

A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal

The perception of parents and teachers about the school-family relationship in the elementary schools of a municipality in the central region of Portugal

Maria Martins Sousa¹

Universidad de Granada, UGR, Espanha

Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira²

Universidade do Minho, UMinho, Portugal

Resumo

A qualidade da relação entre a escola e a família é apontada pelas teorias e pelos modelos de desenvolvimento como fator relevante para o desenvolvimento harmonioso de crianças, adolescentes e jovens, sendo mesmo apresentada por alguns estudos, realizados em nível nacional e internacional (como mostraremos ao longo do texto), como determinante no que diz respeito ao nível do seu desempenho escolar e educativo. O conhecimento e a aceitação dessa correlação forte e positiva parecem reunir algum consenso. Contudo, a realidade mostra outra faceta, continuando a revelar-se de grande complexidade a concretização dessa relação de cooperação. Neste artigo, são apresentados os resultados mais relevantes de um estudo realizado no âmbito da tese de doutoramento na Universidade de Granada³, cujo objetivo fundamental foi a caracterização da participação e do envolvimento das famílias nas escolas dos 2º. e 3º. Ciclos (correspondentes aos últimos cinco anos do Ensino Fundamental no Brasil – 10-15 anos) de um concelho⁴ da região centro de Portugal, através da percepção de encarregados de educação e de professores, que desempenham as funções de direção de turma⁵. Os dados, obtidos através da aplicação de questionários e entrevistas, revelam uma percepção generalizada e inequívoca sobre os grandes benefícios do envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos para todos os envolvidos, enfatizando, no entanto, a existência de dificuldades bilaterais na sua concretização.

Palavras-chave: Escola, Participação e envolvimento parental, Relação escola-famílias.

Abstract

The quality of the relationship between school and family is appointed by the theories and models of development as a relevant factor for the harmonious development of children, adolescents and youth, and it is reported by multiple national and international studies as being decisive regarding the level of academic and educational performance. The knowledge and acceptance of this strong and positive correlation is consensual. However, reality shows

1 Mestre em Administração e Organização Escolar/Doutora em Currículos, Professores e Instituições Educativas (mariamartinsousa@gmail.com)

2 Professora Auxiliar, Instituto de Educação, Universidade do Minho (tsarmiento@ie.uminho.pt)

3 Orientada por: Juan Antonio Lopez Nuñez, Juan Manuel Trujillo Torres (Professores da Universidade de Granada) e Teresa Sarmiento (Professora da Universidade do Minho).

4 Concelho = porção territorial de um distrito, administrada por um município.

5 O Diretor de Turma (DT) é um dos professores de cada turma, nomeado especificamente para o exercício da direção de turma, cabendo-lhe um cargo de coordenação e orientação educativas com uma *tríplice função*: orientação educativa dos alunos; relação com os pais/EE dos alunos e coordenação da ação educativa dos restantes professores da turma.

a different side as it continues to prove that the achievement of this cooperative relationship is of great complexity. This article presents the most relevant results of a study conducted within a doctoral dissertation at the University of Granada⁶, which aimed to characterize the participation and involvement of families in the elementary schools of a municipality in the central region of Portugal, through the perception of parents and teachers who perform class management functions. The data obtained through questionnaires and interviews reveal a clear and widespread perception about the great benefits of family involvement in the school life of their children, but emphasize the existence of bilateral difficulties in its achieving.

Keywords: School, Family participation, Parental involvement, School-family relationship.

Introdução

As necessidades e interesses de ordem social, política, econômica e cultural que determinaram o aparecimento da escola continuam a ser o seu sustentáculo e a sua pauta de referência e de exigência.

Com efeito, se a sociedade sempre fez e continua a fazer exigências à instituição escolar, influenciando o seu funcionamento, hoje, enquanto “contexto educativo tão incontornável quanto inevitável no mundo e nas sociedades em que vivemos” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 17), a escola tem, igualmente, influência nessa mesma sociedade, constituindo uma realidade cada vez mais presente na criação e desenvolvimento de expectativas e aspirações... e, em nosso entender, mais corresponsável do que nunca pela criação e desenvolvimento de competências necessárias à promoção da qualidade de vida das crianças e jovens e, conseqüentemente, pela organização do cotidiano e dos ciclos de vida das populações.

É nesta sociedade multicultural, altamente competitiva, exigente e seletiva como a atual, em evolução permanente e acelerada, que se inscreve a ação educativa, construída por influência de contextos vários. Nesse quadro, e considerando a formação pessoal e integração social como uma das finalidades da educação formal, a escola depara-se com a necessidade de romper com a chamada “escola tradicional”, centrada e fechada sobre si mesma, à margem das dinâmicas sociais e culturais envolventes, cabendo-lhe, por um lado, a responsabilidade de se multiplicar em estratégias e ações, reinventando-se permanentemente para ajudar os alunos a desenvolverem competências essenciais com vista à sua promoção pessoal, bem como o seu desempenho escolar, social e profissional; e por outro lado, a criação e desenvolvimento de condições de comunicação e partilha com a comunidade em que se insere, através de “uma política de abertura face às famílias” (MIGUÉNS, 2009, p. 12).

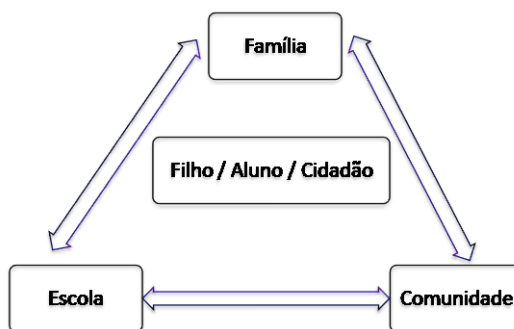
Por seu turno, à família – a primeira e permanente responsável pela formação global dos seus educandos - compete a responsabilidade de se empenhar ativamente na vida escolar dos mesmos, acompanhando-os no seu percurso de escolarização, em estreita cooperação com a escola e os professores.

À comunidade, terceiro vértice desta relação poligonal (ver fig. nº1) através das suas instituições e outras organizações, cabe o desenvolvimento de estratégias de

6 Orientated by: Juan Antonio Lopez Nuñez, Juan Manuel Trujillo Torres (Teachers from Universidade de Granada, Spain) and Teresa Sarmiento (Teacher from Universidade do Minho, Portugal).

apoio às famílias, nomeadamente aquelas que, em descontinuidade cultural com a instituição escolar, têm dificuldades acrescidas no desempenho adequado do seu papel no processo educativo e escolar dos seus educandos.

Figura 1 - Centralidade da criança na relação escola-família-comunidade. Fonte: Martins, 2011.



Ao aluno (criança, adolescente ou jovem) - ponto de partida e centro de convergência de todos os esforços - cabe o cumprimento das suas responsabilidades no desenvolvimento do seu percurso escolar e educativo. Tal como refere Grilo (2002, p. 90), sendo esse o seu ofício, o aluno deve compreender que “a escola é o seu local de trabalho, que estudar é um ato que implica esforço, dedicação e, por vezes, sacrifícios”. Da mesma forma, Charlot (2009, p. 92), sublinhando o papel ativo e corresponsável que ao aluno deve ser acometido, acrescenta que a sua atividade na sala de aula e fora dela é “tão importante quanto a sua categoria social”.

Desse modo, não podendo nenhuma das instâncias educativas desempenhar cabalmente essa função de forma isolada e porque a cooperação família-escola está, irrefutavelmente, assinalada como “trave-mestra para o sucesso escolar” (MIGUÉNS, 2009, p. 10), para que a tarefa de educar seja levada a bom porto, apresenta-se como premente a promoção e desenvolvimento de uma verdadeira relação de parceria entre a escola e a comunidade em que se insere, de forma muito especial com a instituição familiar, sempre no respeito pelas respectivas especificidades e esferas de influência.

Com efeito, é em contexto familiar que a criança tem oportunidade de fazer a sua primeira socialização, não só por ser esta que acontece em primeiro lugar, mas sobretudo, como aponta Pinto (2001, p. 121-122), porque é nela que se devem ancorar todas as outras fases subseqüentes da socialização e cujo êxito dela depende grandemente. No entanto, a socialização primária é manifestamente insuficiente para levar o indivíduo à sua plena inserção na sociedade. Daí, segundo o autor, o papel importante que desempenha a escola, como segundo espaço de socialização, imediatamente a seguir à família, enquanto “interiorização de submundos institucionais”, cada vez mais diversa e prolongada (PINTO, 2001, p. 123), num contexto de incapacidade da família para, sozinha, e contrariamente ao que aconteceu durante séculos, preparar os seus membros para a inserção na sociedade.

Carneiro (2001, p. 14-15) chama a atenção para o fato de a família e a escola serem instâncias de socialização, educação e desenvolvimento indispensáveis “a uma

educação integral da pessoa”, correspondendo, assim, aos pilares do desenvolvimento do ser humano. Na perspectiva de Caeiro (2005, p.1), enquanto que a família “é o lugar dos afetos e da partilha”, a escola é “por excelência, o local onde se complementam os meios para desenvolver atitudes e valores” (op. cit., p. 22).

Desse modo, segundo esta autora, embora diferentes, a escola e a família fazem parte de um mesmo “sistema relacional”, partilhando finalidades no que respeita ao desenvolvimento do educando e que passam pela “potencialização das suas capacidades, a promoção da sua socialização e autonomia/individualização”. Por conseguinte, não podem ignorar-se, antes devem tentar encontrar e desenvolver “estratégias educativas convergentes”, para o estabelecimento de uma verdadeira relação “coeducativa”.

Vários são os estudos que sublinham a existência de benefícios para todos os intervenientes no processo educativo (DIOGO,1998; SILVA, 2003; SÁ, 2004; ZENHAS, 2006; SARMENTO; MARQUES, 2009; MARTINS, 2011; EPSTEIN et al., 2002) sendo esta uma ideia generalizada, de aceitação tácita e bem patente na produção legislativa dos últimos anos em Portugal que, da legitimação da participação das famílias, através da publicação da primeira Lei das Associações de Pais (Lei nº 77/77, de 1 de fevereiro), passou à implicação e corresponsabilização formal destas no percurso escolar dos seus educandos (Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de setembro; Decreto-Lei nº 372//90, de 27 de novembro; Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, entre muitos outros normativos)

No entanto, a efetivação dessa relação sempre foi complexa e difícil de estabelecer, sendo que, ao longo da história do sistema educativo português, “as relações entre pais e professores sempre foram assunto polémico”, como refere Lima (2002, p. 7), acrescentando, a propósito do cariz sensível que essas relações assumem, quando se verificam, que “ora se culpam os pais por ignorarem passivamente ou culpabilizarem injustamente os professores (...), ora se acusam os docentes de menosprezarem ou hostilizarem as perspectivas dos encarregados de educação sobre a escolarização dos seus filhos” (ibid.).

Numa análise do processo evolutivo da participação parental, o autor lembra que a escola e as famílias vivem tradicionalmente de costas voltadas, fato que se deve em grande medida ao fato de o sistema público de educação ter sido construído “em ruptura com o local, com a família, com as comunidades”, as quais se viram subtraídas e afastadas em todo o processo, como sublinha Canário (2009, p. 106).

Assim, é hoje preconizada pela investigação e aceite por todos os agentes e atores educativos, a necessidade de mudança na relação entre a instituição escolar e as famílias/comunidade, enquanto estratégia fundamental para a melhoria do desempenho escolar e educativo dos alunos. Nesse mesmo sentido aponta o crescente espírito de exigência da sociedade face à qualidade da ação educativa da instituição escolar, enquanto responsabilidade social, tendo vindo a ser desenvolvidos mecanismos vários de controle, responsabilização através da prestação de contas relativamente ao seu desempenho.

Com efeito, num quadro global de racionalização de recursos e a necessária prestação de contas, assiste-se a um movimento no sentido de uma exigência crescente relativamente à eficácia das organizações. Em matéria de educação, essa exigência de qualidade e eficiência dos sistemas educativos tem-se traduzido em medidas de

política educativa conducentes a um maior controle e monitorização do desempenho e da eficácia das escolas pelos órgãos centrais.

Tal como todos os setores de atividade, a escola vê-se confrontada com uma crescente pressão, da sociedade em geral e, em particular, do poder político, no sentido de melhorar a qualidade do serviço público que presta, entendida esta de acordo com ideologia neoliberal vigente, como única forma de dar resposta às múltiplas e crescentes exigências que lhe são feitas.

Assim, perante a irrefutável correlação forte e positiva entre a qualidade da relação escola-família-comunidade e a qualidade dos resultados escolares e educativos dos alunos, o desenvolvimento de uma cultura de participação ativa da comunidade e das famílias apresenta-se como uma mais-valia para as escolas no que respeita ao seu desenvolvimento organizacional e, conseqüentemente, enquanto estratégia que em muito pode contribuir para o aumento da sua competitividade, perante a possibilidade de escolha da escola por parte das famílias e num quadro de progressiva diminuição da população discente.

Efetivamente, a baixa participação das famílias na vida escolar dos seus educandos e a respectiva correlação negativa com o seu desempenho escolar, comportamento e assiduidade é um problema com que se deparam hoje as escolas e os professores, tal como amplamente comprovam os múltiplos estudos realizados e trazidos à estampa, como acima referenciado. A forma expressiva com que esse problema se coloca nas escolas em análise é evidenciada nas preocupações expressas e sublinhadas, quer nas atas dos Conselhos de Turma, quer nos relatórios de avaliação dos Projetos Curriculares de Turma e dos Planos de Recuperação e Acompanhamento dos alunos, mas sobretudo pela dimensão formal que toma ao representar uma das preocupações constantes nos Projetos Educativos dessas escolas, sendo apresentado como um dos fatores determinantes no baixo rendimento escolar dos alunos.

As dificuldades sentidas por diretores de turma e comunidade escolar em geral de trazer à escola e contar com a participação de um número significativo de encarregados de educação, compaginadas com a manifesta insatisfação e dificuldade por parte destes na sua aproximação à escola e participação/colaboração na vida escolar dos seus educandos, consubstanciam uma realidade a merecer reflexão aprofundada por parte de todos os envolvidos.

Os constrangimentos a uma efetiva participação das famílias são de vária ordem e podem ser identificados quer do lado das famílias, quer do lado da escola. Fatores como a falta de tempo dos encarregados de educação por questões laborais, a delegação na escola de toda a vida escolar dos seus educandos, poderão ajudar a explicar o tradicional afastamento das famílias em relação à vida escolar dos seus educandos. Por outro lado, a persistência da pesada e burocrática gramática estrutural e funcional da escola, a tradição de costas voltadas e a culpabilização mútua entre escola e família, o comportamento insular da escola face à comunidade ou a falta de preparação/formação dos professores para se relacionarem com as famílias, poderão constituir igualmente barreiras à participação parental.

Contudo, o autismo cultural da escola face à heterogeneidade que a habita, tem merecido grande atenção por parte dos investigadores. Silva, (2009a, p. 21), caracteriza a cultura escolar como “letrada, urbana, de classe média” e correspondendo “à

cultura socialmente dominante”, o que pode constituir uma barreira, dada a heterogeneidade sociocultural que caracteriza a população discente. Assim, para esbater a hegemonia da cultura escolar, mais importante do que “aceitar e promover uma escola multicultural, será a construção de uma escola intercultural” (ibid.).

A escola, na sua relação com a comunidade, ao subtrair, por desconhecimento, falta de vontade ou incompetência a essa multiplicidade cultural, pode consubstanciar a replicação ou até o agravamento das desigualdades sociais já existentes, tornando-se num instrumento fomentador de exclusões sociais, nomeadamente sob a forma de insucesso e/ou abandono escolares. Silva (2009a, p. 116) apresenta, entre outras desvantagens que podem emergir da relação de cooperação escola-família e que são apresentadas pela literatura (SOUSA, 1998; MARQUES, 2001b; SILVA, 2003; 2007), o acentuar da clivagem social como constituindo o primeiro e maior dos efeitos perversos. Em 2003 (SILVA, 2003, p.104-107), o autor faz referência a estudos (MONTANDON, 1987; STEIN, 1988; TOOMEY, 1989) que apresentam a classe social como altamente condicionante do tipo de relação das famílias com a escola, conferindo à família um maior peso na influência no sucesso das crianças. Em contrapartida, apresenta quatro estudos qualitativos (CONNEL et al., 1982; LAREAU, 1989a; VICENT, 1996; HENRY, 1996) que, contrariamente, concluem não serem as famílias que, por via da sua condição social, se posicionam mais ou menos desfavoravelmente face à escola, antes se devendo a discriminação relacional ao “autismo cultural” da escola que, ao funcionar com base num padrão cultural, coloca os alunos e as famílias em maior ou menor desvantagem face aos requisitos por ela impostos. Desse modo, perante a escola, alguns pais (e alunos) “são mais iguais que outros” (SILVA, 2002, p. 114). Essa perspectiva decorre, ainda, lembra o autor (2009b, p. 122), do fato de a relação escola-família constituir “uma relação atravessada pela clivagem sociológica centrada nas distinções de classe social (...)”. Assim, como relação entre culturas, da relação escola-família emergem relações de poder, com as concomitantes hierarquizações e subalternização de atores e papéis que armadilham essas mesmas relações (id., p. 116). O mesmo autor (2002, p. 105) adverte, ainda, para a coincidência da literatura em caracterizar a escola como “uma instituição onde predomina um modelo de aluno branco, de classe média, de zona urbana e cultura erudita” e, na esteira de Lareau (1989), denuncia a discriminação que a escola faz em relação às famílias que, com recursos distintos (econômicos, sociais, culturais), se veem perante as mesmas exigências e tratamento. Parafraseando Stoer (1992), Silva (ibid.) refere que a escola portuguesa não reconhece a diversidade cultural que contém, muito menos a promove nem aproveita como forma de potencial enriquecimento.

Efetivamente, as dificuldades encontradas no desenvolvimento de uma tipologia adequada de relacionamento e envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos são fatores que vêm provar a necessidade de se traçarem objetivos coerentes – baseados, não só nos resultados da investigação, mas igualmente no conhecimento adequado das especificidades da comunidade educativa - que visem a construção, adoção e implementação de estratégias inovadoras e adequadas às famílias, que promovam a sua aproximação e envolvimento na vida escolar dos seus educandos.

Falamos de estratégias que podem passar por ações de sensibilização e formação através da tão falada “escola de pais” e por apoios mais diretos e individualizados que,

pela sua função integradora, podem contribuir para o desagramento da clivagem social na relação escola-família; a flexibilização dos horários de funcionamento da escola, nomeadamente no atendimento dos Diretores de Turma; a criação de um espaço específico para que os pais se possam encontrar, gerido por eles; a flexibilização dos rituais e das normas administrativas das escolas, privilegiando estratégias informais de comunicação e contato, principalmente no que respeita a horários de atendimento; ajudar as associações de pais no sentido de lhes facilitar o desempenho das suas funções de representação de todos os pais. Lembra Silva (2003, p. 272) que as associações de pais, como atores sociais, podem assumir um papel relevante no exercício de uma cidadania ativa e democrática por parte dos pais e contribuir para o desenvolvimento de uma relação profícua entre as famílias e as escolas.

Avelino (2005, p. 76), considerando que a comunicação deve ser uma constante, apresenta um conjunto de pequenas estratégias que a escola pode utilizar para trazer os pais à escola e que vão desde reuniões temáticas de pais por turma ou por ano, com caráter periódico, às entrevistas individuais no início do ano e sempre que se revele necessário.

Todavia, sabemos que esta é uma questão complexa que exige medidas de fundo e que só será possível concretizar tendo como base uma política clara e concertada de escola, por forma a que as estratégias desenvolvidas não corram o risco de serem atomizadas e até contraproducentes. Silva, (2009b, p. 126-128) lembra que, dos estudos produzidos desde a década de 1980, nos países anglófonos e nos francófonos, sobressai como traço comum a importância fundamental de uma política de abertura face às famílias, enquanto estratégia promotora e inerente à eficácia da escola. Atribuindo, nessa matéria, um papel crucial às lideranças, nomeadamente no concernente à necessária descentração da escola sobre si, lembra que as escolas dispõem de espaços para promover o debate e definir essa política - a Direção, o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico ou o Conselho de Diretores de Turma - e que o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades são os instrumentos legais que devem funcionar como expressão pública e assumida dessa política de escola.

Pelo exposto, fica claro que os programas para melhorar o desempenho dos alunos através do envolvimento parental podem revestir diversas formas, devendo cada escola desenvolver e implementar as estratégias que melhor se adequem à sua realidade. Vários são os autores que têm dado o seu contributo, propondo tipologias de intervenção para promover o envolvimento dos pais, tais como Bronfrenbrenner, Comer, Davies ou Epstein.

Nessa linha, alerta Zenhas (2006, p. 15) que, sendo fundamental a colaboração escola-família-comunidade para o atenuar das dificuldades decorrentes da descontinuidade cultural entre a escola e um número significativo de famílias, da inadaptação e conseqüente insucesso e abandono escolar por parte dos alunos, se essa colaboração não for precedida duma eficaz caracterização socioeconómica e cultural da população escolar e “não contemplar uma oferta diversificada de atividades que procure adequar-se aos diferentes extratos dessa população”, poderá redundar num contributo apenas eficaz para as classes mais favorecidas e em continuidade cultural com a escola, acentuando ainda mais a clivagem social que caracteriza a população que a habita.

Conclui-se, pois, que só da apreensão, conhecimento e reconhecimento das particularidades de cada realidade escolar e de cada comunidade educativa, i. é, na posse dos elementos que as caracterizam, será possível, com propriedade, delinear, planificar e implementar as estratégias mais adequadas e, por conseguinte, com maiores probabilidades de levar ao desenvolvimento de uma cultura de participação e envolvimento de todos os atores da cena educativa – escola, família e comunidade envolvente. É nesse quadro que se inscreve este trabalho de investigação, do qual se apresentam os principais resultados.

Neste trabalho investigativo é feita a caracterização da situação no que concerne à participação das famílias na vida escolar dos seus educandos, nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico de um concelho da região centro de Portugal, numa perspetiva de melhor atuar e intervir nessa realidade, no sentido da sua melhoria.

Trata-se de uma população escolar oriunda de uma comunidade muito heterogênea em termos socioculturais. De fato, estas escolas, embora situadas na mesma cidade, servem a uma população constituída por comunidades urbanas, com particularidades sociais e culturais bem mais favoráveis face à cultura escolar, a par com zonas mais rurais, aldeias limítrofes da cidade, algumas delas com alguns problemas econômicos, sociais, culturais, em coabitação escolar com comunidades étnicas minoritárias.

Metodologia

Objetivos

Os objetivos fundamentais deste estudo foram, em primeiro lugar, conhecer a realidade das escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico desse concelho da região centro de Portugal⁷ no que respeita ao nível de participação e envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e construir conhecimento capaz de subvencionar essas escolas, em especial os diretores de turma, na assunção e desenvolvimento de estratégias conducentes a um maior envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos.

Instrumentos de recolha de dados

Questionários

Tendo em conta as características deste estudo, consideramos o questionário o instrumento de colheita de dados adequado já que, para além de se tratar de uma técnica de simples aplicação a um número elevado de indivíduos, permite definir com precisão os tópicos relativamente aos quais se pretende informação, garantindo o anonimato.

O questionário aplicado neste estudo está dividido em três partes distintas e é constituído por questões majoritariamente fechadas. Na primeira parte procura fazer-se a caracterização sociodemográfica dos dois subgrupos de inquiridos.

7 Concelho de Viseu - sede do distrito com o mesmo nome. Um dos concelhos que mais tem crescido em termos populacionais nos últimos anos. Com pouca atividade na área da produção, nomeadamente da produção fabril, vive essencialmente do setor do comércio e serviços.

Na segunda é feita a caracterização da situação no que respeita aos contatos dos encarregados de educação como Diretor de Turma, bem como a comunicação/participação através da Associação de Pais e através do aluno e a sua caderneta escolar.

A terceira parte – envolvimento do encarregado de educação na vida da escola - serve para tentar conhecer a percepção dos inquiridos acerca das razões que se constituem como constrangimento à participação das famílias na escola, as áreas em que deveria haver uma maior participação por parte dos encarregados de educação, as estratégias a desenvolver para melhorar a situação, os benefícios de uma boa relação escola-família, a identificação de boas práticas. Termina com espaço aberto para possíveis informações complementares.

Antes da sua aplicação final, os questionários foram pré-testados e validados por três *experts*. Posteriormente, foi solicitada autorização formal para a sua aplicação à Direção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular⁸, tendo sido considerado que os questionários cumpriam todos os requisitos técnicos e metodológicos.

Entrevistas

No sentido de complementar a informação dos questionários através da expressão de percepções e interesses dos inquiridos, foram entrevistados alguns informantes-chave que, pela sua experiência e posição privilegiada face ao fenómeno em análise, representam uma mais-valia para a obtenção de informação neste estudo.

Quanto aos professores, era nosso objetivo entrevistar um Diretor de Turma de cada escola. Foi enviada a solicitação para todos os professores das escolas, tendo sido estabelecido como critério de seleção o que em primeiro lugar respondesse afirmativamente a essa solicitação. No entanto, esse objetivo não foi totalmente alcançado, dado que apenas quatro docentes responderam afirmativamente, disponibilizando-se a colaborar.

Em relação aos encarregados de educação, foram aplicadas as entrevistas a todos os elementos que se disponibilizaram a fazê-lo. Dos inicialmente doze aceitantes, cinco acabaram por não colaborar, apresentando razões diversas que os impossibilitaram de comparecer aos momentos de reunião previstos.

Assim, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, com uma estrutura semelhante à dos questionários, a quatro professores diretores de turma e sete encarregados de educação, sendo um deles Presidente de uma Associação de Pais.

População, amostra e aplicação dos instrumentos

A população de encarregados de educação é constituída por 3268 indivíduos e a dos diretores de turma por 163 DTs.

A amostra de encarregados de educação foi constituída de forma voluntária. De fato todos os indivíduos foram convidados a participar do estudo, através de mensagem enviada pela caderneta escolar do aluno, tendo sido 2089 os que responderam afirmativamente até à data limite estabelecida, o que corresponde a 63,9% deste grupo da população.

8 Entidade ministerial que regula a aplicação de questionários em meio escolar.

O convite foi igualmente dirigido aos diretores de turma, tendo sido aceite pela totalidade da população.

Assim, foram-lhes entregues os questionários para preenchimento próprio, bem como os questionários para, através dos alunos, enviarem aos encarregados de educação e recolherem depois de preenchidos e devolvidos pelos mesmos. Consubs-tanciando o dever ético de informação clara dos participantes e o respectivo direito de aceitação livre e esclarecida de participar, sobretudo tratando-se de uma aplicação de questionários sem a presença do investigador, a cada questionário foi anexada uma carta de apresentação com a identificação do investigador e da instituição formadora, bem como informação considerada relevante para explicitação do estudo em causa, nomeadamente as características e objetivos do mesmo.

Quanto às entrevistas, após negociação com cada elemento sobre a data e o local de realização das entrevistas, foi em todos os casos acordado um espaço, tendo sido todas realizadas na biblioteca da Universidade Católica, Pólo de Viseu.

À semelhança do que foi feito com a aplicação dos questionários, e para que o entrevistado pudesse dar o seu consentimento de forma esclarecida, foi prestada informação clara sobre as características da investigação e as condições em que iria decorrer a entrevista, nomeadamente o registro áudio do conteúdo. De seguida, foi assumido o compromisso e a garantia de anonimato, bem como a possibilidade de, *of record*, o entrevistado proceder a alterações no conteúdo da entrevista após a leitura da sua transcrição.

O que mostram os resultados

Caracterização sociodemográfica

No grupo dos encarregados de educação (EE), a idade apresenta um valor médio de 40,93 anos, com valores mínimo e máximo respectivamente, 18 e 77 anos e sendo a classe etária 36-40 anos a mais representada, com 31%, seguida de 41-45 anos com 29%. Verifica-se, ainda, que a maioria da amostra é do sexo feminino (85%) e é casada ou vive em união de fato (86%). A esmagadora maioria dos encarregados de educação são pai ou mãe (95%), mas, sendo a maioria mulheres, deduz-se que a maior parte dos encarregados de educação são mães, o que corresponde a uma realidade comum em Portugal, segundo os estudos publicados, uma vez que continuam a ser majoritariamente as mães que assumem o papel de educadoras dos filhos. A tradição portuguesa, muito arraigada a um conservadorismo segundo o qual cabe às mães o acompanhamento dos filhos, mantém-se nos tempos atuais, ainda que a atividade laboral das mulheres seja crescente e, em termos médios, bastante equiparável à dos homens.

Relativamente às habilitações académicas, verifica-se que a maioria dos EE (69%) possuem formação escolar relativamente baixa ou média baixa: ao nível dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário⁹. As habilitações extremas (primeiro ciclo do ensino básico e ensino superior) são menos representativas, apre-

⁹ Em Portugal o ensino não superior é constituído por dois patamares: Básico (constituído por: 1º Ciclo - 4 anos; 2º Ciclo - 2 anos; 3º Ciclo - 3 anos) e Secundário (3 anos). O ensino secundário português equivale ao ensino médio brasileiro.

sentando uma taxa de incidência de 15% cada uma. Apenas 1% tem mestrado ou doutoramento.

Esta realidade poderá ter influência na forma como a família se relaciona com a escola, cabendo a esta estar atenta e ter em consideração a heterogeneidade e especificidades de cada família, de cada subgrupo da população, para melhor planificar a sua ação escolar e educativa.

Entre os DTs, a idade apresenta um valor médio de 45,02 anos, com uma variação entre 27 e 57 anos, sendo mais representadas as classes etárias entre 41 e 45 anos e mais de 50 anos com 27% cada uma, seguidas de 46-50 anos com 20%. [ou seja, 60% dos progenitores encontram-se entre os 36 a 45 anos]. Tal como acontece entre os EE, a maioria dos DT é do sexo feminino (79%). Relativamente à experiência profissional, têm em média 21 anos de serviço docente, variando entre 3 e 36 anos. São 56% os que têm entre 11 e 25 anos de serviço, pertencendo a maioria aos quadros (89%), o que perfaz uma situação profissional estável.

Níveis de participação dos encarregados de educação

Quadro I - Percepção dos Encarregados de Educação (EE)

	%	IC a 95%	
		LI	LS
Colabora o necessário	49,7%	46,9%	52,6%
Deveria colaborar mais	34,8%	32,0%	37,5%
Deveria colaborar muito mais	13,4%	11,5%	15,4%
Colabora mais do que o necessário	1,5%	0,8%	2,2%
Colabora muito mais do que o necessário	0,5%	0,1%	0,9%

(IC – intervalo de confiança; LI – limite superior; LS – limite inferior). Fonte: As autoras.

Podemos constatar, por observação do quadro I, que quase metade dos EE (49,7%) é de opinião que colabora o necessário com a atividade escolar. Em contrapartida, 34,8% dos mesmos reconhece que não participa o suficiente, pelo que deveriam participar mais, sendo 13,4% os que consideram que deveriam colaborar muito mais, perfazendo estes dois subgrupos um total de mais de 48%.

Aceitando que os que consideram participar o suficiente o fazem de forma esclarecida e positiva, parece-nos merecer destaque o fato de serem cerca de metade aqueles que reconhecem a sua pouca ou muito pouca colaboração com a escola.

Quadro II - Percepção dos diretores de turma (DT)

	%	IC a 95%	
		LI	LS
Inferior à desejável e necessária	67,9%	57,7%	78,1%
Muito inferior à desejável e necessária	16,0%	8,1%	24,0%
A desejável e necessária	16,0%	8,1%	24,0%

Fonte: As autoras.

Quanto aos DT, é possível identificar uma percepção bastante negativa relativamente ao grau de participação dos EE. Efetivamente, por observação do quadro anterior, verifica-se que majoritariamente (67,9%), os DT consideram ser a participação e colaboração dos EE inferior à desejável e necessária, havendo, ainda, um número

significativo de elementos (16,9%) para quem essa colaboração é mesmo muito inferior àquela que seria necessária e desejada, correspondendo a um total de 83,9.

Esta visão tão desfavorável dos professores, nomeadamente dos que desempenham as funções de direção de turma, pode encontrar explicação, entre outros fatores, na tendência para avaliarem a participação dos EE apenas por referência ao número de presenças na escola em entrevistas individuais ou reuniões, desconsiderando outras formas de “envolvimento invisível” (SILVA, 2002, p.119) na vida escolar dos educandos a partir de casa. Mas pode igualmente decorrer das frustrações sofridas pelos DT, em relação aos EE de alunos com mais dificuldades no nível das aprendizagens e/ou do comportamento, que são chamados à escola com mais frequência e que muitas das vezes não comparecem.

Benefícios da relação escola-família

Quadro III - Percepção dos encarregados de educação e diretores de turma

	EE			DT		
	%	IC a 95%		%	IC a 95%	
		LI	LS		LI	LS
Melhora os resultados dos alunos	73,3%	70,9%	75,8%	79,0%	70,0%	88,1%
Melhora o comportamento dos alunos	67,4%	64,8%	70,1%	88,9%	81,9%	95,9%
Aumenta o nível de satisfação dos encarregados de educação	42,6%	39,8%	45,4%	42,0%	31,0%	53,0%
Aumenta o nível de satisfação profissional dos professores	32,6%	30,0%	35,3%	35,8%	25,1%	46,5%
Aumenta a democracia participativa na escola	21,7%	19,3%	24,0%	32,1%	21,7%	42,5%
Ajuda a escola a abrir-se às famílias e à comunidade	38,9%	36,1%	41,6%	44,4%	33,4%	55,5%
Contribui para a boa imagem da escola	29,1%	26,6%	31,7%	27,2%	17,3%	37,1%
Outras. (Quais?)	1,0%	0,4%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: As autoras.

Por observação do quadro III verifica-se que, entre as vantagens resultantes de uma relação de colaboração escola-família, as mais consideradas pelos EE são a “Melhoria dos resultados dos alunos”, apontada por 73,3% e a “Melhoria do comportamento dos alunos”, por 67,4%. Segue-se, a alguma distância, o “Aumento do nível de satisfação dos encarregados de educação”, assinalada por 42,6%, a “Ajuda à escola a abrir-se às famílias e à comunidade”, por 38,9% e o “Aumento do nível de satisfação profissional dos professores” por 32,6%. As menos assinaladas são “Contribui para a boa imagem da escola”, por 29,1% e “Aumenta a democracia participativa na escola”, por 21,7%.

No mesmo sentido vai a opinião dos DT, considerando estes, majoritariamente, que as vantagens de uma boa relação entre a escola e a família passam essencialmente pelos efeitos positivos no comportamento (88,9%) e no aproveitamento dos alunos (79,0%). A ajuda dada à escola na sua abertura à comunidade (44,4%), o aumento do nível de satisfação dos encarregados de educação (42,0%) e dos professores (35,8%), o contributo no sentido do aumento da democracia na escola (32,1%) e a ajuda na construção social de uma boa imagem da escola (27,2%) são, ainda, benefícios da relação escola-família que têm uma referência considerável por parte dos diretores de turma.

Essa convergência das percepções dos dois grupos da população parece-nos ser sintomática da importância de que se reveste a necessidade de incrementar essa relação de colaboração. Conclui-se que os primeiros e maiores beneficiados são os alunos que, ao sentirem-se mais motivados, se posicionam mais positivamente em relação à escola e à sua aprendizagem, o que potencia o seu sucesso escolar e educativo. Essa ideia é retirada igualmente da análise das entrevistas, sublinhando-se que “essa interação se reflete de forma muito positiva nas aprendizagens e no desenvolvimento do saber ser e estar dos seus educandos” (DT2). Contudo, é igualmente evidente o reconhecimento generalizado dos benefícios para todos os atores educativos que acabam por ver a sua vida e ação facilitadas, considerando-se esta relação “fundamental para as três partes” (EE1): escola, família e comunidade.

Quem são os encarregados de educação que mais vão à escola

Quadro IV - Percepção dos diretores de turma

	%	IC a 95%	
		LI	LS
Os EEs que têm educandos com dificuldades de aprendizagem	42,0%	31,0%	53,0%
Os EEs que têm educandos com problemas de comportamento	42,0%	31,0%	53,0%
Os EEs que têm educandos com bom aproveitamento e comportamento adequado	35,8%	25,1%	46,5%
Os EEs que têm habilitações académicas mais elevadas	19,8%	10,9%	28,6%
Os EEs de classes sociais mais elevadas	16,0%	7,9%	24,2%
Os EEs de classes sociais mais baixas	8,6%	2,4%	14,9%
Os EEs que têm uma escolaridade mais reduzida	8,6%	2,4%	14,9%
Outros. (Quais?)	4,9%	0,1%	9,8%

Fonte: As autoras.

Observando o quadro IV, conclui-se que, no que respeita à percepção dos DT relativamente aos EE que mais vão à escola, os grupos assinalados de forma mais expressiva são “Os que têm educandos com dificuldades de aprendizagem” e “Os que têm educandos com problemas de comportamento” (42,0% cada um), seguindo-se “Os que têm educandos com bom aproveitamento e comportamento adequado” (35,8%). A uma distância significativa, é assinalado o grupo “Os que têm habilitações académicas mais elevadas”, por 19,8% dos inquiridos e “Os de classes sociais mais elevadas”, por 16,0%. As opções de resposta “Os de classes sociais mais baixas” e “Os que têm uma escolaridade mais reduzida” são assinalados de forma bem menos significativa.

Estes resultados permitem-nos refletir sobre o que é voz corrente entre os professores relativamente à vinda dos pais à escola. Realmente, estamos habituados a ouvir as queixas dos professores relativamente à dificuldade de trazer à escola justamente aqueles pais que mais necessitavam de vir, ou seja, aqueles cujos educandos apresentam mais dificuldades quer no aproveitamento, quer de comportamento. No grupo de escolas analisadas neste estudo parece não ser exatamente assim, uma vez que esses são os grupos de encarregados de educação mais assinalados como vindo à escola com alguma regularidade. Dever-se-á tal fato à maior celeridade com que, nestes casos, os DT solicitam a presença dos EE, nomeadamente para tomar conhecimento dos problemas e serem chamados a colaborar na sua resolução. Consideramos importante

sublinhar a prevalência das questões relacionadas com o aproveitamento e comportamento que dominam enquanto razões dos contatos entre a escola e as famílias.

Fatores que dificultam a participação das famílias

Quadro V - Percepção dos encarregados de educação

	EE			DT		
	%	IC a 95%		%	IC a 95%	
		LI	LS		LI	LS
Os encarregados de educação não têm tempo para ir à escola	55,5%	52,7%	58,2%	6,2%	0,8%	11,5%
Os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos seus educandos	15,3%	13,3%	17,4%	25,9%	16,2%	35,7%
Os encarregados de educação não sabem como ajudar os seus educandos em casa	16,5%	14,4%	18,6%	45,7%	34,6%	56,8%
Os encarregados de educação querem colaborar na escola, mas não sabem como fazê-lo	15,6%	13,5%	17,6%	11,1%	4,1%	18,1%
A Associação de Pais não ajuda os encarregados de educação a participarem na escola	7,8%	6,3%	9,3%	19,8%	10,9%	28,6%
Os horários de atendimento aos encarregados de educação não são adequados	36,9%	34,2%	39,6%	12,3%	5,0%	19,7%
Os encarregados de educação nem sempre percebem bem o que os professores dizem	4,8%	3,6%	6,0%	3,7%	0,0%	7,9%
Os professores não gostam que os encarregados de educação participem na escola	1,2%	0,6%	1,9%	60,5%	49,6%	71,4%
Há falta de espaços adequados para receber os encarregados de educação	3,6%	2,6%	4,7%	6,2%	0,8%	11,5%
Há falta de um espaço específico para os pais se encontrarem e conviverem	4,8%	3,6%	6,0%	Sem Informação (SI)	SI	SI
O funcionamento da escola é muito complicado	3,1%	2,1%	4,1%	SI	SI	SI
Os encarregados de educação sempre participaram muito pouco na vida da escola	17,1%	15,0%	19,3%	SI	SI	SI
Outros. (Quais?)	3,3%	2,3%	4,3%	SI	SI	SI

Fonte: As autoras.

Como podemos verificar através do quadro anterior, os EE apontam como constrangimento à sua participação, antes de mais, a falta de tempo para irem à escola, razão que é assinalada por 55,5% dos inquiridos, seguindo-se a desadequabilidade dos horários de atendimento pelos DT por 36,9%. São, ainda, consideravelmente apontadas razões como a falta de tradição na participação dos EE na escola (17,1%), o não saberem como ajudar os seus educandos em casa (16,5%), a sua vontade em colaborar na escola, mas não saberem como fazê-lo (15,6%) e, ainda, a falta de interesse pela vida escolar dos seus educandos (15,3%).

Com uma percepção não totalmente coincidente, os DT consideram como principais razões para a baixa participação dos EE, a falta de uma cultura de participação na vida da escola (60,5%) e o fato de os mesmos considerarem que já fazem a sua parte em casa (45,7%). São também apontadas de forma significativa a falta de interesse e de valorização da vida escolar por parte dos EE (25,9%) e o fato de os horários do DT para atendimento não serem adequados aos horários laborais dos EE (19,8%).

Registre-se que, da análise das entrevistas aplicadas, foi possível confirmar perspectiva semelhante. Com efeito, os DT entrevistados consideram como principais constrangimentos a indisponibilidade dos EE para irem à escola, a desadequação dos horários de atendimento e a falta de uma cultura de participação por parte dos pais, tendo sido acrescentada a referência à falta de formação dos mesmos, o que, segundo os entrevistados, determina formas diferenciadas de valorizar a escola e perspetivar a sua participação, levando a que “quando temos, efetivamente, pais que têm muito pouca noção do papel e do peso que a escola tem para a educação do seu filho, estamos perante um constrangimento enorme...” (DT3).

Da análise destes resultados, podemos concluir que nas escolas em análise, os fatores que mais dificultam a participação dos EE e o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos provém das duas partes. O desencontro dos horários de pais e escola, referenciado significativamente pelos dois grupos, embora com grau de valorização mais acentuado pelos EE, parece ser um dos fatores mais determinantes e que pode estar relacionado com a falta de tempo, apresentada pelos EE como a principal razão da sua baixa participação. No restante, parece-nos relevante o fato de, para além da falta de uma cultura de colaboração entre a escola e as famílias como primeira razão, os professores apontarem de forma muito significativa razões que se prendem com uma suposta atitude de delegação e de desinteresse por parte dos pais face à escola. Se atendermos a que por parte dos EE, as razões se prendem com um sentimento de incapacidade de envolvimento, quer em casa na orientação no estudo, quer diretamente na escola, bem poderemos equacionar a hipótese de se verificar um desconhecimento por parte da escola relativamente às reais dificuldades das famílias dos seus alunos.

Dessa forma, à realidade dos muitos “pais de difícil acesso”, usando a linguagem de Davies (1989, p. 24), não podemos subtrair a não menos significativa realidade apontada por Marques (2001, p. 26) das “escolas difíceis de alcançar”. Isto é, podemos concluir que, se há pais cuja participação e envolvimento se revela difícil, por uma multiplicidade de razões, necessariamente teremos que ter em conta o quanto a escola pode ser igualmente difícil de entender e alcançar por parte dos pais, principalmente aqueles que com ela se encontram em descontinuidade cultural.

Contudo, se não está nas mãos da escola a alteração relativamente à falta de tempo dos EE, o mesmo se não passa em termos de adequação dos seus horários de funcionamento, nomeadamente no que respeita a uma melhor adequação e flexibilização dos horários de atendimento dos DT, de modo a que os pais possam vir à escola fora do tempo de trabalho. Na verdade, muitos dos DT têm vindo a desenvolver essa sensibilidade, disponibilizando-se pessoalmente para receber os EE em horas previamente combinadas com eles, através do telefone, caderneta ou mesmo correio eletrónico. Parece-nos muito positivo que assim aconteça, contudo, para que dessas

ações resultem consequências positivas relevantes, é fundamental que correspondam a uma posição da escola como organização, em termos de promoção do envolvimento das famílias e de desenvolvimento de uma cultura de participação, assumida, como já foi referido, através dos seus documentos estruturantes, nomeadamente do Projeto Educativo.

Estratégias para melhorar a participação das famílias

Quadro VI - Percepção dos encarregados de educação e diretores de turma

	DT		EE	
	N	%	N	%
Não está nas mãos da escola melhorar a participação dos encarregados de educação	9	11,1%	155	12,7%
Promovendo uma participação ativa dos encarregados de educação nos órgãos de gestão de que fazem parte (Conselho pedagógico, Conselho Geral, Conselhos de Turma)	21	25,9%	247	20,3%
Dando importância às opiniões/sugestões dos encarregados de educação	38	46,9%	519	42,6%
Ajudando a Associação de Pais a cumprir o seu papel na escola	28	34,6%	267	21,9%
Chamando os encarregados de educação também quando há boas notícias para lhes dar	28	34,6%	555	45,5%
Utilizando uma linguagem mais simples para ser percebida por todos os encarregados de educação	8	9,9%	217	17,8%
Adaptando os horários de atendimento às disponibilidades dos encarregados de educação	18	22,2%	632	51,8%
Ensinando os encarregados de educação a estudar em casa com os seus educandos	17	21,0%	280	23,0%
Chamando os encarregados de educação e facilitando a sua participação em atividades de aula	11	13,6%	95	7,8%
Chamando os encarregados de educação a participar na organização de festas e atividades extracurriculares da escola	33	40,7%	186	15,3%
Criando na escola um espaço/sala para os encarregados de educação (sala de pais)	14	17,3%	131	10,7%
Outras. (Quais?)	20	24,7%	8	0,7%

Fonte: As autoras.

Consideram os EE que para melhorar a sua participação na escola, em primeiro lugar, deve ser feita uma adaptação dos horários de atendimento às suas disponibilidades (51,8%), o que está alinhado com a sua percepção relativamente aos principais obstáculos a essa participação. Segue-se de muito perto a referência à necessidade de serem chamados também quando há boas notícias para lhes dar (45,5%) e dando importância às suas opiniões/sugestões (42,6%). É, ainda, referida a ajuda a dar aos EE na orientação no estudo aos seus educandos, ensinando-os a estudar em casa com eles (23,0%), a ajuda a dar à Associação de Pais a cumprir o seu papel na escola enquanto canal de comunicação e participação das famílias na vida escolar, como intermediária na resolução de problemas (21,9%), e a promoção da sua participação ativa nos órgãos de gestão de que fazem parte (Conselho Pedagógico, Conselho Geral, Conselhos de Turma) (20,3%).

Na opinião dos DT, as estratégias para melhorar a participação dos EE passam pela importância a dar às suas opiniões/sugestões (46,9%), promover a sua participação

na organização de festas e atividades extracurriculares da escola (40,7%), ajudar a Associação de Pais a cumprir o seu papel na escola e chamar EE também quando há boas notícias para lhes dar (34,6% cada um). Com menor incidência, mas ainda assim, significativa, é a referência a estratégias como “Incentivar a participação dos encarregados de educação na elaboração do PE, do RI e PAA da Escola” (25,9%), “Promover a sua participação ativa nos órgãos de gestão em que estão representados (C. Pedagógico, C. Geral, C. de Turma) (24,7%), “Adequar o horário de atendimento às disponibilidades dos encarregados de educação” (22,2%) e “Ajudá-los a estudar em casa com os seus educandos” (21%).

O fato de os EE elegerem para promoção da sua participação, estratégias que têm a ver com as boas notícias e a consideração pelas suas opiniões parece-nos poder consubstanciar, por um lado, a necessidade de aliviar a comunicação escola-casa da carga negativa a que habitualmente está ligada e que afasta os pais da escola e inibe a sua participação, por outro, a necessidade efetivamente sentida pelos pais de serem ouvidos e que a escola deixe de fazer “ouvidos de mercador” (GUERRA, 2002, p. 73-87) à sua opinião, de serem integrados na comunidade que é a escola, tomar nela parte ativa e esbatendo o pendor tendencialmente unidirecional da comunicação escola-família. Se a esta vontade dos pais acrescentarmos a opinião expressa pelos DT, que vai no sentido de que a escola valorize o que pensam e dizem os pais e implemente as estratégias adequadas às especificidades das famílias e que sejam significativas para elas, promovendo a sua participação, parece-nos estarmos perante uma convergência de vontades que, a ser levada a sério pode fazer toda a diferença. Nessa linha, lembramos com Marujo, Neto e Perloiro (2005, p. 149), que as famílias são, “com toda a propriedade, o maior e mais válido recurso que os professores possuem para ajudar os alunos”.

Efetivamente, a família, conhecendo melhor do que ninguém o seu educando, no que respeita às suas potencialidades, expectativas e necessidades pessoais, é, sem dúvida, o ator mais bem posicionado para subvencionar a escola e os professores com informações fundamentais para uma melhor e potencialmente mais eficaz, porque mais adequada, planificação do trabalho a desenvolver com o aluno.

Por outro lado, e como lembram as mesmas autoras (ibid.), a família é a primeira e permanente educadora, sendo os pais “os primeiros e mais importantes professores das crianças”. A percepção e aceitação dessa realidade por parte da escola e a sua utilização a favor do desempenho escolar e educativo da criança ajudará a que as famílias possam ser encaradas e potenciadas como aliadas dos professores na sua tarefa diária de orientação escolar e educativa. Referimo-nos à parceria que pode ser estabelecida entre os professores e as famílias, no sentido de articulação e entrelaçada no que respeita, quer à orientação no e para o estudo, quer no que se reporta ao desempenho comportamental da criança.

Assim sendo, e apesar dos inúmeros constrangimentos, é fundamental o desenvolvimento de uma cultura de participação e envolvimento das famílias.

Todavia, sabemos que esta é uma questão complexa que exige medidas de fundo e que só será possível concretizar tendo como base uma política clara e concertada de escola, por forma a que as estratégias desenvolvidas não corram o risco de serem atomizadas e até contraproducentes.

Consideramos, no entanto, que essa aproximação e envolvimento deve ter como ponto de partida uma prática de comunicação permanente e oportuna entre a escola e as famílias, quer através da caderneta escolar do aluno, quer utilizando outros meios disponíveis (carta, telefone, e-mail).

A influência da escolaridade dos encarregados de educação na sua percepção

Das várias relações estudadas tomou especial relevo a influência que a escolaridade dos EE tem na percepção dos mesmos sobre alguns dos fatores considerados no ponto anterior, nomeadamente no que respeita aos benefícios, aos constrangimentos e às estratégias que podem contribuir para a melhoria da situação. Os quadros que se seguem apresentam os resultados obtidos pela aplicação do teste de Kruskal-Wallis para a análise dessa relação.

Quadro VII - Constrangimentos à colaboração com a escola/Escolaridade

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secund.	Ensino Sup.
N	177	305	241	282	194
Os encarregados de educação não têm tempo para ir à escola	47,5%	52,5%	51,5%	62,8%	63,4%
Os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos seus educandos	10,2%	13,1%	13,7%	18,1%	22,7%
Os encarregados de educação não sabem como ajudar os seus educandos em casa	18,6%	13,8%	16,2%	17,7%	17,0%
Os encarregados de educação querem colaborar na escola, mas não sabem como fazê-lo	18,6%	16,7%	12,4%	14,9%	15,5%
A Associação de Pais não ajuda os encarregados de educação a participarem na escola	6,8%	5,9%	8,7%	9,2%	9,3%
Os horários de atendimento aos encarregados de educação não são adequados	28,2%	32,1%	41,1%	40,1%	43,3%
Os encarregados de educação nem sempre percebem bem o que os professores dizem	3,4%	6,2%	3,7%	3,9%	6,7%
Os professores não gostam que os encarregados de educação participem na escola	2,3%	0,7%	1,7%	0,4%	2,1%
Há falta de espaços adequados para receber os encarregados de educação	3,4%	2,6%	4,6%	2,8%	5,2%
Há falta de um espaço específico para os pais se encontrarem e conviverem	3,4%	2,6%	5,4%	4,3%	9,3%
O funcionamento da escola é muito complicado	2,8%	3,3%	2,5%	3,2%	4,1%
Os encarregados de educação sempre participaram muito pouco na vida da escola	15,8%	12,1%	18,7%	19,1%	21,6%
Outros. (Quais?)	3,4%	2,6%	2,5%	3,5%	5,2%

Fonte: As autoras.

Os dados apresentados no quadro anterior permitem-nos verificar que existe uma relação entre a escolaridade dos EE e a percepção que os mesmos apresentam sobre os constrangimentos a essa participação. Assim, verifica-se que a resposta “Os encarregados de educação não têm tempo para ir à escola” é mais assinalada pelos encarregados de educação que têm formação ao nível ensino secundário e ensino superior, sendo também estes últimos os que mais assinalam a resposta “Há falta de um espaço específico para os pais se encontrarem e conviverem”, enquanto que a resposta

“Os horários de atendimento aos encarregados de educação não são adequados” é menos assinalada pelos encarregados de educação com formação apenas ao nível do primeiro e segundo ciclos. A taxa de referência das respostas “Os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos seus educandos” e “Os encarregados de educação sempre participaram muito pouco na vida da escola” aumenta no sentido do aumento da escolaridade dos encarregados de educação.

De salientar, ainda, o fato de em todos os níveis de formação dos EE ter sido apontado de modo significativo a dificuldade que os mesmos sentem em ajudar os seus educandos em casa e em participar na escola, embora querendo fazê-lo e ainda que especifiquem as razões dessa dificuldade.

Quadro VIII - Benefícios da colaboração com a escola em função da escolaridade

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secund.	Ensino Sup.
N	177	305	241	282	194
Melhora os resultados dos alunos	63,3%	72,1%	73,0%	76,2%	82,5%
Melhora o comportamento dos alunos	54,2%	60,3%	66,0%	74,8%	83,5%
Aumenta o nível de satisfação dos encarregados de educação	36,7%	35,1%	42,7%	48,2%	50,5%
Aumenta o nível de satisfação profissional dos professores	22,6%	27,9%	29,5%	37,9%	45,9%
Aumenta a democracia participativa na escola	9,0%	14,4%	22,4%	27,0%	36,1%
Ajuda a escola a abrir-se às famílias e à comunidade	27,7%	31,5%	34,9%	44,3%	56,7%
Contribui para a boa imagem da escola	27,1%	29,5%	29,5%	29,8%	28,9%
Participando na organização de festas e atividades extracurriculares da escola	7,9%	10,5%	11,6%	18,4%	28,4%
Indo mais vezes à escola para saber o que se passa com o seu educando	44,1%	55,1%	56,8%	59,9%	64,4%
Outras. (Quais?)	0,6%	1,0%	0,8%	0,7%	1,5%

Fonte: As autoras.

Quanto às vantagens decorrentes de uma boa relação entre a escola e a família, a percentagem de respostas assinaladas em todos os itens aumenta no mesmo sentido da escolaridade.

Neste ponto, poderemos afirmar que a escolaridade está relacionada no sentido positivo com a sensibilidade e grau de esclarecimento em relação às dinâmicas escolares e à proximidade dos EE em relação à escola e, conseqüentemente, no respeito à cultura dominante na escola. Na esteira de Silva (2009, p. 122), “a clivagem sociológica que atravessa a relação escola-família” passa muito por aqui, com desvantagem para aqueles que, em descontinuidade cultural com a escola, têm dificuldades acrescidas no desenvolvimento da sua participação e envolvimento na vida escolar do seu educando, levando o mesmo autor (2002, p. 114) a considerar que, “face à escola, alguns pais são mais iguais que outros”.

Quadro IX - Estratégias para melhorar a participação/Escolaridade

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secund.	Ens. Sup.
N	177	305	241	282	194
Não está nas mãos da escola melhorar a participação dos encarregados de educação	16,4%	14,1%	12,4%	11,0%	10,3%
Promovendo uma participação ativa dos encarregados de educação nos órgãos de gestão de que fazem parte (Conselho pedagógico, Conselho Geral, Conselhos de Turma)	11,9%	14,8%	17,8%	25,5%	32,5%
Dando importância às opiniões/sugestões dos encarregados de educação	35,0%	36,7%	41,1%	49,3%	51,5%
Ajudando a Associação de Pais a cumprir o seu papel na escola	14,1%	16,1%	15,8%	29,1%	35,6%
Chamando os encarregados de educação também quando há boas notícias para lhes dar	41,2%	43,3%	36,1%	48,2%	59,8%
Utilizando uma linguagem mais simples para ser percebida por todos os encarregados de educação	20,9%	20,0%	20,3%	12,4%	14,4%
Adaptando os horários de atendimento às disponibilidades dos encarregados de educação	43,5%	48,9%	50,6%	58,2%	56,7%
Ensinando os encarregados de educação a estudar em casa com os seus educandos	22,6%	16,4%	24,5%	28,4%	24,7%
Chamando os encarregados de educação e facilitando a sua participação em atividades de aula	5,6%	5,2%	5,0%	10,6%	13,4%
Chamando os encarregados de educação a participar na organização de festas e atividades extracurriculares da escola	10,2%	8,5%	13,7%	18,8%	27,8%
Criando na escola um espaço/sala para os encarregados de educação (sala de pais)	7,9%	7,9%	10,8%	11,7%	17,0%
Outras. (Quais?)	0,6%	0,0%	0,8%	0,4%	2,1%

Fonte: As autoras.

Em termos de estratégias a desenvolver pela escola para melhorar a participação dos EE, a percentagem de respostas assinaladas pelos mesmos em “Promovendo uma participação ativa dos encarregados de educação nos órgãos de gestão de que fazem parte (Conselho pedagógico, Conselho Geral, Conselhos de Turma)”, “Dando importância às opiniões/sugestões dos encarregados de educação”, “Chamando os encarregados de educação e facilitando a sua participação em atividades de aula”, “Chamando os encarregados de educação a participar na organização de festas e atividades extracurriculares da escola” e em “Criando na escola um espaço/sala para os encarregados de educação (sala de pais)” aumenta com o aumento da escolaridade; a percentagem de respostas assinaladas em “Ajudando a Associação de Pais a cumprir o seu papel na escola” e “Chamando os encarregados de educação também quando há boas notícias para lhes dar” é superior para os encarregados de educação que têm o ensino superior, seguido dos que têm o ensino secundário; a percentagem de respostas assinaladas em “Utilizando uma linguagem mais simples para ser percebida por todos os encarregados de educação” é inferior para os que têm o ensino secundário e o ensino superior; a percentagem de respostas assinaladas em “Adaptando os horários de atendimento às disponibilidades dos encarregados de educação” aumenta com o aumento da escolaridade; a percentagem de respostas assinaladas em “Ensinando os

encarregados de educação a estudar em casa com os seus educandos” é inferior para segundo ciclo e superior para secundário, sendo praticamente idêntica para os EE com formação ao nível do primeiro ciclo como para os que possuem o nível superior.

Como se pode verificar e concluir, a escolaridade dos EE é determinante também na sensibilidade em relação à adequabilidade das estratégias a desenvolver para melhorar a sua participação na escola, estando positivamente relacionada com a incidência de referência na maior parte das estratégias assinaladas pelos EE, mostrando que a um aumento da escolaridade está associada uma maior capacidade de discernimento e determinação nas propostas de estratégias a desenvolver por parte da escola no sentido duma melhor participação parental.

Efetivamente, os EE mais informados, estando culturalmente mais próximos e alinhados com a escola, melhor dominam as suas dinâmicas, movendo-se e tomando posição *crítica e opinativa* (SILVA, 2002, p. 115) com maior facilidade.

Conclusão

Da influência positiva do envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, parece ninguém duvidar. Com efeito, a correlação forte e positiva entre a existência e qualidade da participação e envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos é uma realidade sobre a qual existe um consenso generalizado. Os dados desta investigação assim o revelam, tal como referem e concluem as teorias e estudos realizados e publicados, quer no nível nacional quer internacional (ex: EPSTEIN; CONNORS, 1994; BRONFENBRENNER, 1996; DIEZ, 1996; DAVIES, 1989; MARQUES, 2001; PERRENOUD, 2001; SILVA, 2003; SARMENTO, 2009, entre muitos outros).

De fato, desde a melhoria do desempenho escolar e comportamental das crianças, adolescentes ou jovens, ao contributo para a abertura da escola, o aumento da democracia participativa e a construção de uma boa imagem externa da mesma, bem como a melhoria da autoestima e motivação de pais e professores, os benefícios foram igualmente apontados por ambas as partes, apenas com pequenas variações na taxa de incidência, concluindo-se que a concretização de uma relação de parceria entre a escola e as famílias, consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes.

Esta convergência mantém-se quanto ao real afastamento entre a escola e as famílias, considerando uns e outros que grande parte dos encarregados de educação apresenta uma participação reduzida ou até muito reduzida na vida escolar dos seus educandos.

Contudo, neste mesmo estudo, esta sintonia verificou-se não ser extensiva à percepção que encarregados de educação e professores apresentam relativamente às causas que estão na origem da baixa participação, embora diferindo na tipologia, uma vez que é percepção dos dois grupos a existência de constrangimentos provenientes de ambas as partes: família e escola. Efetivamente, é possível verificar que os professores atribuem a fraca participação dos encarregados de educação, essencialmente, a uma tradição enraizada e difícil de ultrapassar, a que acrescentam também significativamente o desinteresse dos pais em participar na escola por considerarem suficiente a sua colaboração na orientação que dão aos filhos em casa. Em contrapartida, consi-

deramos relevante o fato de os próprios encarregados de educação, para além da falta de tempo e a desadequabilidade dos horários da escola, assinaladas como principais razões, apontarem de forma significativa a sua própria dificuldade em ajudar os filhos em casa e a falta de competências para participarem direta e ativamente na escola, embora querendo fazê-lo (cf. Quadro nº VII).

Dependendo desta percepção a sensibilidade e conseqüente posicionamento relativamente às estratégias a desenvolver para a melhoria da situação, parece-nos fundamental, antes de mais, a criação de espaços de reflexão conjunta de pais e professores, por forma a concertar pontos de atuação e intervenção estratégicos. Caso contrário, continuar-se-á a construir e percorrer caminhos paralelos, sem probabilidade de se encontrarem (e não raras vezes em sentidos opostos), perpetuando-se a situação de desencontro e desarticulação, numa espécie de diálogo de surdos. Neste sentido, é nossa convicção que a escola, pelo nível de formação dos seus elementos, mas sobretudo enquanto entidade organizada, se encontra numa posição privilegiada para promover a criação e dinamização desses espaços. Referimo-nos a estratégias que podem passar pelas tradicionais escolas de pais, a dinamização de ações de formação, a solicitação das famílias para participação na resolução de problemas e sobretudo na sua prevenção e a maximização da figura do Representante dos encarregados de educação no Conselho de Turma. Consideramos também fundamental a ajuda que a escola pode e deve dar às Associações de Pais para se organizarem da melhor forma possível e com uma representação massiva dos pais e encarregados de educação, no sentido de uma participação e intervenção mais assertiva e mais produtiva, porque mais refletida, organizada e potencialmente mais consensualizada.

Para além de ética e moralmente não se poder demitir desta responsabilidade, a escola tem todo o interesse na promoção e desenvolvimento destas competências parentais, uma vez que delas colherá, certamente, bons frutos.

Referências

AVELINO, O. Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – A importância da sintonia e da coerência. In: CNE (Org.), **Educação e família, seminários e colóquios**. 73-78. Lisboa: CNE, 2005.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução da psicóloga Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Edição Artes Médicas, 1996.

CAEIRO, T. Abertura de seminário. In: Conselho Nacional de Educação (Org.). **Educação e Família**. 21-24. Lisboa: CNE, 2005.

CANÁRIO, R. Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In: CNE (Org.). **Seminário escola, família e comunidade**. 105-140. Lisboa: CNE, 2009.

CARNEIRO, R. **Fundamentos da educação e da aprendizagem**. Ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, nº 10, Set/Dez, 89-96, 2009.

DAVIES, D. (Dir.) et al. **As escolas e as famílias em Portugal** – realidade e perspetivas. Lisboa: Livros Horizonte, Lda., 1989.

DIEZ, J. J. **Família-Escola, uma relação vital**. Porto: Porto Editora, Lda., 1996.

DIOGO, A. M. **Famílias e escolaridade**: representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

EPSTEIN, J.; CONNORS, L. A colaboração escola e família no 3º Ciclo e no Ensino Secundário. **ESES**, nº 5, 17-22, janeiro de 1994.

EPSTEIN, J. et al. **School family and community partnerships**: your handbook for action. 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.

GRILO, M. **Desafios da educação**: ideias para uma política educativa no século XXI. Porto: Oficina do Livro, (2002).

GUERRA, M. A. **A escola que aprende**. Porto: ASA, 2002.

LIMA, J. Á. (Org.) **Pais e professores** – um desafio à cooperação. Porto: ASA editores, 2002.

MARQUES, R. **Educar com os pais**. Lisboa: Editorial Presença, 2001a.

MARQUES, R. **A Direção de turma** – integração escolar e ligação ao meio. Lisboa: Texto Editora, 2001b.

MARTINS, M. **Escola-Família**: uma relação para o sucesso educativo. O Diretor de Turma como interface. Tese de mestrado não publicada: Universidade Católica-Viseu, Portugal, 2011.

MARUJO, H. A.; NETO, L. M.; PERLOIRO, M. F. A família e o sucesso escolar. (4ª ed.). Lisboa: Edições Científica Editorial Presença, 2005.

MIGUÉNS, M. I. Nota prévia, Secretário-Geral do Concelho Nacional da Educação. In: CNE (Org.). **Educação, família e comunidade**, 9-13. Lisboa: CNE. . 2009.

PERRENOUD, P. Entre a família e a escola. A criança mensageira e mensagem. O go-between. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pai e professores, um diálogo impossível?** 29-56. Oeiras: Celta editora, 2001.

PINTO, C. Sociologia da criança. Amadora: Editora Mcgraw-Hill, 2001.

SÁ, V. **A Participação dos pais na escola pública portuguesa**: uma abordagem sociológica e organizacional. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, com o apoio e financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2004.

SARMENTO, T. Boas práticas escola/família/comunidade. In: CNE (Org.) **Escola, família, comunidade**. 143-147. Lisboa: CNE, 2009.

SARMENTO, T.; MARQUES, J. **A escola e os pais**. Maia: Centro de Estudos da Criança – Livraria do Minho, U.M., 2009.

SILVA, P. Escola – Família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. Á.(Org.). **Pais e professores, um desafio à cooperação**. 97-132. Porto: ASA Editores - S.A., 2002.

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada** – Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SILVA, P. Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In: SARMENTO, T. (Org.). **Infância, família e comunidade**. As crianças como atores sociais. 17-42. Porto: Porto Editora, Lda., 2009a.

SILVA, P. O contributo da escola para a atividade parental, numa perspectiva de cidadania. In: CNE (Org.). **Escola, família, comunidade**. pp. 115-140. Lisboa: CNE, 2009b.

SOUSA, L. **Crianças (con)fundidas entre a escola e a família** – uma perspectiva sistemática para alunos com necessidades educativas especiais. Porto: Porto Editora, LDA., 1998.

TRINDADE, R.; COSME, A. **Educar e aprender na escola**: questões, desafios e respostas pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

ZENHAS, A. **O papel do diretor na colaboração escola - família**. Porto: Porto Editora, 2006.

Legislação

Lei nº 77/77, de 1 de fevereiro -1ª lei das Associações de Pais (APs).

Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de setembro – regula a participação dos(as) encarregados(as) de educação nos órgãos de gestão da escola.

Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de setembro - alarga a aplicação da lei das associações de pais ao nível do ensino primário e pré-escolar.

Decreto-Lei nº 211-B/86 - cria o Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico, do qual faz parte um representante dos pais.

Decreto-Lei nº 372//90, de 27 de novembro - revoga a Lei nº 77/77 e estabelece as regras de constituição, os direitos e os deveres das APs.

Despacho nº 239/ME/93, de 20 de dezembro - atualiza a Lei das APs.

Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro - aprova o estatuto do aluno do ensino não superior.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - Estatuto do Aluno e Ética Escolar - estabelece os direitos e os deveres do aluno e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.