação familiar comigo, Ahh, e então não há qualquer tipo de problema” (Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AML)*, manifesta a importância da continuidade na transmissão da informação, pois esta continuidade providenciará um suporte na criação de relações sociais (Wilkins e Terlitsky, 2016). Esta relação remete ainda para a ideia de proximidade, o que poderá ser um fator promotor de um maior envolvimento nas atividades realizadas na escola, bem como conduzir a uma maior proximidade na relação estabelecida com a educadora e/ou auxiliares. Esta mãe mencionou que *“Quando eu vejo que o meu filho fez alguma coisa de giro nós trocamos mensagens pelo WhatsApp e costumamos muito de mostrar umas coisas uma à outra” (Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AML)*, o que remete para a importância das redes sociais como um vetor de contacto entre esta mãe e a educadora, fortalecendo a relação de proximidade entre ambas, no seio do ambiente escolar e fora deste também.

Neste caso, os meios de comunicação podem ser relevantes para aumentar a qualidade da relação, sendo uma vez mais aqui manifesta a proximidade desta relação, que se traduz num contacto mais informal. Nesta situação em específico, é referida também a partilha de informações sobre realizações (positivas) por parte da criança, bem como a frequência com que esta partilha é feita (*“costumamos muito de mostrar”*). Esta mãe referiu ainda que *“Dou-me bem, dou-me bastante bem. É uma pessoa bastante (...) Normalmente até quando tenho problemas fora da escola desabafo bastante com ela e ela aconselha-me, acaba por me aconselhar a fazer o que quer que seja.” (Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AML)*. Aqui é revelado que a relação positiva que esta mãe estabelece com a educadora (e, consequentemente, a escola) é baseada numa relação de familiaridade que reflete grande proximidade entre ambas. Quando esta mãe estabelece uma parceria com a educadora, esta tende a perceber as suas competências parentais como uma mais-valia, passando a considerar-se mais capaz de promover o desenvolvimento e crescimento do seu filho (Wilkins & Terlitsky, 2016).

Relativamente à **familiaridade** com os pais das outras crianças, uma das mães mencionou que “São boas [relações]... Eu conheço muita gente ali, sim.” (**Inês, 37 anos, comunidades ciganas, AML**), o que remete para a existência de uma rede social alargada e para um ambiente agradável que é estabelecido entre os pais das outras crianças e esta mãe. Estas “boas relações” poderão também ter impacto na forma como esta avalia a boa qualidade da escola ao nível das relações estabelecidas, existindo uma maior partilha das suas ideias e esclarecimento de algumas dúvidas que possa ter com outros pais. Outra mãe referiu que “A professora dele é excelente e a porta está sempre aberta para qualquer tipo de pai, e ela agarra em mim, ela também tem muita confiança comigo, porque conheceu as minhas primas desde pequeninas e há uma relação. Esta escola tem muita relação familiar comigo, Ahh, e então não há qualquer tipo de problema.” (**Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconômico, AML**). Isto permite concluir que o fato de esta mãe referir que a educadora conheceu as suas primas é indicador da **familiaridade** e proximidade entre a educadora e esta família, com eventuais implicações (positivas) ao nível da relação que aqui é estabelecida. Ainda neste caso específico, a **familiaridade** poderá ter implicações ao nível da comunicação que é estabelecida entre estas mães e as educadoras, permitindo uma maior partilha de informações referentes ao contexto educativo.

Por exemplo, “Ahh, dou-me bem, dou-me bem. O meu filho costuma ir a várias, a várias, ahh, festas de anos e ficamos amigos, por exemplo, da sala do meu filho dou-me bem com quase toda a gente” (**Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconômico, AML**) foi outro relato feito por parte de uma mãe e que remete para a importância, neste caso específico, da participação das crianças em festas de anos, pois é através destas que é possível que se estabeleça uma relação de **familiaridade** e **afeto positivo** entre pais.

Outra referência por esta mesma mãe entrevistada, “Quando me sinto um bocadinho mais perdida como mãe recorro a outras mães [a professora, a minha tia, a minha amiga] perto e, e aconselho-me” (**Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconômico, AML**), remete para uma partilha de ideias e esclarecimento de eventuais dúvidas que estas mães possam ter através do diálogo com outras mães. Esta citação expressa a confiança e proximidade que esta mãe sente relativamente à rede social de suporte de que dispõe, recebendo, por parte desta, apoio emocional e informativo.

B. Satisfação com a escola dos filhos

No que ao segundo tema diz respeito (**Satisfação com a escola dos filhos**), as mães mencionaram diversos fatores que fundamentam a sua satisfação, tendo surgido os seguintes subtemas: **B1. Evolução positiva da criança** e **B2. Facilidade no acesso, do ponto de vista financeiro**.

“Vejo mudanças boas para ele, e eu tive outra, outra coisa boa que foi não pagar infantário.” (Joana, 29 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AMP) foi um dos relatos feito por uma das mães entrevistadas e que demonstra as mudanças visíveis que esta mãe observa no seu filho, assim como o facto de ter acesso gratuito também se constitui como um fator que promove a satisfação desta com a escola. *“Sim, o PDF tá [está], ui. Este ano o PFD tá [está] melhor.” (Paula, 28 anos, comunidades ciganas, AMP)* é revelador da satisfação por parte desta mãe, pois esta consegue aperceber-se **evolução positiva da criança** ao nível do seu desenvolvimento da progressão que esta tem feito (*“Sabe contar até dez, e antes não sabia. Sabe escrever o nome dele e antes não sabia, sabe muitas coisas... Sabe muitas coisas, sabe mexer já no telemóvel bem, meter os números, põe música... Não sabia e já sabe.”*). Esta mãe menciona ainda, no decorrer da entrevista que *“Mas foi bom eu adorei andar na escola”*, o que remete para uma valorização por parte desta da aprendizagem e da importância da escola, quer seja para si (enquanto era criança), como para o seu filho, refletindo-se numa consequente satisfação com a escola e com todas os fatores positivos que esta traz para o seu filho.

O facto de uma das mães considerar a educadora excelente (*“Mas a educadora é excelente (...)”*) (*Joana, 29 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AMP*) poderá ser um fator positivo e a favor de uma melhor aprendizagem desta criança no jardim de infância. Adicionalmente, quando uma destas mães referiu que *“não mudava nada” (Maria, 27 anos, comunidades ciganas, AMP)* e que *“até gosto da professora dele e das duas que estão lá dentro da sala para ajudar” (Maria, 27 anos, comunidades ciganas, AMP)*, demonstrou satisfação com a escola do seu filho (*“não mudava nada”*) e com a professora e com as *“duas (auxiliares)”* que estão na sala e que ensinam o seu filho.

Ainda num dos relatos feito por outra mãe entrevistada, quando esta menciona que o seu filho *“está mais esperto”*, é dada indicação de que a escola está a ser benéfica para a criança, no sentido em que esta está a progredir bem ao nível da sua aprendizagem cognitiva e com consequências visíveis (**evolução positiva da criança**). Adicionalmente, uma das mães ao

referir que *“Está sempre disposta a ajudá-los ali, ensina”* (**Inês, 37 anos, comunidades ciganas, AML**), realça o fato de a educadora se encontrar sempre disponível a ajudar as crianças, o que revela cuidado, preocupação e uma grande disponibilidade e investimento pessoal e profissional que são prestados pela educadora.

Algumas das mães entrevistadas fizeram referência ao desenvolvimento específico de competências de literacia dos filhos quando mencionaram que *“Ele já escreve o nome dele, já fala muito melhor”* (**Joana, 29 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AMP**), *“E, por acaso é uma boa professora. Ensina muito eles. Ele já está a aprender a fazer o nome dele e tudo lá.”* (**Inês, 37 anos, comunidades ciganas, AML**) o que poderá ter implicações ao nível da entrada para o primeiro ciclo do ensino básico, no sentido em que estas crianças parecem ter uma boa estimulação na educação pré-escolar, possibilitando uma melhor progressão no que diz respeito às suas aprendizagens.

Os pais que percecionam relações positivas com a escola dos seus filhos poderão vir a sentir níveis mais elevados de satisfação e, por isso, estarem mais abertos e responsivos aos suportes escolares que facilitam a aprendizagem entre a família e a escola (Hampden-Thompson & Galindo, 2017). Uma das mães referiu que *“a professora é muito carinhosa com as crianças, e ele gosta daquilo... a professora é muito boa”* (**Paula, 28 anos, comunidades ciganas, AMP**), o que revela satisfação por parte desta mãe por saber que o seu filho se encontra bem, assim como a valorização do afeto que é revelado por parte desta educadora.

Uma das mães mencionou que *“Esta escola é excelente.”* (**Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AML**), revelando uma grande satisfação pelo contexto socioeducativo onde o seu filho se encontra inserido. *“Neste momento acho que não haja [há] nada a apontar. Ele tá [está] bem encaminhado, tem uma professora excelente, ahh... acho que não, acho que existe facilidade de acesso para pessoas que não têm, que são carenciadas, têm mais facilidade neste momento”* (**Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AML**), é manifesta a satisfação por parte desta mãe pelo fato do seu filho se encontrar *“bem encaminhado”* e por a escola incluir crianças provenientes de famílias com menores capacidades económicas, isto é, existir **facilidade no acesso, do ponto de vista financeiro**. A referência feita por parte desta mãe às pessoas *“carenciadas”* (isto é, com dificuldades económicas) tem especial importância, na medida em que para alguns pais, fatores como o baixo rendimento económico, horários de trabalho inflexíveis, dificuldades na deslocação, baixo nível educativo e experiências negativas com o sistema educativo colocam

obstáculos ao seu envolvimento na escola (Wasik & Bryant, 2000). Segundo Pedro D'Orey (2018), “*o acesso generalizado e equitativo à EI tem sido reconhecido como uma característica essencial de boa qualidade, que contribui para reduzir o atraso escolar*”. Os benefícios da educação pré-escolar são mais acentuados nos grupos minoritários e nas crianças que se encontram em situação de pobreza, apesar de estar bem documentado que as crianças de grupos étnicos minoritários e de famílias com baixos rendimentos têm menor probabilidade de estarem inscritas na educação pré-escolar (Pedro D'Orey, 2018).

C. Participação em atividades da escola

No que ao terceiro tema diz respeito (**Participação em atividades da escola**), quando uma das mães mencionou que participa nas coisas que dizem mesmo respeito ao seu filho (“*Eu quando, eu participo nas coisas que diz respeito mesmo, mesmo ao menino*”) (**Joana, 29 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AMP**), é manifesto aqui um processo de individualização, uma vez que esta mãe apenas se foca e preocupa com o que é referente ao seu próprio filho, não mencionando a sua participação em atividades coletivas que envolvam todas as crianças e os seus respetivos pais. Nesta situação em específico, a relação entre esta mãe e os pais das outras crianças poderá ficar comprometida, no sentido em que esta mãe, ao participar apenas nas atividades que dizem respeito ao seu filho, poderá acabar por não se relacionar tanto com outros pais. Neste sentido, de modo a envolver os pais na comunidade escolar, os educadores podem ajudá-los estando presentes, por exemplo, em eventos da escola e criando uma rede de suporte relacionada com o contexto escolar, ajudando os pais a sentirem-se conectados com a escola e com as pessoas que nela se inserem (Wilkins & Terlitsky, 2016).

Adicionalmente, uma das mães ao indicar que “*Sim, ontem fui à reunião e ela falou de tudo, o que ele fazia, como nos podia ajudar. Foi segunda, tive a reunião na escola do PDF.*” (**Paula, 28 anos, comunidades ciganas, AMP**), é aqui manifesta a valorização, por parte desta mãe, da forma como a professora pode ajudar os pais, nomeadamente ao nível do suporte que é dado à família. Para além desta ajuda fornecida por parte da professora, é também revelada a preocupação e importância que esta mãe dá às reuniões do seu filho, estando presente nas mesmas. De acordo com a literatura, o ambiente em casa e o ambiente escolar desempenham papéis complementares no desenvolvimento escolar das crianças, pelo que o estabelecimento de uma boa relação entre a família e a escola e o suporte emocional e educativo que é providenciado em ambos os contextos (casa e escola) tenderá a aumentar consideravelmente o sucesso escolar dos alunos (Nitecki, 2015). Considerando a tipologia proposta por Esptein

(2018), está aqui presente um tipo de envolvimento parental que diz respeito à **Aprendizagem em casa**. O quarto tipo de envolvimento parental, referente à **Aprendizagem em casa**, refere-se à informação que é fornecida às famílias acerca de como ajudar os seus filhos com os trabalhos de casa e com decisões e atividades que estejam relacionadas com o currículo escolar. Quando esta mãe indica (*“como nos podia ajudar”*) está presente a informação transmitida por parte da educadora, à mãe, e como esta se poderá envolver nas atividades realizadas pelo seu filho (e.g., atividades lúdicas realizadas em família, trabalhos de casa, entre outras).

Uma das mães entrevistadas, ao mencionar que *“Isso eu estou sempre lá. Quando há assim alguma coisa e convidam os pais eu estou sempre lá.”* (**Inês, 37 anos, comunidades ciganas, AML**) faz referência ao seu envolvimento e participação nas atividades que dizem respeito ao seu filho, o que é indicador de uma boa iniciativa por parte desta para estar presente nas atividades da escola. *“Sim, sim. Eu costumo de vir às vezes mais cedo, quando sinto que não tenho muito que fazer lá fora e venho para aqui, venho vê-lo, (...) e a porta está sempre aberta para qualquer tipo de pai”* (**Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AML**), não só revela o interesse que esta mãe tem em estar envolvida nas atividades que decorrem no contexto educativo onde o seu filho se encontra inserido, bem como está presente também uma dimensão de inclusão, na medida em que sente que qualquer tipo de pai pode participar. Esta mesma mãe referiu que *“No outro dia vim e tive [estive] a cortar cartolina na sala deles, ele sentou-se ao meu lado para ficar sossegadinho e eu tive [estive] a cortar cartolina para eles fazerem vulcões em barro.”* (**Isabel, 25 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AML**), o que remete uma vez mais para a proximidade entre mãe e filho, com um potencial fortalecimento desta relação e com eventuais consequências positivas ao nível de uma maior motivação por parte desta criança para se envolver em atividades na escola. Os educadores desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento das atitudes, conhecimentos e competências parentais, que irão servir de suporte para o desenvolvimento cognitivo, escolar e socioemocional das crianças (Miller et al., 2012). Tendo em conta a participação por parte desta mãe nas tarefas realizadas na escola, é possível fazer a ligação com a terceira dimensão do modelo dinâmico baseado numa tipologia de envolvimento parental referida por Epstein (2018) – **Voluntariado** – e que diz respeito ao recrutamento e à organização da ajuda e suporte na escola, em casa ou em outros lugares, de modo a apoiar as atividades dos estudantes.

A escola e a família devem procurar trabalhar em conjunto de forma a promover as melhores experiências educacionais possíveis. Assim, a participação das mães em atividades

realizadas na escola dos seus filhos promove um maior contacto entre o ambiente familiar e o ambiente socioeducativo, com consequências visíveis ao nível de experiências educacionais positivas.

D. Conversas entre mães e crianças sobre o que aconteceu na escola

No que ao quarto tema diz respeito (**Conversas entre mães e crianças sobre o que aconteceu na escola**), as mães revelaram que as crianças partilhavam o que faziam nas suas rotinas diárias no contexto educativo, partilha esta que é notória nas seguintes frases mencionadas por parte das mães entrevistadas: *“Ele explica-me o que fez na escola, diz “oh mãe, fiz isto e isto””* (Joana, 29 anos, residente em área de baixo nível socioeconómico, AMP), *“Conta tudo...”* (Paula, 28 anos, comunidades ciganas, AMP), *“Oh mãe fiz aquilo, oh mãe aprendi aquilo”* (Inês, 37 anos, comunidades ciganas, AML).

O fato de estas crianças partilharem com as suas mães o que fazem na escola, estabelecendo um diálogo com estas, poderá ser um bom indicador da satisfação que estas crianças têm com a escola, bem como de uma boa relação que estabelecem com as suas mães (relação esta de proximidade, diálogo e partilha). Segundo a literatura, crianças que experienciam bons níveis de comunicação com os seus pais acerca de assuntos relacionados com a escola são mais bem-sucedidas ao nível escolar comparativamente com aquelas que comunicam menos com os pais (Wauters et al., 2015), sendo que este diálogo promove não só o estabelecimento e fortalecimentos dos laços familiares como o sucesso das crianças.

E. Obstáculos à entrada no sistema educativo

No que ao quinto e último tema diz respeito (**Obstáculos à entrada no sistema educativo**), da presente análise foi possível obter-se 3 subtemas, nomeadamente: **1. Barreiras institucionais; 2. Medo de discriminação; e 3. Desvalorização da educação pré-escolar.**

No que às **barreiras institucionais** diz respeito (neste caso específico a presença da fralda), uma mãe mencionou que *“Foi a fralda, porque eu fui à assistente social, a minha assistente social disse “Mãe, ela ainda tem fralda”, então não pode ir para a escola. Vai para o ano.”* (Lúcia, 20 anos, comunidades ciganas, AML), impedindo esta criança de frequentar mais cedo a educação pré-escolar, com potenciais consequências negativas para o desenvolvimento e aprendizagem, no sentido em que fica privada de oportunidades de aprendizagem. Adicionalmente, a presença da fralda foi indicada como um entrave à entrada na educação pré-escolar, tratando-se de uma “regra” que limita as oportunidades de inclusão.

Estamos, aqui, perante uma **barreira institucional**, pois são as normas da instituição (i.e., pelo menos, as normas “informais”), que constituem um obstáculo à entrada desta criança no sistema educativo. Segundo Pedro D’Orey (2018), a acessibilidade refere-se “aos *problemas sentidos pelos pais em conseguir aceder aos serviços de EI [Educação de Infância]*”. Estes problemas podem ser causados por barreiras explícitas ou implícitas, tais como barreira físicas para as crianças portadoras de deficiência, listas de espera, falta de escolha para os pais, barreiras linguísticas, etc. (Pedro D’Orey, 2018). Esta mesma mãe revelou também a necessidade e vontade de inscrever a sua filha na escola, quando mencionou que “*E eu vou, vou colocá-la este [ano], ou inscrevê-la [no pré-escolar] este mês para ela para o ano já estar inscrita. Assim entra logo. Assim escuso de estar à espera. Vou inscrevê-la em Abril e em Setembro entra.*” (**Lúcia, 20 anos, comunidades ciganas, AML**), sendo uma vez mais reforçada aqui a importância que é atribuída à escola por parte desta mãe, bem como um bom conhecimento por parte desta em relação às características do sistema educativo.

Quanto ao **medo de discriminação**, a mãe que fez referência ao entrave do uso da fralda indicou também o **medo de discriminação** por parte do pai na frequência e participação da sua filha na educação pré-escolar: “[O pai] *Tem medo, ele tem medo que lhe batam, tem medo que sejam racistas para ela, de [por] ser cigana. Ele tem medo dessas coisas todas.*” (**Lúcia, 20 anos, comunidades ciganas, AML**). Nesta citação estão presentes duas dimensões, nomeadamente: (a) **(des)confiança** e (b) **receio de discriminação**.

Quanto à dimensão da **(des)confiança**, será importante perceber de que modo é que este pai poderá ultrapassar este tipo de situações passando, por exemplo, a ver a escola como um contexto seguro para proteger a sua filha e para assegurar um clima social positivo. A falta de confiança nos contextos de educação de infância pode surgir quando a oferta não corresponde aos valores e objetivos das famílias, por exemplo, no que diz respeito às práticas culturais de educação das crianças e ao desenvolvimento bilingue (Pedro D’Orey, 2018). O receio de discriminação poderá, por exemplo, ser colmatado através do contacto deste pai com as crianças, os pais e as diferentes culturas que se encontram no contexto educativo, para que possa tirar as suas próprias conclusões e conhecer melhor o ambiente escolar da sua filha. Para além deste **medo de discriminação**, o pai desta criança desvaloriza a importância da creche (**desvalorização da educação pré-escolar**) (“*porque para ele a creche não é nada*”), podendo estar relacionado com experiências *a priori* que este pai possa ter tido com o sistema educativo

e que o levam a desvalorizar a importância da “creche”² no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Apesar do medo revelado por parte da figura paterna, esta mãe pretende colocar a criança “à força” na escola (*“Mas nós temos que a pôr, né [não é]?! Ela é uma criança e tem de começar a ir para a escola. Então ele não quer. Nós temos que pôr à força.”*) (**Lúcia, 20 anos, comunidades ciganas, AML**), demonstrando a importância que esta mãe atribui à escola, apesar de todos os imprevistos e percalços que se colocam, considerando fundamental a integração da sua filha no contexto educativo.

3.1. Limitações

A presente dissertação contou com algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito à amostra final que permitiu a realização da análise aprofundada. Apesar de terem sido entrevistadas inicialmente 40 mães portuguesas, tanto das comunidades ciganas (24) como residentes em áreas de baixo nível socioeconómico (16), a viver nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, apenas 20 destas entrevistas foram transcritas pela autora desta dissertação e, destas, apenas 6 mães tinham os seus filhos em idade pré-escolar, limitando o número de participantes neste estudo. Apesar de se ter adotado uma estratégia de amostragem teórica, o número de participantes foi muito reduzido, não tendo sido possível atingir a saturação dos dados, isto é, o momento em que a inclusão de mais entrevistas deixaria de acrescentar nova informação.

No que ao processo de recrutamento diz respeito, não foram obtidas respostas por parte de algumas escolas (mesmo tendo sido contactadas várias vezes), tendo constituído um dos aspetos mais desafiantes no que diz respeito ao recrutamento. Algumas escolas, no início, pareciam recetivas em colaborar mas acabaram por nunca responder. Ainda assim, as escolas que colaboraram forneceram muito poucos contactos de famílias/mães que estivessem dispostas a participar (4 a 8 contactos, no máximo). Contudo, esse problema foi superado através do contacto que foi estabelecido com associações próximas dessas escolas, possibilitando alcançar um número maior de famílias/participantes. Esta estratégia foi principalmente utilizada (e necessária) na AML.

Adicionalmente, no decorrer das entrevistas foram detetadas algumas interferências sonoras (ruídos, palavras impercetíveis), sendo assim importante prever, em estudos futuros, a

² É importante realçar que, apesar da mãe fazer referência a “creche” no decorrer da entrevista, considerando a idade da criança, a mesma pode querer referir-se a jardim de infância.

melhor adequação dos locais onde as entrevistas se realizarão e que os materiais de áudio possam vir a ser ajustados, no sentido de possibilitar uma melhoria na acústica do espaço e na qualidade do áudio de futuras entrevistas. Outra limitação da presente investigação diz respeito à não inclusão de mães pertencentes a contextos rurais e ilhas, o que constituiria um benefício, pois obter-se-ia uma análise mais detalhada e com perspectivas que poderiam diferenciar-se das realidades vivenciadas nos contextos urbanos e semi-urbanos.

Apesar das limitações apontadas, o presente estudo contou ainda com revisão de pares, na medida em que todas as entrevistas foram lidas várias vezes, por diversos intervenientes, de modo a assegurar que as interpretações obtidas tinham um padrão comum e que não existiam muitas discrepâncias entre o que se pôde concluir da análise realizada.

3.2. Conclusões

As principais conclusões que este estudo permite retirar prendem-se com a importância do estabelecimento de uma relação positiva entre os estabelecimentos (públicos) de educação pré-escolar e famílias (mães) das comunidades ciganas ou residentes em áreas de baixo nível socioeconómico. Estas mães consideram o jardim de infância importante no desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, bem como procuram ser ativas nas atividades realizadas no contexto educativo. O envolvimento parental permite promover um desenvolvimento mais adaptativo das crianças (neste caso, aquelas que se encontram em idade pré-escolar), bem como traz benefícios para os cuidadores, na medida em que estes estão mais próximos dos seus filhos e mais conscientes e conhecedores do que acontece no contexto socioeducativo.

A família constitui o primeiro e o mais importante ambiente de crescimento e desenvolvimento da criança e os pais (e encarregados de educação) são responsáveis pela saúde, bem-estar e desenvolvimento dos(as) seus(uas) filhos(as) (Pedro D'Orey, 2018). As famílias caracterizam-se por uma grande diversidade social, socioeconómica, cultural e religiosa, sendo que esta diversidade deve ser respeitada (Pedro D'Orey, 2018). Num contexto enquadrado por regras nacionais, regionais e locais, a família deve ser completamente envolvida em todos os aspetos da educação e cuidados da sua criança e, para que este envolvimento seja possível, os serviços de EI (Educação de Infância) devem ser planeados em parceria com as famílias e basearem-se na confiança e no respeito mútuo, apoiando as famílias através do desenvolvimento de serviços que permitam um equilíbrio entre o tempo familiar e o de trabalho e deem resposta às necessidades dos pais (Pedro D'Orey, 2018).

Apesar do tamanho reduzido da amostra que não traduzirá representatividade dos grupos-alvo deste estudo foi possível retirar algumas conclusões do ponto de vista da relação que estas mães estabelecem com a escola em ambos os grupos. Tanto as mães das comunidades ciganas como as residentes em áreas de baixo nível socioeconómico têm perceções positivas sobre o contexto socioeducativo, onde se vê espelhado um sentimento de reciprocidade, afeto positivo e confiança nas relações que vão sendo estabelecidas com as educadoras (e mesmo com o corpo não docente e os pais de outras crianças) no decorrer do ano letivo escolar.

É recomendado, assim, que os(as) educadores(as) identifiquem quais as melhores estratégias (e.g., e-mails, chamadas telefónicas) e os melhores momentos para interagir com os pais, devendo ainda providenciar uma comunicação contínua ao longo do ano letivo com os pais das crianças, de forma a sustentar a parceria estabelecida entre a família e a escola (Wilkins & Terlitsky, 2016). Deste modo, as parcerias estabelecidas entre a família e a escola devem focar-se não apenas nos métodos de comunicação, mas também em como esta comunicação ocorre e se desenvolve ao longo do tempo (Nitecki, 2015). A comunicação positiva e constante deverá ser privilegiada por parte dos(as) educadores(as), reconhecendo sempre o que já tem vindo a ser feito por parte dos pais para apoiar e promover a aprendizagem dos seus filhos. A partilha de informação positiva com os pais acerca dos seus filhos, o envio, por correio, de relatórios de desempenho comportamental e de notas de agradecimento aos pais pela sua participação, empenho e suporte dado no contexto escolar são algumas das sugestões e estratégias adicionais para os(as) educadores(as) manterem uma tónica positiva na parceria família-escola (Wilkins & Terlitsky, 2016). Desta forma, a continuidade na transmissão de informação entre os(as) educadores(as) e os pais providenciará um suporte no desempenho social e escolar das crianças, revelando repercussões positivas no desempenho destas (Wilkins & Terlitsky, 2016).

Referências

- Abreu, S. A. G. (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Abreu, D. (2016). *A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo*. Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Barradas, M. T. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar – Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa, Portugal.
- Batista, E. C., Mantovani, L. K. S., & Nascimento, A. B. (2015). Perceção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, 7(13), 50-70.
- Beneti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9 (16), 89-99.
- Bento, A. V., Mendes, G. R., & Pacheco, D. (2017). Importância da colaboração entre a escola e a família: um estudo qualitativo. *Revista San Gregorio*, 16, 95-105.
- Berkes, F., & Folke, C. (1993). A systems perspective on the interrelationships between natural, human-made and cultural capital. *Ecological Economics*, 5, 1-8. Retirado de: <http://dieoff.org/page117.htm>.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52, 47-64.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Borges, T. F. (2017). *A Relação Família/Jardim de Infância*. Relatório final, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Hooper, S., & Zeisel, S. A. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: A comparison of statistical risk models. *Developmental Psychology*, 36, 793-807.
- Carvalho, C. (2009). *Estereótipos do aluno cigano no sistema escolar e sua influência na aprendizagem do português*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Comer, J. P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. NY: Free Press.
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and the Family*, 72, 685–704.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens – Escola e comunidade cigana: Representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Crosby, S. A., Rasinski, T., Padak, N., & Yildirim, K. (2015). A 3-year study of a school based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*, 108, 165–172. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.867472>.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). Os professores e as Famílias. A colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 157-168.
- Derrington, C. (2005). Perceptions of behaviour and patterns of exclusion: Gypsy Traveller students in English secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5, 55-61.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by gypsy traveller adolescents in english secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46, 357–367.

- De Witte, K., & Cabus, S. J. (2013). Dropout prevention measures in the netherlands, an explorative evaluation. *Educational Review*, 65(2), 155-176.
- D'Orey, P. (2018). Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância - Direção-Geral da Educação. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios_e_fundamentos_de_um_quadro_qualidade_para_a_ei_2018.pdf.
- Pedroso, J. (2019). Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas: Guião para as Escolas – Direção-Geral da Educação. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/guiao_comunidades_ciganas.pdf.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019). *Educação em números – Portugal 2019*. Retirado de: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf).
- Durand, T. M. (2011). Latino parental involvement in kindergarten: Findings from the early childhood longitudinal study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33, 469–489. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0739986311423077>.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. X. Kaufman, & F. Losel (Eds.). *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Berlin: de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal*, 66(3), 6-9.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. (2nd Ed.). Westview Press Inc.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?" Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2). doi: <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.14142>

- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi: 10.1080/0305764X.2013.819068.
- Galindo, C., & A. Pucino. (2012). Family Diversity and School–Family Relationships. In *Encyclopedia of Diversity in Education*, 885–889. New York: Sage Publications.
- Garbarino, J., & Gazel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd Ed., pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777-790.
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Kyuchukov, H., Kaleja, M., & Samko, M. (2015). Roma parents as educators of their children. *Intercultural Education*, 26(5), pp. 444-448. doi: 10.1080/14675986.2015.1093740.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi, & L. R. Sherrod (Eds.). *Parenting across the life span: Biosocial dimensions* (pp. 111-142). Hawthorne, NY, US: Aldine Publishing Co.
- Leite, S. & Carvaho, A. (2018). Relação entre a educação infantil e a família: Em busca de uma educação acolhedora. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp - Presidente Prudente*. doi: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.4561>.

- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 692–703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Miller, S., Maguire, L. K., & Macdonald, G. (2011). Home-based child development interventions for preschool children from socially disadvantaged families. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 12. doi:10.1002/14651858.CD008131. pub2.
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195-219.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Pestana, J. (2017). *Envolvimento escolar parental, funcionamento familiar e comunicação parento-filial*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Portugal.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Pinto, C. A. & Teixeira, M. (2003). *Pais e escola: Parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E., & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128–141. doi:10.1016/j.ijer.2016.07.005.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 86, 80-97.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology in early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds), *Handbook of early childhood intervention* (2nd Ed., pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.

- Semedo, S. (2006). *A participação dos pais e/ou encarregados de educação na escola – Caso “Escola Secundária do Palmarejo”*. Lisboa: Instituto Superior de Educação.
- Silva, M. L. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família: Uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Silva, A. M. (2011). *O Envolvimento Parental nas Aprendizagens Escolares dos Filhos*. Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.
- Soares, F. (2018). *Parceria Escola Família*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.
- Sousa, M. M. & Sarmento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (2009-2010), 141-156. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/9117>.
- Velsor, P. V., & Orozco, G. L. (2007). Involving low-income parents in the schools: communitycentric strategies for school counselors. *Professional School Counseling*. doi: <https://doi.org/10.1177/2156759X0701100103>.
- Vilar, J. (2012). *A percepção do envolvimento parental na regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, ISPA, Lisboa, Portugal.
- Wasik, B. H., & Bryant, D. M. (2000). *Home visiting: Procedures for helping families*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wauters, J., Mol, C. V., Clycq, N., Michielsen, J., & Timmerman, C. (2015). Involving Roma parents: analysing the good practise of a primary school in Ghent, *British Journal of Sociology Education*. doi: 10.1080/01425692.2015.1081053.
- Wilkins, J., & Terlitsky, A. B. (2016). Strategies for developing literacy-focused family-school partnerships. *Intervention in School and Clinic*, 51(4), 203-211. doi: 10.1177/1053451215589181.

Anexo A

Folheto informativo sobre o estudo qualitativo WP2 (*Work Package 2*)

ISOTIS

Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequality in Society ***Educação Inclusiva e Apoio Social para Combater a Desigualdade na*** ***Sociedade***

Famílias na Europa: Experiências relacionadas com a educação dos filhos

Muito obrigada pela sua participação no nosso estudo baseado em entrevistas que decorre em dez países europeus que participam no projecto ISOTIS. O estudo foca-se em famílias de culturas, etnias e línguas diferentes. Queremos dar voz às famílias e perguntamos às mães participantes sobre assuntos relacionados com a educação dos(as) seus(suas) filhos(as) - as suas experiências com o sistema de educação e com outros serviços de apoio, as suas expectativas e desejos para os seus(suas) filhos(as), os seus recursos e necessidades de apoio.

As suas opiniões serão muito importantes para o projeto uma vez que serão usadas por políticos portugueses e europeus para melhorar os sistemas educativos e os serviços de apoio na Europa. Os resultados do estudo serão apresentados em conferências e publicados em revistas científicas. As participantes não serão identificadas em nenhum momento.

Se quiser estar informada sobre o que vai acontecendo no nosso projecto, ou ver relatórios sobre os resultados do estudo, por favor visite-nos em <http://isotis.org/> ou siga-nos no Facebook (www.facebook.com/isotis.project).

Se tem alguma dúvida relativa ao estudo, ou quiser colocar alguma questão, por favor contacte-nos:

Cecília Aguiar

Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Avenida das Forças Armadas, 1649, Lisboa
Tel: +351 210 464 017
Email: Cecilia.Rosario.Aguiar@iscte-iul.pt

Inês A. Ferreira

Assistente de investigação
Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Avenida das Forças Armadas, 1649, Lisboa
Tel: +351 217271138 / +351 914401352
E-mail: ines.alves.ferreira@iscte-iul.pt



**INCLUSIVE EDUCATION AND SOCIAL SUPPORT
TO TACKLE INEQUALITIES IN SOCIETY**



Convite para participar na segunda entrevista

No final da primeira entrevista perguntámos se gostaria de ser contactada novamente para participar numa segunda entrevista, mais aberta e aprofundada para desenvolver alguns dos tópicos que foram falados hoje. Muito obrigada por aceitar em ser contactada novamente para esta segunda entrevista.

Esta segunda entrevista demorará cerca de 1 hora e 30 minutos e será realizada por um(a) assistente de investigação do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. A entrevista pode ser realizada na escola, associação, casa (da família) ou noutro lugar à sua escolha. As suas respostas individuais serão anónimas e tratadas como confidenciais, e não será identificada em nenhum momento do projecto. Para lhe agradecer pela sua participação, iremos oferecer-lhe um vale de compras no valor de 15 euros.

Para esta segunda entrevista, apenas poderemos entrevistar um pequeno grupo de mães. Contactaremos, por isso, apenas algumas mães pelo que podemos não a contactar mesmo que nos tenha dado o seu contacto para participar.

Mais informação?

Se fizer parte deste pequeno grupo de mães que contactaremos novamente, irá receber um folheto com informação mais detalhada sobre esta segunda entrevista. Por favor, tenha em conta que a pessoa que fará a segunda entrevista pode não ser a mesma que a entrevistou hoje.

Se tem alguma dúvida sobre o estudo, ou se quiser fazer alguma pergunta, por favor contacte-nos:

Cecília Aguiar

Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Avenida das Forças Armadas, 1649, Lisboa
Tel: +351 210 464 017
Email: Cecilia.Rosario.Aguiar@iscte-iul.pt

Inês A. Ferreira

Assistente de investigação
Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Avenida das Forças Armadas, 1649, Lisboa
Tel: +351 217271138 / +351 914401352
E-mail: ines.alves.ferreira@iscte-iul.pt



**INCLUSIVE EDUCATION AND SOCIAL SUPPORT
TO TACKLE INEQUALITIES IN SOCIETY**



THIS PROJECT HAS RECEIVED FUNDING FROM
THE EUROPEAN UNION'S HORIZON 2020
RESEARCH AND INNOVATION PROGRAMME
UNDER GRANT AGREEMENT NO. 727089

Anexo B

Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO DO PARTICIPANTE

Projeto de investigação: *ISOTIS -Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequality in Society [Educação Inclusiva e Apoio Social para Combater Desigualdade na Sociedade]*

Financiamento: Programa de Investigação e Inovação Horizon 2020 da União Europeia (ref. nº 727069)

Investigadora responsável: Cecília Aguiar

Instituição: ISCTE-IUL

ISOTIS é um projeto de investigação colaborativo financiado pela União Europeia, que inclui 10 países (Alemanha, França, Grécia, Holanda, Inglaterra, Itália, Noruega, Polónia, Portugal e República Checa). O objetivo do ISOTIS é contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas que combatam eficazmente as desigualdades educativas.

No âmbito do ISOTIS estamos a realizar um estudo sobre Famílias na Europa, um **estudo baseado em entrevistas** com mães de crianças a frequentar o jardim de infância (3-5 anos) ou a escola (9-11 anos), em que queremos identificar os pontos fortes e as potencialidades de famílias que possam estar em situação de desvantagem devido ao seu estatuto de imigrante ou de minoria étnica, à sua cultura e/ou ao contexto onde vivem. Em Portugal, estamos interessados em entrevistar mães portuguesas de etnia ciganas e mães portuguesas que vivem em contextos económicos desfavorecidos.

Após ter participado na primeira entrevista no âmbito deste estudo, na qual respondeu a questões relativas às suas experiências com o sistema educativo e serviços de apoio, expectativas em relação aos seus filhos, recursos e necessidades de apoio, com base num questionário mais estruturado, nesta segunda entrevista damos-lhe a oportunidade de falar mais detalhadamente sobre alguns dos tópicos abordados na primeira entrevista. Hoje, durante esta segunda entrevista, vamos pedir-lhe para gravar o áudio da nossa conversa. As suas opiniões farão a diferença para melhorar os sistemas educativos e os serviços de apoio em toda a Europa.

A entrevista demora cerca de **90 minutos** e será realizada em conjunto com o(a) entrevistador(a). Não é obrigado(a) a responder a todas as perguntas, e pode desistir em

qualquer momento sem dar justificação. A sua participação será recompensada com três vales de 5 euros e um livro para o(a) seu(sua) filho(a).

As suas respostas individuais serão anónimas e tratadas como estritamente confidenciais. A informação pessoal será guardada separadamente num documento protegido. O registo áudio das entrevistas será igualmente guardado em local protegido, em separado, ao qual apenas terá acesso a equipa do ISOTIS no ISCTE-IUL. Durante a transcrição da entrevista, isto é, ao passar a informação da versão áudio para a sua versão escrita, toda a informação que der que poderia identificá-la (e.g. nome de pessoas, de instituições e/ou locais) será devidamente excluída ou substituída por pseudónimos para não ser possível identificá-la. Os dados do estudo serão guardados pelo período mínimo de 10 anos depois da publicação ou divulgação pública do trabalho de investigação. Apenas a equipa do ISOTIS no ISCTE-IUL e a equipa principal do projeto terão acesso aos dados da investigação.

O projeto foi aprovado pela Comissão Ética do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Os resultados do estudo serão apresentados em conferências científicas e publicados em revistas científicas.

Confirmo que li e que compreendi a informação que consta deste documento, e que concordo em participar na segunda entrevista no âmbito do projeto ISOTIS. Confirmo igualmente que aceito a gravação áudio desta entrevista. Tive a oportunidade de considerar a informação e fazer perguntas que foram respondidas de forma satisfatória.

_____	____/____/2018
Assinatura do(a) participante	Data

_____	____/____/2018
Assinatura da investigadora responsável	Data

Anexo C

Material visual de apoio – Modelo de árvore familiar



