



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A Relação entre Diretores de Turma e Pais no 2º e 3º ciclos: Para a construção de um espaço comum

Mestrado em Intervenção Social Escolar

Ana Raquel Saraiva Ribeiro

Orientadora

Professora Doutora Maria João da Silva Guardado Moreira

Dezembro de 2013



A Relação entre Diretores de Turma e Pais no 2º e 3º ciclos:

Para a construção de um espaço comum

Ana Raquel Saraiva Ribeiro

Orientadora

Professora Doutora Maria João da Silva Guardado Moreira

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria João da Silva Guardado Moreira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro de 2013

Agradecimentos

O presente trabalho não teria sido possível sem a colaboração e participação de algumas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família por todas as palavras de incentivo, pela força e paciência e, por sempre acreditarem em mim, acompanhando-me e apoiando-me nos momentos bons e, também, nos mais difíceis, ao longo deste percurso, sentindo a minha ausência.

À Professora Maria João Guardado Moreira, o meu enorme obrigado, pela orientação, amizade, disponibilidade e pelos valiosos conselhos e ensinamentos.

Agradeço aos participantes no estudo, Encarregados de Educação e Diretores de Turma, pela sua disponibilidade e tempo dedicado e, por permitirem que esta investigação se concretizasse.

Um especial agradecimento à Direção do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova, pela sua anuência para que o estudo fosse realizado nesta instituição, pela sua disponibilidade e por ter sido um facilitador do processo de recolha de dados.

A todos, um muito Bem-Hajam!

Resumo

Para a educação das crianças e jovens, é fundamental existir uma relação positiva e de proximidade entre a escola e a família, bem como entre os professores e os pais/encarregados de educação. O diretor de turma é o elemento-chave que poderá promover uma relação de colaboração com a família. A presente investigação consiste num estudo de caso e centra-se no tipo de relação existente entre os encarregados de educação e os diretores de turma no 2º e 3º ciclos da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova. Pretende analisar o grau de envolvimento dos Encarregados de Educação na escola, o modo de concretização desse envolvimento e as representações de ambas as partes. Deste modo, definiram-se os seguintes objetivos: (a) caracterizar a aproximação que existe entre a família e a escola/professores; (b) identificar as barreiras que interferem na relação professores-família; (c) identificar as representações que os diretores de turma possuem acerca do diálogo com os pais/encarregados de educação; e (d) identificar as representações que os pais/encarregados de educação possuem acerca do diálogo com os diretores de turma. Na investigação participaram encarregados de educação e diretores de turma do 2º e 3º ciclos. Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário e por entrevista.

A análise dos resultados permitiu-nos concluir que existem discrepâncias nas perceções de cada instância relativamente a determinados assuntos. As principais conclusões indicam que uma parte significativa dos encarregados de educação não se dirige à escola sem ser convocada e tampouco a partir de iniciativa própria; parte significativa dos encarregados de educação considera que é pouco incentivada pelos diretores de turma a participar; por outro lado, os diretores de turma responsabilizam os pais pelo afastamento da escola e pela falta de envolvimento; a maioria dos encarregados de educação não comparece às reuniões; e os principais obstáculos ao envolvimento são a incompatibilidade de horários, a distância e a falta de interesse/valorização.

Nestas circunstâncias, justifica-se o desenvolvimento e posterior implementação de um programa de intervenção junto de figuras parentais/encarregados de educação e docentes, o qual promova um envolvimento maior entre a escola/diretor de turma e a família.

Palavras chave

relação escola-família; envolvimento parental; diretor de turma; representações.

Abstract

Regarding children and youth education, it is essential to establish a positive and close relationship between school and family, as well as between parents/tutors and teachers. The Class Director is the key-element that can promote a collaboration relationship with the family. This investigation consists of a case study and focuses in the type of relationship that exists between the Parents/Tutors and the Class Directors for the 2nd and 3rd cycles at Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova. It focuses on analyzing the degree of involvement of Parents/Tutors with the school, the way they are involved and how both parts are represented in this involvement. In order to do so, the following objectives were established: (a) to characterize the involvement between family and school/teachers; (b) to identify the barriers that interfere in the teacher/family relationship; (c) to identify the conceptions that the class directors have about the communication with the parents/tutors; and (d) to identify the conceptions that the parents/tutors have about the communication with the class directors. This investigation involved parents/tutors and class directors for the 2nd and 3rd teaching cycles. The data was collected by the use of questionnaires and also by taking interviews.

The results allowed us to conclude that there are different perceptions from both parents/tutors and class directors in different topics. The main conclusions indicate that a significant part of parents/tutors doesn't contact with the school without being summoned or by his own initiative; a significant part of the parents/tutors considers that the class directors don't encourage them to participate; on the other hand, the class directors make the parents/tutors responsible for the lack of involvement; most parents/tutors are not present in the parents' reunions; and the main obstacles to their involvement with the school are Schedule incompatibilities, the distance and a lack of interest/valorization.

In such circumstances, the development and further implementation of an intervention programme involving both parents/tutors and teachers is justified, one that would promote a greater involvement between the school/class directors and the family.

Keywords

family-school relationship; parental involvement; class director; representations.

Índice geral

1. Introdução.....	1
2. Contextualização da Relação Escola-Família.....	4
2.1 Enquadramento/Contextualização Histórica	4
2.2 Algumas Investigações sobre a Relação Escola-Família	8
2.3 As Representações dos Professores e dos Pais	13
2.3.1 As Representações dos Professores	13
2.3.2 As Representações dos Pais.....	14
3. Envolvimento ou Participação	15
3.1 O conceito de Envolvimento	16
3.1.1 Tipos de Envolvimento.....	16
3.2 O conceito de Participação	17
3.2.1 Tipos de Participação.....	17
3.2.2 Pais Parceiros ou Pais Ausentes?.....	18
4. Formas de contacto entre Escola e Família.....	19
4.1 Caderneta do aluno	20
4.2 Entrevista/Atendimento Individual	21
4.3 Reunião com os Encarregados de Educação	22
4.4 Visitas domiciliárias.....	24
4.5 Cartas e Contactos por Telefone.....	24
4.6 Associação de Pais	25
4.7 O papel do aluno na comunicação entre a escola e a família	25
5. Benefícios de uma Relação Efetiva Escola-Família	25
6. Obstáculos à colaboração	27
7. Fatores que influenciam a colaboração escola-família	30
7.1 Influência da classe social na relação escola-família.....	30
7.2 A (Não) Influência da família e/ou classe social no envolvimento e/ou no sucesso educativo	33
8. Direitos e Deveres	35
8.1 Estatuto do Aluno	35
8.2 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova.....	35
9. O Diretor de Turma.....	37

9.1 As funções do Diretor de Turma.....	37
9.2 Competências Básicas do Diretor de Turma.....	39
10. Chamar as Famílias à Escola	41
11.Plano de Investigação e Metodologia.....	42
11.1 Questões e objetivos de pesquisa	42
11.2 Contexto Social.....	42
11.3 Caracterização da população escolar	43
11.4 Caracterização do espaço escolar	44
11.5 Opções metodológicas: o estudo de caso.....	44
11.6 Metodologia de investigação	45
11.7 População/Amostra	46
11.8 Descrição dos Procedimentos de Recolha de Dados	48
11.8.1 A entrevista.....	49
11.8.2 O inquérito	52
11.9 Tratamento da informação.....	54
11.9.1 Análise estatística.....	54
12. Análise, interpretação e discussão dos resultados.....	55
12.1 Encarregados de educação.....	55
12.1.1 Análise das não-respostas.....	58
12.1.2 Dimensão: Pedagógica.....	59
12.1.3 Dimensão: Sociocultural	65
12.2 Diretores de Turma.....	65
12.2.1 Dimensão: Pedagógica.....	68
12.2.2 Dimensão: Sociocultural	83
12.2.3 Outros excertos.....	85
12.3 Diagnóstico	91
12.3.1 Síntese/Comparação dos resultados	91
13. Projeto de Intervenção.....	93
13.1 Introdução	93
13.2 Refletindo o projeto de intervenção	94
13.2.1 Objetivos	95
13.2.2 Atividades.....	97
13.2.3 Indicadores de avaliação	107

13.2.4 Resultados esperados.....	108
14. Considerações Finais.....	109
Bibliografia	114
Legislação e outra documentação.....	117
Apêndices.....	119
Apêndice I – Guião da Entrevista	121
Apêndice II – Mapa síntese dos questionários: Pais/Encarregados de Educação	127
Apêndice III – Mapa síntese dos questionários: Diretores de Turma.....	133
Apêndice IV – Inquérito por questionário: Encarregados de Educação	139
Apêndice V – Inquérito por questionário: Diretores de Turma	145
Apêndice VI – Tertúlia para Pais: convite.....	151
Anexos	155
Anexo I – Autorização da Direção-Geral da Educação	159

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Caracterização da população quanto à idade.....	56
Gráfico 2 – Caracterização da população quanto à escolaridade	56
Gráfico 3 – Caracterização da população quanto à empregabilidade.....	57
Gráfico 4 – Caracterização da população quanto ao grau de parentesco com o aluno	57
Gráfico 5 – Distribuição da percentagem de participantes por nível de ensino.....	58
Gráfico 6 - Envolvimento/interesse dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos.....	59
Gráfico 7 - Perceção dos Pais/Encarregados de Educação relativamente aos seus educandos.....	60
Gráfico 8 - Participação dos Encarregados de Educação nas tomadas de decisão relativas ao seu educando	60
Gráfico 9 - Frequência dos contactos	61
Gráfico 10 - Motivos de contactos	62
Gráfico 11 - Apreciação dos contactos.....	63
Gráfico 12 - Obstáculos à participação	63
Gráfico 13 - Confiança na Escola/Diretor de Turma	64
Gráfico 14 - Participação dos Encarregados de Educação nas atividades escolares	65
Gráfico 15 – Caracterização dos Diretores de Turma quanto à idade	65
Gráfico 16 – Caracterização dos Diretores de Turma quanto ao género	66
Gráfico 17 – Caracterização dos Diretores de Turma quanto ao ciclo que lecionam ...	66
Gráfico 18 – Caracterização dos Diretores de Turma quanto aos anos de serviço	67
Gráfico 19 – Caracterização dos Diretores de Turma quanto à situação profissional .	67
Gráfico 20 - Envolvimento/interesse do Diretor de Turma na vida dos seus alunos ..	68
Gráfico 21 - Envolvimento/interesse dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos.....	69
Gráfico 22 - Frequência de contactos.....	75
Gráfico 23 - Motivos dos contactos.....	78
Gráfico 24 - Obstáculos à participação	79
Gráfico 25 - Fatores favoráveis ao contacto entre Escola/Diretor de Turma e Pais	82
Gráfico 26 – Participação dos Encarregados de Educação nas atividades escolares ...	83

Índice de Quadros

Quadro 1 - Funções desempenhadas pelo Diretor de Turma.....	69
Quadro 2 - Grau de envolvimento dos Encarregados de Educação.....	71
Quadro 3 - Perceção da relação entre a escola e o encarregado de educação	71
Quadro 4 - Vantagens do envolvimento dos Encarregados de Educação na escola	73
Quadro 5 - Participação na tomada de decisões	74
Quadro 6 - Adesão às reuniões	74
Quadro 7 - Frequência de contactos.....	76
Quadro 8 - Contactos por iniciativa dos Encarregados de Educação	76
Quadro 9 - Tipo de contactos	77
Quadro 10 - Motivos dos contactos	78
Quadro 11 - Obstáculos à participação dos Encarregados de Educação	80
Quadro 12 - Atendimento fora do horário estipulado.....	83
Quadro 13 - Colaboração-participação dos pais nas atividades escolares.....	84
Quadro 14 - Dinâmicas propostas pelos Encarregados de Educação.....	84
Quadro 15 - Conhecimento do Regulamento Interno.....	85
Quadro 16 - Estratégias para promover um maior envolvimento	86
Quadro 17 - Existência de formação no âmbito da relação escola-família.....	87
Quadro 18 - Necessidade de formação nesta temática	88
Quadro 19 - Papel atual da escola na promoção do envolvimento dos Encarregados de Educação	89
Quadro 20 - Tipo de relação com os Encarregados de Educação.....	90
Quadro 21 - Tipo ideal de envolvimento	91

1. Introdução

Na sociedade atual de escolarização massificada, se por um lado se verifica um aumento da importância da escola na vida das famílias, por outro, encontramos desigualdades nas estratégias relacionadas com o investimento escolar (Diogo, 2008). É essencial para a educação das crianças e jovens, existir uma relação positiva entre a escola e a família, pois acreditamos que melhorará o rendimento académico dos alunos e o seu comportamento, bem como influenciará no aumento da sua motivação para a escola e os estudos. Apesar de todas estas mais-valias, no nosso dia-a-dia, e enquanto profissionais, na nossa relação com pais e professores, é possível observar um fraco envolvimento das famílias de alunos do 2º e 3º ciclo com a escola. Além das dificuldades escolares e comportamentais dos alunos, os professores queixam-se também das dificuldades que eles próprios sentem em motivá-los para o processo de aprendizagem, bem como das tentativas de contacto/comunicação com os pais/encarregados de educação, muitas delas sem resposta. Parecem encontrar no outro lado, indiferença e até alguma hostilidade. Há professores que chegam a manifestar o facto de não conhecerem alguns pais. A nossa experiência também nos permite referir que se encontra pouca iniciativa por parte dos pais em contactar os professores/instituição. Por outro lado, questionamo-nos se os encontros tradicionais entre professores e pais (reunião com o professor no horário de atendimento estipulado, caderneta escolar, trabalhos/exercícios para casa) serão suficientes para se criar e fomentar uma relação positiva entre ambos. Outra situação com que frequentemente nos deparamos, relaciona-se com o facto de, geralmente, os motivos que levam um professor a convocar os pais/encarregados de educação, serem negativos. Isto é, as reuniões marcadas são para se queixar do aluno, seja sobre o seu rendimento escolar, ou sobre o seu comportamento.

Vários são os especialistas que se têm debruçado sobre o tema relação entre escola e família, nem sempre a considerando ser uma relação fácil e/ou facilitadora. Lightfoot (1978) refere-se às duas instituições como “mundos à parte”; Montandon e Perrenoud (2001) consideram ser “um diálogo impossível”; segundo Honoré (1980, citado por Silva, 2003), trata-se de uma “relação necessária e difícil”; Gomes da Silva (1993, citado por Silva, 2003), entende ser uma “cooperação desconfiada”; e Silva (1993) considera que é uma “relação armadilhada”.

É verdade que há pais de difícil acesso, mas não existirão escolas que também o são? A escola não colocará também obstáculos que dificultam um maior envolvimento dos pais? (Matos & Pires, 1994). Não nos podemos esquecer que a relação entre escola e família ocorre entre seres humanos, o que envolve representações, interesses, emoções e sentimentos.

Se por um lado, as escolas não estão suficientemente abertas e preparadas para receber um papel mais interveniente por parte dos pais, por outro, os pais ainda não

têm a coragem suficiente para participar da forma como eles desejariam poder fazê-lo.

Frequentemente, encontramos posições e representações divergentes entre os encarregados de educação, os professores e o Ministério da Educação, acerca do papel e do lugar que os primeiros devem desempenhar na escola. No entanto, existe unanimidade quanto à importância do seu envolvimento, apesar das dificuldades e barreiras existentes.

Também as relações do aluno com os professores e do diretor de turma com cada aluno, são diferentes. Se com os professores a relação é mais racional e impessoal, entre o diretor de turma e a criança “é centrada no desenvolvimento afetivo desta, com um caráter mais pessoalizado e emocional”(Diogo, 1998, p.42). É possível existir este tipo de relação porque o diretor de turma considera a criança como um indivíduo único e não como mais um aluno da turma.

Segundo revelam alguns estudos (Marques, 1997a, 1997b), o cargo de direção de turma é crucial para o estabelecimento de uma relação de colaboração com a família. É, assim, essencial que o diretor de turma possua competências de comunicação e de relacionamento interpessoal e de dinamização e condução de reuniões e de atendimentos.

Quando os pais não participam na vida escolar dos seus filhos, por diversos motivos, é importante que a escola procure a melhor maneira de os envolver, ou descubra qual a melhor estratégia para se aproximar deles. Nesse sentido, considerando a importância do papel do diretor de turma, pois este desempenha um papel fulcral no estabelecimento de relações entre a família e a escola, cabendo-lhe coordenar a participação de todos os intervenientes no processo educativo (encarregados de educação, alunos e professores), pretendemos verificar qual a relação existente entre os encarregados de educação e os diretores de turma no 2º e 3º ciclos.

Colocamos, assim, uma questão que achamos pertinente: serão os encontros tradicionais entre professores e pais/encarregados de educação suficientes para se criar e fomentar uma relação positiva entre ambos?

Podemos ainda colocar uma outra questão: O que se poderá fazer para que esta relação se torne eficaz?

Com este estudo pretendemos conhecer/compreender os obstáculos que existem na interação entre professores e pais, pois parece existir uma grande distância entre os dois grupos. Deste modo, a investigação foca-se no tipo de relação existente entre os encarregados de educação e os diretores de turma no 2º e 3º ciclos, no grau de envolvimento dos encarregados de educação na escola, no modo de concretização desse envolvimento e nas representações de ambas as partes. Pretende-se ainda caracterizar e compreender a relação existente entre os encarregados de educação e os diretores de turma no 2º e 3º ciclos do Agrupamento de Escolas José Silvestre

Ribeiro, em Idanha-a-Nova. Para tal, teremos como base os pontos de vista dos encarregados de educação e dos diretores de turma dos anos escolares mencionados. Para além de analisarmos a parte formal da relação, pretendemos também investigar a parte menos visível e não formal, tendo em conta outras formas de envolvimento.

Acrescentamos ainda como foco principal de análise a natureza das interações desenvolvidas entre os diretores de turma do 2º e 3º ciclos e os encarregados de educação, partindo do pressuposto de que a participação e o envolvimento dos encarregados de educação na escola e no processo educativo dos seus educandos, são essenciais para se atingir o sucesso. É estimulando o desempenho escolar dos seus educandos e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social, que os encarregados de educação poderão desempenhar o seu papel de educadores. Seguindo Lourenço (2008, p.19), “sendo a educação um fenómeno cada vez mais complexo, esta necessita de todas as forças para ser empreendida e, para tal, de um conhecimento cada vez mais profundo da escola por parte dos Encarregado de Educação”.

Face aos objetivos e problemática enumerados, optámos pela metodologia do estudo de caso. Através desta investigação, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de estratégias inovadoras capazes de estreitar a relação entre as duas instâncias e promover uma mudança a este nível.

Acreditamos que a participação dos pais na instituição escolar é possível, ainda que haja alguma relutância em provocar mudanças nas mesmas.

O presente trabalho divide-se em quatro partes principais. A primeira parte, refere-se ao enquadramento teórico do estudo, o qual inclui uma revisão da literatura acerca da temática da relação entre professores e pais/encarregados de educação, sendo referenciados alguns pontos fulcrais para a caracterização e compreensão da mesma.

A segunda parte diz respeito à metodologia da investigação, em que é descrita a localização do estudo, o seu desenho, a população estudada e os métodos de recolha, tratamento e análise dos dados.

Na terceira parte são, inicialmente, apresentados os resultados e, posteriormente, discutidos.

Na quarta parte é apresentado um projeto de intervenção para ser aplicado no local onde se desenvolveu o estudo, ou seja, no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova.

A parte seguinte, diz respeito às considerações finais.

Por último, apresentam-se as referências bibliográficas que foram utilizadas para a elaboração do trabalho.

2. Contextualização da Relação Escola-Família

A participação das famílias na instituição escolar não é exatamente um assunto novo, pois nos últimos anos muito se tem falado sobre a relevância dessa participação. Desde que há escolas e famílias que existe uma relação entre as duas instituições. Uma relação que durante muito tempo não foi clara nem explícita e próxima, mas que existia.

2.1 Enquadramento/Contextualização Histórica

Nos finais do século XIX e no início do século XX, de acordo com a literatura sociológica, as famílias que não tinham meios para expressar as suas críticas, pouco se relacionavam com a escola. Por sua vez, esta pouco se interessava e preocupava pelas opiniões da instituição familiar. Enquanto as famílias de nível socioeconómico mais elevado podiam contratar um tutor particular para se deslocar a suas casas, as famílias populares que tinham os seus filhos nas escolas (obrigatoriamente), desconheciam que podiam intervir no domínio escolar. De um modo geral, os pais não eram integrados no meio escolar (Montandon & Perrenoud, 2001).

A partir da 2ª Grande Guerra, nos países que aderiram ao Plano Marshall (plano que os EUA estruturaram para ajudarem a Europa financeiramente), verificou-se um forte crescimento nos seus sistemas nacionais de ensino. A inovação técnica que houve na agricultura e na indústria foi essencial e indispensável para reestruturar os equipamentos e processos de produção, sendo que a melhor qualificação dos trabalhadores foi fundamental, isto é, tiveram mais formação e tinham um melhor nível de vida que os motivava a trabalhar (Nogueira, 2005; Díaz, 2006). Este facto levou à expansão da procura de ensino e consequente massificação dos ensinos secundário e superior nos países industrializados (Diogo, 2008). Este acontecimento veio também provocar um aumento de investigações por parte dos sociólogos relativamente às relações entre a escola e a estratificação/mobilidade social. As investigações focaram-se no meio familiar e na sua dimensão sociocultural, enquanto fatores explicativos das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos. Os resultados das mesmas manifestavam que os fatores socioculturais exerciam uma influência maior no desempenho escolar que as vantagens económicas (Nogueira, 2005). A categoria família começa, então, a existir na Sociologia da Educação a partir das décadas de 50-60, verificando-se diversos programas para fomentar o envolvimento parental de famílias de nível sociocultural e económico baixo, na pré-escola e no ensino básico. No entanto, os mesmos eram limitados, pois só se centravam no papel que os pais poderiam desempenhar, esquecendo o que as escolas poderiam fazer em termos de organização de programas para fomentar o envolvimento parental na educação dos filhos (Booth & Junn, 1996).

Grácio (1986, citado por Diogo, 2008), refere que em Portugal a massificação ocorreu mais tarde (década de 70) do que noutros países, tendo tido início a partir

dos anos 50 e só na segunda metade do séc. XX a procura do ensino se aproximou do nível dos restantes países europeus. Verificou-se ainda que as realidades se alteraram ao longo do tempo, ou seja, antes dos anos 60 as famílias não estavam interessadas em colocar os filhos nas escolas, pois a maioria não tinha condições económicas para tal. Só depois de 1960, com a importância da educação na empregabilidade e com os fluxos financeiros provenientes da emigração, houve melhoria de condições de vida de algumas famílias e os pais começaram a enviar os seus filhos à escola para obterem a escolaridade obrigatória, mesmo tendo eles um capital escolar reduzido. Diogo (2008) acrescenta que é já nos anos 90, que se verifica um aumento no interesse em ter os filhos a estudar e no desejo de estes continuarem os estudos.

A partir dos anos 80, sai-se de uma análise macroestrutural para uma análise mais micro, focada nas estratégias individuais face à escolarização. Interessam agora as práticas pedagógicas, a sala de aula, a família, etc. Aparece assim um novo campo de estudo da Sociologia o qual enfatiza as trajetórias escolares individuais e as estratégias aplicadas pelas famílias ao longo do percurso escolar dos filhos. Os sociólogos começam então a estudar a problemática das relações entre a família e a escola (Nogueira, 2005).

Surge uma fase em que se verifica um grande aumento de pesquisas acerca da vida privada, o que levou a uma transformação da conceção do grupo familiar. Este deixa de ser resultado da classe social e passa a constituir-se como ator social, possuidor de um projeto próprio, fruto de uma dinâmica interna. Deste modo, o funcionamento familiar, bem como as suas orientações, passam a atuar como mediação entre a posição social da família e as aspirações e comportamentos educativos relativamente à escolaridade dos filhos. Mas não só o funcionamento familiar foi alterado, também os processos escolares sofreram transformações.

Foi também após os anos 80, que a reforma das escolas permitiu reconhecer a existência da necessidade de melhorar a qualidade da educação dos alunos. Para tal, focaram-se no curriculum, ensino e relação com as famílias. Na mesma década, os estudos começaram a esclarecer o conceito de envolvimento parental, tendo agora em conta a família, escola e comunidade (Booth & Junn, 1996).

Como verificámos, a escola tem vindo a reconhecer cada vez mais que a família é um parceiro importante para ajudar a atingir os seus objetivos de educação e a sentir necessidade de a conhecer para melhor compreender o educando, de forma a que haja uma continuidade entre o seu trabalho pedagógico e a ação da família. Nesse sentido, Montandon e Perrenoud (2001) defendem que o diálogo com os pais constitui o meio privilegiado para que tal aconteça. A escola já não se encontra voltada somente para o desenvolvimento intelectual, interessando-se por outras questões, tais como as de âmbito emocional e familiar dos alunos. Contudo, verificam-se tensões e conflitos no que concerne ao funcionamento da relação entre escola e família.

É também esta a opinião de Dubet (1997) ao referir a existência de uma relação tumultuosa entre os pais e a escola. Segundo o autor, podemos encontrar dois tipos de pais: os envolvidos e os alienados do mundo da escola. Os primeiros, maioritariamente provêm de classes médias e altas, conhecem os processos do sistema educativo e deslocam-se à escola com frequência. Os segundos, por sua vez, desconhecem as regras do sistema escolar e representam uma população mais desfavorecida e menos qualificada. Ainda de acordo com este autor, as famílias de classe popular tendem a distanciar-se da escola, enquanto que na classe média, as famílias tendem a manter uma continuidade na relação com a instituição escolar. Parece que a função da escola se sente intimidada pela indiferença de umas e pela presença excessiva de outras. Reduzir a distância na relação escola-família, poderá passar pela construção de um terreno comum, no qual a escola acolha as diferenças sociais e aceite dialogar com os pais, encontrando alternativas de comunicação com os menos favorecidos (Dubet, 1997).

Contudo, a escola é considerada, ainda, como que separada da sociedade. O escolacentrismo conduziu à passividade das famílias, mas não só. Os professores são também mais controlados, não lhes sendo permitida muita criatividade. Decretos, despachos, circulares e regulamentos internos, “comandam” diariamente os professores. Quanto ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo e vida escolar dos seus filhos, alguns professores chegam a duvidar se existirão benefícios consequentes de tal relação e outros acreditam que tal vai complicar o funcionamento das escolas (Matos & Pires, 1994).

A atribuição de direitos e responsabilidades à família, quanto à sua participação no processo educativo e vida escolar dos seus filhos, tem também vindo a ser reconhecida pela legislação. “O que compete à escola e o que compete à família nem sempre se torna claro e é uma discussão em aberto” (Zenhas, 2006, p.11). Que escola e que famílias existem hoje? Que colaboração é possível? Atualmente, encontramos diversos tipos de família para além da tradicional. Contudo, independentemente do tipo de família, parece existir um maior investimento desta nos seus filhos. Os próprios pais têm uma maior noção da importância do papel da escola no futuro dos seus filhos, apesar de possuírem menos tempo disponível para os acompanhar.

Ao longo do tempo é ainda possível verificar que a escola entra cada vez mais cedo na vida das famílias complementando a função educativa dos pais (Enguita, 2004). Deste modo, deixa de ter um papel discreto na vida das pessoas e passa a absorver uma parte substancial que pertencia à família.

A família continua a ser considerada como o primeiro agente da socialização da criança, pois é no seu seio que nasce, cresce e se desenvolve. É também a família que orienta os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e emocional da criança. Depois da família, segue-se a escola. Esta instituição, na opinião de Matos e Pires (1994, p.71), “continua, integra e amplia a obra educativa da família”. Contudo, os Pais não deixam de ser os principais responsáveis pela educação dos filhos e, nesse

sentido, não se podem privar de qualquer poder de intervenção escolar nem entregá-los ao cuidado da escola.

A instituição família, na qual, desde os tempos mais remotos, se centrava toda a educação dos mais novos, atualmente constitui-se como um lugar onde as crianças permanecem menos tempo. Concordamos com Perrenoud (1995, p.90) quando refere que ao invés de medirem forças ou de viverem de costas voltadas, a escola e a família são “duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade [altamente] escolarizada” (Perrenoud, 1995, p.90). Davies *et al.* (1993, p.17), referia-se em relação a este aspeto que “o interesse pela criança na totalidade (...) requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto”.

Apesar disto, assiste-se gradualmente a uma transformação nesta conceção de relação, talvez devido às mudanças que ocorrem nas famílias (novos conceitos de família) e na própria escola a nível organizacional e legislativo, ou seja, passaram a existir representantes dos pais nos diversos órgãos da escola e a escolaridade obrigatória foi aumentada, o que faz com que os alunos permaneçam mais tempo ligados à escola e conseqüentemente menos às suas famílias.

Segundo Montandon (2001), as dificuldades para o desenvolvimento de vínculos entre as famílias e a escola prendem-se, principalmente, com a variedade de perspetivas dos diversos atores envolvidos (escola, professores e encarregados de educação). Salaria que as autoridades escolares consideram a participação dos encarregados de educação como desvantajosa, pois conduz a gasto de tempo e de eficácia. Aquelas que defendem a participação, indicam que existem vantagens apesar de poucas, e estão relacionadas com a eficácia das decisões e a qualidade dos serviços. Relativamente aos professores, estes divergem nas opiniões. Encontramos aqueles que defendem e acreditam na participação dos encarregados de educação e, como tal, criam momentos de trabalho em parceria. No entanto, existem professores que evitam a relação com os encarregados de educação. Ainda de acordo com o mesmo autor, a maioria dos professores é desfavorável à participação ativa dos encarregados de educação.

Quanto às atitudes e comportamentos dos encarregados de educação, existem também divergências, ou seja, “existem aqueles que evitam qualquer tipo de relação com a escola ou que a mantêm sem vontade” (Montandon, 2001, citado por Lourenço, 2008, p.5); aqueles que prezam os contactos individuais com o professor, focados no aluno e no seu percurso educativo; e aqueles que mantêm a relação com a escola através das associações de pais. Existem, também, pais que optam por se encontrar com os professores nas reuniões por se tratar de um contexto mais estruturado ou, porque se torna num contexto coletivo, se torna mais fácil expressarem-se e pressionarem o professor. Existem, ainda, pais que optam por conviver com os professores em ambientes mais informais, fora das reuniões, por exemplo em atividades escolares.

Contudo, parece que “as famílias são entendidas como simples utentes a quem não é reconhecido o direito de exercer influência, à priori, sobre o seu funcionamento, sendo-lhes apenas reconhecida a possibilidade de reclamar, à posteriori, na qualidade de consumidores” (Afonso, 1993, citado por Lourenço, 2008, p.133).

Bogdanowicz (1994, citado por Silva, 2003) analisou a representação dos pais nos sistemas educativos dos doze países (até então) da União Europeia. De acordo com a mesma análise, Portugal situa-se no grupo com menor participação, juntamente com a Grécia, Bélgica e Luxemburgo (Silva, 2003).

Para Raúl Iturra (1990, citado por Silva, 2003), a própria escola (inconscientemente) favorece o insucesso escolar através da negação ou exclusão da cultura local, construindo uma “fenda” entre o “saber letrado” e a “mente cultural”.

Para a maioria dos professores, o ideal seria conseguir que os pais olhassem para as crianças do mesmo modo que os professores as olham. Os professores esperam que os pais deem continuidade, em casa, ao trabalho que está a ser realizado na escola. São a estes pais que as escolas se dirigem mais facilmente. Caso contrário, os pais são considerados como um problema. As famílias deverão então constituir-se como uma extensão da escola.

Tem-se verificado nos últimos anos que os pais têm vindo a ser cada vez mais reivindicativos. Tal, indica um novo posicionamento face à escola, reclamando mais na base da diferença e da identidade, do que quanto à igualdade e representatividade. As suas reclamações têm sido quanto ao funcionamento da escola e sua organização e aos valores que afirma.

Musitu (2003, p.150) recorda-nos que “a família e a escola apresentam características e funções comuns” em que, “longe de se sobreporem ou de se contradizerem, complementam-se”. No entanto e como refere Teixeira (2003, p. 179), esta complementaridade “não pode fazer-nos ignorar que existe grande diversidade entre os pais no modo como se relacionam com a escola”.

Acreditamos que se a escola estiver aberta à comunidade e se existir um maior envolvimento dos pais no processo educativo e vida escolar, torna-se possível alcançar um maior rendimento académico, reduzindo o insucesso e o abandono escolar; o trabalho do professor é facilitado; a imagem da escola melhora junto dos pais; e aumentam as expectativas destes em relação à escola.

2.2 Algumas Investigações sobre a Relação Escola-Família

São diversos os estudos realizados acerca da participação e desenvolvimento da relação escola-família.

Em Portugal, por exemplo, Don Davies realizou um estudo exploratório em 1989 (Davies, 1989) com a colaboração de Villas-Boas, Ramiro Marques, Pedro Silva, entre outros, acerca das relações entre as escolas e os pais pertencentes a um estatuto

socioeconómico baixo. Este estudo mostra que os pais não detêm conhecimentos acerca da escola de modo a sentirem-se seguros para exprimirem as suas opiniões sobre assuntos escolares. Neste mesmo estudo, os pais referem que a escola é importante mas vêem-na como um meio necessário para obter instrução e emprego. Contudo, não se deslocavam à escola nem incentivavam os seus educandos. Este estudo alertou para importância de conhecer como os encarregados de educação se situam perante a escola, pois é essencial compreender as suas representações relativamente à escola e educação escolar e como estas podem influenciar o seu envolvimento na e com a escola.

Mas, da mesma forma que é importante conhecer as representações e perspetivas dos encarregados de educação, o mesmo acontece com as representações e perspetivas dos professores. Percebendo como se relacionam e caracterizando os seus papéis ao nível da formação e educação dos alunos, torna-se mais fácil criar relações de confiança. Um estudo de Cabaça (1999, citado por Lourenço, 2008) acerca do modo como se relacionam estas instâncias, demonstrou aspetos que facilitam o desenvolvimento de uma relação harmoniosa, na qual existe colaboração mútua, e permitiu identificar fatores que conduzem ao afastamento entre a família e a escola e a uma relação conflituosa entre ambas. Para tal, Cabaça (1999, citado por Lourenço, 2008) teve em conta quatro aspetos:

“o olhar atento da escola à diversidade cultural dos seus alunos; o afastamento das famílias e o maior ou menor grau de conhecimento da vida escolar dos seus filhos; a cooperação ou conflito no desempenho das funções educativas; e a aproximação ou distanciamento no domínio da transmissão de valores.” (p.37)

A amostra foi constituída por 145 professores e 224 encarregados de educação de duas escolas, uma inserida em contexto rural e outra em contexto urbano e, através do uso de questionário, procurou conhecer as razões do distanciamento dos encarregados de educação quanto à vida escolar dos seus filhos e das divergências entre as expectativas das famílias quanto à escola e aos professores e as dos professores relativamente ao papel desempenhado pelas famílias na educação dos filhos. Concluiu que a escola e a família se encontravam muito distanciadas quanto ao conhecimento que a primeira tinha em relação à realidade cultural dos alunos e quanto ao conhecimento que a segunda tinha relativamente ao que se passa na escola. Quanto maior a distância cultural entre as duas instâncias, maior era o afastamento entre ambas. O estudo de Cabaça permitiu ainda verificar que não existe uma definição clara dos papéis educativos da escola e da família, ou seja, não existe articulação. Neste estudo foi também evidenciada uma discrepância quanto aos valores transmitidos e a transmitir pela escola e pela família. Relativamente à presença dos pais na escola e à sua participação na vida escolar dos seus filhos, este estudo revela que os pais compareciam na instituição esporadicamente, mesmo quando convocados para reuniões. Nestas, os pais mais participativos eram aqueles que possuíam mais habilitações ou que exerciam uma profissão de estatuto mais elevado. Os outros pais, revelavam maior insegurança e menos conhecimento acerca

da vida da escola, mantendo-se em silêncio e adotando uma posição mais passiva, não intervindo nem sugerindo ideias, por exemplo, para o plano anual de atividades.

Almeida (2004, citado por Lourenço, 2008) realizou também uma investigação focada na qualidade da participação das famílias na escola e averiguou as representações e expectativas de pais e professores quanto à participação e sua operacionalização, numa escola de 2º e 3º ciclos do ensino básico, procurando detetar a existência de dificuldades/problemas face à participação e conhecer as expectativas dos encarregados de educação quanto aos contributos que a sua participação pode originar no processo educativo do aluno. A autora do estudo, recorreu à metodologia qualitativa, utilizando a observação e a análise de conteúdo das entrevistas realizadas a cinco representantes dos pais, dois elementos da direção da associação de pais, dois diretores de turma e à presidente do conselho executivo. Desta investigação surgiram várias conclusões: os encarregados de educação e os professores consideram a sua relação como complementar e essencial, pois, através dela, conseguem estar informados; os encarregados de educação e os professores consideram, também, que a participação deve procurar atingir objetivos comuns e encontrar estratégias com recurso ao diálogo, numa base de confiança e que a comunicação não só deve ser entre encarregados de educação e professores como também deverá ocorrer entre encarregados de educação. Quanto às expectativas relativamente à participação, o estudo permitiu verificar que tanto os encarregados de educação como os professores possuem expectativas positivas, mas dependem dos contactos que o professor/diretor de turma cria com os encarregados de educação.

Também foram feitos estudos que permitem conhecer e compreender como as representações sociais que os pais e professores construíram da escola influenciam a relação que criam entre si, através da comparação do discurso de ambos e da sua prática. Nesse sentido, Pinto (2006) realizou um estudo que pretendia caracterizar a aproximação entre a família e a escola, saber qual a importância que os pais e professores dão à participação das famílias na vida da escola, identificar os obstáculos/barreiras que dificultam o envolvimento das famílias e, ainda, caracterizar o envolvimento dos pais no movimento associativo.

Os resultados demonstram que a presença dos encarregados de educação na escola ainda não se constitui como uma prática frequente, baseando-se a relação no desempenho académico dos alunos. Alguns fatores identificados no estudo que conduzem ao distanciamento dos encarregados de educação, são a perspetiva redutora que estes possuem acerca do seu papel na escola, a falta de confiança nas suas capacidades enquanto educadores, o facto de a escola não incitar a sua participação, a ausência de programas promotores do envolvimento dos encarregados de educação, a incompatibilidade de horários entre as atividades escolares e os horários dos encarregados de educação e a sua indisponibilidade para participarem em atividades consideradas por eles pouco relevantes. Relativamente aos professores, os resultados demonstram que estes não consideram o envolvimento da família como uma necessidade, pois os contactos estabelecidos com os

encarregados de educação são suficientes. Contudo, alguns professores desejariam ter uma relação mais próxima. Quanto ao envolvimento com o processo de aprendizagem dos educandos e aspetos da vida da escola, ambos consideram que os encarregados de educação deverão envolver-se, continuando a componente pedagógica exclusiva dos professores. Estes sentem-se desconfortáveis quando os encarregados de educação interferem na sua área profissional.

Ainda relativamente aos resultados deste estudo, importa salientar que os pais consideram que participar nas atividades da escola é estarem presentes nas reuniões e noutras atividades organizadas pela instituição. Não existindo promoção ao envolvimento e não considerando os interesses e as necessidades dos encarregados de educação, estes vão sentir-se desmotivados e não tomarão iniciativas.

Em 2007, Santos examinou a problemática da relação escola-família, investigando o processo de comunicação entre ambas, no 2º ciclo do ensino básico. Os objetivos deste estudo consistiram em compreender como são criadas e desenvolvidas as relações das famílias com a escola, qual a natureza da relação e dos contactos estabelecidos entre ambas e como se articula a comunicação entre escola e família através do diretor de turma, identificar quais os obstáculos que surgem, que situações levam as famílias a deslocarem-se à escola e o que esta faz para que haja um maior envolvimento. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas exploratórias a encarregados de educação, professores, diretores de turma, alunos, professor tutor e presidente do conselho executivo. Para este estudo de caso, a autora escolheu duas escolas, uma rural e outra urbana. Dos resultados obtidos, importa referir que a frequência de contactos é diferente entre os professores e que se relaciona com os resultados académicos dos alunos e com as representações que possuem quanto à escola, verificando-se uma maior presença dos encarregados de educação nos momentos da entrega das avaliações, no final de cada período. A frequência das reuniões, o seu conteúdo e as relações que o diretor de turma estabelece com os encarregados de educação influenciam a presença destes na escola. Relativamente ao papel desempenhado pelos diretores de turma, os encarregados de educação consideram que não se cinge à componente administrativa e burocrática, constituindo também como um elo de ligação entre a escola e a família. As qualidades pessoais do diretor de turma influenciam a eficácia do exercício das suas funções. Quanto aos motivos dos contactos, Santos (2007), conclui que a escola continua a contactar mais os encarregados de educação por aspetos negativos.

Também Arvanas (2005) realizou um estudo de caso em que procurou saber se as representações que os pais possuem da escola influenciam o seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos, compreender qual o significado de escola para os pais e conhecer a relação existente entre as representações com o percurso escolar dos alunos. Este estudo permitiu concluir que os encarregados de educação consideram a escola como uma aprendizagem social importante e destacam as aprendizagens de base. No entanto, não perspetivam o prosseguimento dos estudos dos seus filhos. O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é uma situação que está a dar os

primeiros passos, constituindo-se como barreiras à construção do envolvimento a intromissão na prática pedagógica do professor e os hábitos de ir à escola. Relativamente às representações que os pais construíram da escola, aquelas vão influenciar a relação que estabelecem com a instituição, pois cada pai possui uma imagem da escola diferente, construída através da experiência que vivenciou ou conhece e nas suas crenças. Para que as representações se modifiquem, é necessário que haja mudanças ao nível organizacional e também ao nível de atitudes para que sejam criadas condições nas famílias para um melhor acesso à informação.

Relativamente a estudos acerca das práticas do diretor de turma enquanto principal mediador da relação entre a escola e família, o estudo de Loureiro (2000) procurou saber, examinar e caracterizar tais práticas. Os objetivos do mesmo consistiram em conhecer as visões dos diretores de turma do 2º e 3º ciclos do ensino básico acerca do seu papel, particularmente ao nível da sua relação com os vários atores do processo educativo, identificar as perspetivas dos diretores de turma, caracterizar as suas práticas enquanto mediadores da relação escola-família e conhecer as suas perspetivas acerca de formação específica, nomeadamente na área de direção de turma. Para a concretização do estudo, recorreu-se a uma amostra de 80 diretores de turma de 2º e 3º ciclos, de três escolas do ensino público. Através do mesmo tornou-se possível concluir que os diretores de turma possuem uma visão tradicionalista e estereotipada acerca do seu papel a desempenhar, ou seja, reduzem-no a um papel administrativo e burocrático e ao cumprimento das regras instauradas, esquecendo o lado relacional e pedagógico e de dinamização dos diferentes atores educativos para iniciativas e atividades. Relativamente à relação escola-família, possuem uma visão negativa visto que, normalmente, os encarregados de educação deslocam-se à escola por motivos não positivos. A maioria dos professores preocupa-se essencialmente com as questões de comportamento, assiduidade, aproveitamento e rotinas de avaliação. Contudo, passam a imagem de que se preocupam com questões socioeducativas e afetivas, não passando de um conjunto de intenções. Na relação com os encarregados de educação, cumprem um papel informativo e mediador. Neste estudo, os diretores de turma consideram que as barreiras que existem e que impedem a ida dos encarregados de educação à escola dependem destes, nomeando a falta de disponibilidade, de interesse e pouca informação. Assim, a responsabilidade do fraco envolvimento é remetida para a família que age de acordo com as rotinas, possuindo um papel passivo e recetor no processo de comunicação. Através deste estudo, foi ainda possível concluir que os diretores de turma inquiridos não se encontram motivados para uma relação diferente entre a escola e a família, mantendo as suas práticas rotineiras e impossibilitando a capacidade de iniciativa dos encarregados de educação, continuando desta forma na sua zona de conforto que lhes oferece segurança e estabilidade. Relativamente à importância de existir formação específica no âmbito de direção de turma, os inquiridos reconhecem a sua utilidade para o melhor desempenho das suas funções, mas consideram que a mesma é insuficiente e pouco motivadora. Outras dificuldades apontadas consistem na falta de tempo e no excesso de burocracia. Os inquiridos que possuem formação específica na

área, revelam uma visão menos tradicional quanto ao cargo de diretor de turma, demonstrando práticas mais flexíveis e menos normativas e perspectivas mais positivas quanto à relação escola-família.

2.3 As Representações dos Professores e dos Pais

As representações que construímos da realidade constituem um conceito importante a ter em consideração pois, grande parte dos nossos comportamentos corresponde à nossa construção de significados. Moscovici (1981, citado por Vala, 2000,) define representações sociais como

“um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistos como a versão contemporânea do senso comum” (p.458).

Sendo as representações fatores produtores de realidade, irão influenciar a forma como interpretamos os acontecimentos e o mundo que nos rodeia, bem como as respostas (comportamento) perante o que julgamos ter acontecido (Moscovici & Hewstone, 1984, citados por Vala, 2000).

Conhecer as representações que os diversos intervenientes implicados na escola possuem acerca da mesma, encaminha-nos para uma melhor compreensão sobre o que nela acontece. A escola integra um “palco” no qual se estabelecem relações entre dimensões pessoais, educativas, culturais e simbólicas. É um lugar onde ocorrem trocas recíprocas entre os vários intervenientes implicados (Alves-Pinto, 1995). As representações vão sendo, no espaço-escola e na reciprocidade existente entre os diversos atores, construídas e transformadas.

2.3.1 As Representações dos Professores

As relações que as escolas e as famílias estabelecem entre si, alteram consoante os grupos socioculturais que frequentam a escola e dependem, também, da posição que os professores e a escola adotam no seu contexto. Acreditamos que, analisando os tipos de relacionamento existente entre os professores e as famílias, obteremos uma maior compreensão dos problemas de sucesso e insucesso de grupos sociais e culturais mais desfavorecidos (Stoer & Silva, 2005).

Não nos podemos esquecer que, em todas as famílias existe uma história e um percurso escolar, quer pela sua ausência quer pela sua presença, vivida de uma forma mais ou menos positiva, de uma forma mais ou menos gratificante. Deste modo, e de acordo com Rocha (2005), é no âmbito destes percursos e destas representações, que deve ser analisada e compreendida a relação que as famílias estabelecem com a escola e com a escolaridade dos seus filhos.

Os professores têm uma certa tendência para justificar a ausência dos pais/encarregados de educação de meios desfavorecidos, na relação com a escola, pela incapacidade daqueles desempenharem o seu papel.

Relativamente a estes pais, oriundos de meios mais pobres e rurais, os professores criam a representação de que são pessoas que não possuem expectativas positivas em relação à escola, não valorizam o papel desta na educação dos seus filhos, não têm interesse na mesma. Deste modo, “a influência das famílias é considerada como um *handicap* para o sucesso escolar dos filhos” (Vieira, 2005, p.144).

Ainda existe também, a representação de alguns professores de que os pais só precisam de contactar a escola quando existe algum problema.

Outra representação que os professores têm acerca da avaliação de um aluno, é que esta está relacionada com a sua origem social. Ou seja, para a maioria dos professores, existe uma correlação positiva entre os níveis elevados na avaliação e a origem social. Significa que os pais ao responsabilizarem o aluno na vida doméstica, tal competência poderá ser transportada para a vida escolar.

Muitos professores relacionam, também, as capacidades cognitivas dos alunos com a sua origem social. Da mesma forma que se os pais não se dirigem à escola, mesmo quando convocados, tal significa que não estão interessados na vida escolar dos seus filhos. Os professores não o fazem intencionalmente, contudo, esta discriminação social vai influenciar o relacionamento direto com as famílias. Se a posição social dos pais “influencia as expectativas que os professores criam acerca dos seus alunos”, também irá interferir no modo de envolvimento dos pais (Silva, 2005, p.150).

São vários os autores que defendem que o capital cultural dos pais influencia as interações com a escola. Os pais oriundos de meios mais favorecidos são os que mais se envolvem na vida escolar e percurso educativo dos filhos, mas também são aqueles que mais criticam aspetos relacionados com a escola e os professores. A estes pais, os professores demonstram alguma resistência pois receiam que se intrometam nas questões pedagógicas e competências profissionais.

De acordo com observações de Perez (2000, citado por Ribeiro & Andrade, 2006), se as atitudes dos pais não forem ao encontro das solicitações dos professores, estes justificam o fracasso escolar dos alunos pela falta de envolvimento dos pais. Segundo o mesmo autor, pais que não se envolvem representam, para os professores, pais que não se interessam nem valorizam o percurso escolar dos filhos.

2.3.2 As Representações dos Pais

É importante não esquecer que alguns pais que têm os seus filhos em idade escolar possuem imagens e crenças relativas à escola do seu passado, em relação à escola que frequentaram. Falamos, assim, de representações previamente estruturadas, criadas a partir de experiências anteriores. As representações são

diferentes entre os indivíduos, pois vão depender da significação que dão ao que percebem da realidade e às experiências que vão vivenciando.

Estudos acerca das representações dos pais, oriundos de contextos socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos, sobre a escola, mostram que valorizam a escolarização, pois esta permite que os seus filhos consigam um melhor estatuto social e que fiquem preparados para a vida adulta. No entanto, segundo Ribeiro e Andrade (2006), estes pais tornam-se menos participativos por considerarem que o conhecimento transmitido pela escola é superior ao seu, sentindo-se como que intimidados. Deste modo, perante os professores/escola, colocam-se numa posição mais submissa e menos interventiva.

Santiago (1996) e Montandon *et al.* (1994) fazem uma comparação entre as representações de pais pertencentes a classes mais desfavorecidas e pais de classes mais favorecidas. Nos primeiros, encontramos uma percepção da escola transmissiva, assente no facto de que esta existe para transmitir conhecimentos e instruir os seus alunos para prepará-los para um futuro académico e profissional, procurando a sua inserção na sociedade. Os pais que consideram a escola transmissiva não se sentem parceiros desta, não contribuindo nem se envolvendo, delegando a transmissão de valores e saberes aos professores. Os pais pertencentes a classes mais elevadas percebem a escola como fomentadora do desenvolvimento pessoal e social do aluno, promovendo a iniciativa pessoal e a autonomia deste. Estes pais compreendem a escola como sendo construtiva na qual são considerados como parceiros fundamentais para a concretização dos objetivos e metas escolares.

São as representações que os pais possuem acerca da escola que vão influenciar as interações com esta e seus atores, conduzindo (ou não) à adaptação da realidade educativa em que os seus educandos estão inseridos (Santiago, 1996). Assim, torna-se crucial perceber o que os pais pensam da escola, que imagem esta lhes transmite e que crenças possuem. Existem pais que ainda veem a escola baseando-se nas experiências que vivenciaram enquanto alunos, visão que não foi modificada com o processo educativo atual, alienando-se da escola. Poderão ter tido experiências negativas ou dificuldades em compreender a linguagem dos professores, ou só mesmo indisponibilidade (Marques, 2001).

Para que a mudança ocorra, é fundamental que a escola crie e fortaleça uma cultura de participação, na qual os pais se sintam parceiros e se envolvam para que todos contribuam para o desenvolvimento pessoal, intelectual e social dos alunos, transformando-os em cidadãos responsáveis e livres, integrados na sociedade.

3. Envolvimento ou Participação

Para Davies (1989), envolvimento não é o mesmo que participação. Para o autor, envolvimento inclui todas as formas de atividade dos pais no percurso escolar e

educacional dos seus filhos ou seja, não só na escola mas também, em casa e na comunidade. Quanto à participação, este conceito engloba as atividades dos pais que preveem algum poder ou influência em questões de planejamento, gestão e tomadas de decisões.

3.1 O conceito de Envolvimento

Envolvimento e participação dos pais são dois conceitos que importa distinguir e esclarecer. O envolvimento dos pais, no processo educativo e vida escolar dos filhos, diz respeito a todas as formas de colaboração dos pais. Por exemplo, ajudar na realização dos trabalhos de casa e a comunicação com os professores (Matos & Pires, 1994).

3.1.1 Tipos de Envolvimento

Epstein e colaboradores (1990, citados por Patrikakou, 2005) elaboraram uma perspectiva focada no apoio do professor, escola e comunidade, o qual permite diversas formas de envolvimento parental na educação dos filhos, desde a infância até à adolescência. O seu trabalho tem criticado as práticas e estratégias dos professores para encorajar e motivar os pais a participar nas aprendizagens dos filhos. A sua teoria sugere ainda que as contribuições dos pais para a aprendizagem dos filhos ocorrem das mais diversas formas, não existindo um modo mais correto de envolvimento parental. A mesma autora fala-nos em seis categorias no envolvimento parental: obrigações básicas das famílias; obrigações básicas da escola; envolvimento na escola; envolvimento em atividades de aprendizagem em casa; envolvimento na gestão e tomadas de decisão; e colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias (Epstein, 1997 citado por Diogo, 1998).

Os mesmos autores referem, ainda, que as famílias têm como responsabilidades básicas, por exemplo, proporcionar práticas parentais consistentes com a aprendizagem escolar dos filhos e um ambiente de suporte em casa; quanto às escolas, estas têm como responsabilidades básicas comunicar com as famílias acerca do trabalho escolar dos alunos. Ainda quanto ao papel da escola, a autora refere que esta deverá proporcionar aos pais sugestões para ajudar os filhos em casa, nas tarefas escolares; proporcionar oportunidades acessíveis e convidar os pais a envolverem-se na escola; proporcionar aos pais oportunidades para participarem em diversas tomadas de decisão da escola; e proporcionar informação específica acerca do apoio da comunidade à escola (Patrikakou, 2005). Este modelo é interessante, contudo não resolve por si só o problema da participação dos pais na escola. Cada escola tem um funcionamento diferente e terá que adotar as melhores estratégias para promover a participação dos pais dos seus alunos.

Como salienta Marques (1997b), não nos podemos esquecer que cada escola está inserida numa realidade diferente das outras escolas e que existem fatores exteriores à escola que vão afetar o funcionamento da mesma, direta ou indiretamente.

Torkington (citado por Silva, 2003) define três tipos de envolvimento dos pais: *curriculum-centred*, *school-centred* e *parent-centred*. No primeiro tipo, *curriculum-centred*, os pais são transformados em agentes dos professores, continuando o trabalho destes em casa. Os professores ditam o que os pais podem ou devem fazer, como e com que materiais; no tipo *school-centred*, os pais envolvem-se com a escola na produção de atividades, por exemplo, na realização de eventos e outras atividades mais informais. Nestes dois tipos, é visível a superioridade profissional dos professores relativamente aos pais, os quais são considerados como apoiantes. Estamos perante uma relação assimétrica, na qual a escola dita as regras. O terceiro tipo de envolvimento, é o tipo defendido pelo autor e é centrado nos pais (*parent-centred*), argumentando que são eles que possuem um maior conhecimento acerca dos educandos. O conhecimento e as competências do professor em relação às crianças e à aprendizagem, deveriam complementar e ser construído a partir dos conhecimentos que os pais possuem acerca dos seus filhos. Neste tipo, os pais são considerados educadores. Mas, este modo de envolvimento transporta diversas implicações. A escola tem que ser transformada, ou seja, é necessário criar-se uma nova profissionalidade docente. Este último tipo procura não só envolver os pais, mas também se preocupa em envolver as escolas e os professores (Vincent, 1996, citado por Silva, 2003).

3.2 O conceito de Participação

O conceito de participação dos pais inclui a participação e a influência na tomada de decisões da escola.

Montandon (1991, p. 12), é de opinião que nem sempre é fácil incentivar a participação dos pais na escola pois, se por um lado, os professores se queixam de que os pais não vão à escola, por outro “temem que aqueles venham invadir o seu território”. Por outro lado e como refere Musitu (2003, p.158), os pais embora manifestem vontade em participar na vida da escola, “rejeitam uma intervenção da escola que suponha uma intrusão em assuntos familiares”.

3.2.1 Tipos de Participação

Afonso (1993, citado por Lourenço, 2008) elege a tipologia de Paterman, a qual envolve três níveis de participação que dependem do poder de decisão que é dado aos participantes. Nesse sentido, o autor considera a pseudo-participação, a participação parcial e a participação total. Na primeira situação, os participantes não possuem qualquer poder na influência de tomada de decisões, as quais já foram definidas pelos que têm poder de decidir. No segundo tipo, são os diretores ou dirigentes do

estabelecimento escolar que continuam a ter o poder nas tomadas de decisão, contudo, os participantes possuem a capacidade de influenciar essas mesmas decisões. No último nível, todos os participantes partilham da mesma capacidade para influenciar as decisões. Seria esta última, a situação ideal.

O conceito de participação parece ainda não estar muito bem definido pois, se por um lado é aceite a possibilidade de não-participação na escola, por outro, a não-participação é um tipo de participação e, assim, nesta perspetiva, existe sempre participação.

3.2.2 Pais Parceiros ou Pais Ausentes?

Quando se aborda a participação dos pais na escola, estes podem optar entre parceria ou ausência.

Para Sá (2002, pp. 139-140), existe “não participação passiva”, “não participação ativa” e “não participação originária”. A “não participação passiva” inclui aqueles pais que “não participam devido a fatores circunstanciais como sobrecarga da jornada de trabalho, muitas vezes traduzida na necessidade de duplo emprego, a dificuldade em encontrar a quem deixar filhos mais pequenos, o atravessar de momentos de stress emocional e financeiro” e também “o deficiente domínio do código linguístico da escola”. Apesar de os pais desejarem participar mais, é construído um “relacionamento infrequente com a escola”.

Na “não participação ativa”, Sá (2002) refere-se àqueles pais que decidiram não participar na escola talvez por experiências negativas anteriores, sentimentos de injustiça, falta de confiança na escola e nos professores.

A “não participação originária”, envolve os pais que “não participam na escola porque acham que não devem participar” pois os limites entre o contexto escolar e o contexto familiar devem ser respeitados (Sá, 2002, p.140). Estes pais são frequentemente considerados negligentes e irresponsáveis, que não se interessam. Todavia, para estes pais, participar na vida escolar dos filhos não é sinónimo de pai responsável já que estão “dispostos a fazer grandes sacrifícios para proporcionar a melhor educação aos filhos”. Sá (2002, p.140), acrescenta ainda que chegar “ao final do ano letivo sem nunca terem tido necessidade de se deslocarem à escola”, é considerado por eles o melhor indicador de bom pai.

Na opinião de Musitu (2003, p.165), “todos os pais podem oferecer informações valiosas sobre os seus filhos” que permitem aos professores uma prática profissional mais eficaz, daí a participação ativa ser considerada como relevante.

Quanto à participação dos pais, Teixeira (2003), considera três categorias no que respeita à relação direta: pais informados, colaboradores e parceiros. Os pais informados são aqueles que conhecem o que se passa na escola dos seus filhos, procuram informar-se ou são informados acerca da sua vida escolar dos filhos e a própria escola. Num estudo realizado por Teixeira (2003, p. 188), os resultados

indicam que é “mais frequente os pais pedirem e a escola fornecer informações sobre os alunos do que sobre a escola de modo mais geral”. Quanto aos pais colaboradores, estes “não determinam nada, mas participam na execução de algumas atividades ou dão sugestões sobre o modo de resolver alguns problemas, de realizar determinadas atividades”, situando-se num nível de participação intermédia (Teixeira, p.182). Relativamente aos pais parceiros, segundo o autor, estes situam-se ao nível da “verdadeira participação, da co-decisão”. Estes pais participam “na resolução de problemas da escola, o da tomada de decisão em matérias que dizem respeito aos filhos e o da decisão de matérias que se reportam à organização da escola” (Teixeira, p.183). Como refere Silva (1993), se os pais se sentirem como parte integrante do processo educativo, sentir-se-ão mais predispostos à participação.

Diversas explicações são apresentadas pelos pais que não participam: incompatibilidade de horários, consideram a escola como “um espaço físico, um ‘território’ que eles não dominam (...) espaço onde interagem outros atores sociais, onde as normas formais e informais que regem estas interações lhes escapam, onde predomina uma outra linguagem” (Silva, 1993, p.69); “a inadequada apresentação da informação e a falta de compreensão do sistema escolar em geral (Musitu, 2003, p.160); e “a falta de tempo ou disposição” (Afonso, 1993, p.147).

Na opinião de Teixeira (2003, p.207), terão que ser os professores a contornar os obstáculos à participação dos pais na escola descobrindo o “caminho para as famílias como caminho essencial para o sucesso educativo dos alunos e para o próprio sucesso da escola”.

Para Afonso (1993), a participação dos pais na escola é determinada pela própria instituição, cabendo aos professores delimitar o que deve ser o envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação. Ainda segundo o mesmo autor, estas atitudes afastam os pais em vez de os chamar à escola.

Ao longo da vida escolar do aluno, a escola e a família deverão associar-se pois, como foi referido anteriormente, são duas instituições que se complementam. Os pais não podem continuar a encarregar a escola pelas tarefas educativas, pois a família é muito importante no processo de formação de um indivíduo.

Quando se trata do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a personagem fulcral na comunicação escola e família é o diretor de turma.

4. Formas de contacto entre Escola e Família

De acordo com Lourenço (2008), a intensidade e a diversidade da comunicação são fundamentais nas práticas de envolvimento escola-família. As atividades promotoras do envolvimento deverão ser variadas pois só assim conseguirão atender às características e necessidades das famílias. A intensidade do contacto é igualmente essencial, devendo dar-se primazia aos atendimentos individuais, para além das

reuniões gerais com os encarregados de educação e da informação escrita fornecida. Villas-Boas (2000, citado por Lourenço, 2008) sublinha que a escola deve estar atenta às diferenças e descontinuidades culturais e às diferenças nos objetivos das famílias e da sociedade.

Zenhas (2006) refere que a qualidade, a frequência e a diversidade de meios através dos quais se interage, vão influenciar a comunicação entre a escola e a família, salientando que a frequência de contactos entre as duas instituições contribui para o desenvolvimento de atitudes mais positivas dos pais quanto à escola e à comunicação com esta.

Na opinião de Arnold et al. (1994, citado por Zenhas, 2006) é essencial promover atividades que impliquem o contacto direto entre pais e professores, em detrimento da comunicação não presencial. Tais atividades na opinião de Marques (2001, citado por Zenhas, 2006) deverão ser diversificadas para que se adequem às diferentes características e necessidades das famílias.

4.1 Caderneta do aluno

A caderneta do aluno é um instrumento de comunicação escola-família, de uso obrigatório no 2º e 3º ciclos do ensino básico. É a forma mais utilizada de comunicação entre os professores e o encarregado de educação dos alunos. Matos e Pires (1994, p.35) apontam-lhe como objetivos:

- Assegurar melhor ligação entre a escola e a família.
- Informar os pais e encarregados de educação sobre a assiduidade, o aproveitamento escolar e o comportamento do aluno no dia-a-dia da escola.
- Possibilitar troca de correspondência entre o encarregado de educação e os professores.
- Garantir, em tempo oportuno, a correta justificação das faltas de presença dadas pelo aluno.

O aluno é o proprietário da caderneta mas, é o diretor de turma o responsável pelo seu preenchimento. Os restantes professores e o encarregado de educação também deverão preenchê-la sempre que necessário. Como o aluno transporta a caderneta consigo, deverá apresentá-la sempre que lhe é solicitada. Neste instrumento, deverão ser registados não só os aspetos negativos do aluno mas, também, os positivos.

Vieira (1996, citado por Zenhas, 2006, p.60), aponta alguns aspetos negativos na sua utilização como método de comunicação e que destacamos: “a) a escrita, o padrão e o código cultural situam-se mais próximos do professor do que do encarregado de educação; b) a circulação processa-se, na maior parte das vezes, num sentido único: da escola para as famílias; c) a informação ocorre em situações de carácter negativo; e d) a informação não é transmitida de forma fatural, mas acrescida de juízos de valor”.

A vantagem que lhe é apontada é pelo facto de permitir uma comunicação rápida.

4.2 Entrevista/Atendimento Individual

De acordo com o Despacho Normativo nº7-A/2013, ao diretor de turma são atribuídos dois tempos letivos, a reduzir no seu horário, para o cargo de direção de turma. Assim, no presente ano letivo (2013/14) e de acordo com o despacho referido anteriormente, no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, o diretor de turma detém, semanalmente, 50 minutos para atendimento aos pais e encarregados de educação. Estes encontros deverão ocorrer numa sala/gabinete confortável para a realização de entrevistas. Deve ser proporcionado um ambiente descontraído e os encarregados de educação/pais deverão ser recebidos o mais informalmente possível. Esta forma de contacto permite ao diretor de turma ceder informações mais atualizadas acerca do aluno, como por exemplo, acerca do seu aproveitamento escolar, do seu comportamento, da sua assiduidade, entre outras. Nestes encontros, o diretor de turma e o encarregado de educação têm a oportunidade de trocaram informações acerca do aluno. A primeira entrevista individual é muito importante, pois permite ao diretor de turma conhecer mais detalhadamente a história pessoal do aluno (história familiar, problemas de saúde e a nível emocional, percurso do desenvolvimento, problemas pedagógicos, etc). A recolha destas informações é essencial pois só assim será possível adotar as estratégias que promovam o sucesso educativo do aluno, tendo em conta os seus pontos fortes e as suas dificuldades.

Henderson *et al.* (1994, citados por Zenhas, 2006) definem atendimento individual como uma troca de sentimentos, crenças e conhecimentos que ocorre entre pais/encarregados de educação e professores sobre um determinado aluno. Zins e Ponti (1996, citados por Zenhas, 2006) consideram que através do atendimento individual se torna possível ensinar os pais a orientarem os seus filhos e envolvê-los na colaboração de resolução de problemas, contribuindo para o melhoramento do seu bem-estar e aproveitamento.

Assim sendo, e na perspetiva de Henderson *et al.* (1994, citados por Zenhas, 2006), os atendimentos individuais permitem a troca de informações acerca dos alunos (cognitivas, sociais, emocionais e físicas); o desenvolvimento de programas educacionais adequados aos alunos com problemas; e um trabalho conjunto na prevenção de problemas e intervenção nos mesmos.

É essencial que nestes encontros, o diretor de turma forneça também informações positivas acerca do aluno, procurando não se centrar apenas nos aspetos negativos. O plano de intervenção deve ser feito em colaboração, sendo importante que o diretor de turma escute as perceções que o encarregado de educação tem do problema.

Alguns autores (Leung & Yuen, 2001, citado por Zenhas, 2006; Zenhas, 2006) defendem que o aluno deve estar presente nos atendimentos e nas reuniões. Deste modo, terá a possibilidade de verificar o envolvimento e os esforços que a escola e a

família estão a fazer para o apoiarem na sua vida escolar. Uma outra vantagem, é o facto de promover a continuação da conversa em casa.

4.3 Reunião com os Encarregados de Educação

As reuniões com pais e professores ocorrem de forma periódica e constituem-se como um dos meios fundamentais para promover o envolvimento parental (Marques, 1997b). De acordo com Estrela e Villas-Boas (1997, citados por Zenhas, 2006, p.54) estas reuniões “podem contribuir para atingir os objetivos de consciencializar os pais acerca da importância do meio familiar no desenvolvimento da criança e das potencialidades educativas da vida da família.”. As reuniões fomentam ainda a aproximação entre a família e a escola, diminuindo a clivagem cultural existente e aumentando a confiança mútua (Villas-Boas, 2000, citado por Lourenço, 2008; Marques, 1997b; Matos & Pires, 1994).

Segundo Villas-Boas (2000, citado por Lourenço, 2008), estas reuniões devem realizar-se de dois em dois meses, com a duração de noventa minutos. Deverão reger-se por três objetivos que considera fulcrais: consciencializar os pais de que têm um papel preponderante enquanto agentes educativos e alterar e desenvolver atitudes e expectativas quanto à escola; incentivar a colaboração entre a escola e a família e o apoio desta em casa; e desenvolver a capacidade dos pais para colaborarem na realização de atividades escolares e promover atitudes parentais que facilitem a aprendizagem escolar.

Ainda de acordo como mesmo autor, os problemas deverão ser colocados com recurso a vários métodos (cartazes, *powerpoints*, entre outros) e a procura de soluções deverá ser feita em conjunto com os pais, os quais também deverão apresentar sugestões. Nestes momentos de interação, o diretor de turma partilha informação com os pais e é possível planearem-se estratégias de atuação que beneficiem os alunos (Villas-Boas, 2000, citado por Lourenço, 2008; Matos & Pires, 1994). Estes encontros deverão ser bem preparados e planeados e as finalidades dos mesmos bem definidas. Na convocatória deverão constar as suas finalidades, para que os pais se possam preparar e intervir (Marques, 2001). O horário e a data para a concretização da reunião deverão ir ao encontro das possibilidades dos encarregados de educação e o espaço onde é realizada, deverá ser adequado ao número de participantes, tendo em conta que a disposição do mesmo deverá facilitar a comunicação (Estrela & Villas-Boas, 1997, citados por Zenhas, 2006; Marques, 1993, citado por Zenhas, 2006). Zenhas (2006) salienta que durante a reunião, o diretor deverá estar atento a atitudes e comportamentos seus:

“ser pontual; ouvir os encarregados de educação; não monopolizar a palavra; não responder no meio de uma intervenção; não se mostrar irritado com as críticas ao funcionamento da escola ou a outros professores, comprometendo-se a dar conhecimento delas aos docentes em causa ou ao órgão de direção, no caso de serem fundamentadas; não fazer comentários acerca de um aluno em particular; manter sempre a calma.” (p.56).

Marques (1997a), é de opinião de que o diretor de turma deverá ainda evitar utilizar uma linguagem técnica, procurando utilizar uma linguagem adequada aos encarregados de educação. Os professores não podem esquecer que os encarregados de educação pertencem a meios socioeconómicos e culturais diversificados e que têm as suas necessidades individuais. É crucial adotar uma atitude de colaboração com os encarregados de educação, encará-los como colaboradores e evitar as críticas e comentários negativos.

Defende ainda que as reuniões ajudam os professores e os pais. Aos professores promove a compreensão das expectativas dos pais quanto à escola, obtenção de mais informação acerca dos alunos, troca de ideias sobre atividades que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; o desenvolvimento de uma relação de confiança com os pais, entre outros benefícios. Relativamente aos pais, estas reuniões permitem-lhes compreender melhor o funcionamento da escola, partilhar as suas preocupações acerca dos seus filhos e da escola e fazer sugestões; conhecer atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; colaborar na tomada de decisões; conhecer melhor as dificuldades dos filhos; entre outros. As reuniões com os pais e professores também ajudam a “melhorar a escola e estimular os pais a apoiar, em casa, as atividades de aprendizagem e de desenvolvimento dos seus filhos” (Marques, 1997b,p.40).

Não nos podemos esquecer dos pais de difícil acesso, os quais, maioritariamente, são oriundos de meios socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos. Também a estes pais, o diretor de turma deve dirigir-se com uma atitude de modéstia e colaboração, pois, estes também podem ensinar algo aos seus filhos.

Lightfoot (1978, citado por Silva, 2003), defendia que as reuniões de pais podiam reforçar o distanciamento das famílias, social e culturalmente mais desfavorecidas. Silva (2003) refere que para a socióloga, tais reuniões constituem-se como eventos que “simbolicamente” demonstram a relação pais-escola idealizada mas, na realidade e na maioria das vezes, não promovem uma verdadeira interação.

Segundo Connel *et al.* (1982, citado por Silva, 2003), estas reuniões têm também a função das famílias demonstrarem aos outros o interesse que possuem pela escolarização dos seus educandos.

No decorrer da reunião, a intervenção do diretor de turma deverá ser intencional e de acordo com os objetivos traçados, utilizando as competências de comunicação interpessoal. É importante ouvir os encarregados de educação, as suas sugestões, preocupações e necessidades, sem interrupções. É igualmente essencial saber gerir as críticas dirigidas à escola ou à atividade profissional dos professores, verificando as situações depois da reunião. Todas as questões mencionadas pelos encarregados de educação deverão ser discutidas mais tarde em conselho de turma. Aos encarregados de educação que não estiveram presentes nas reuniões, o diretor de turma deverá fazer-lhes chegar a informação tratada (Marques, 1997b).

De acordo com Villas-Boas (2000, citado por Lourenço, 2008),

“as reuniões de pais e os atendimentos individuais do diretor de turma aos encarregados de educação podem funcionar como uma estratégia de envolvimento se os segundos forem tidos como membros integrantes, ativos e participantes do processo ensino-aprendizagem, podendo ser promovido um plano de trabalho baseado nas preocupações e prioridades das famílias” (p.28).

4.4 Visitas domiciliárias

Aqui, a escola vai a casa. Procura-se combater a falta de abertura e o *status quo* da relação entre a escola e as famílias. Com a ida até à casa das famílias, pretende-se conhecer mais aprofundadamente o meio em que vivem, trocar saberes, experiências e vivências. Procura-se encurtar, assim, as distâncias sociais e culturais (Silva, 2003).

As visitas domiciliárias são importantes na medida em que permitem aconselhar os pais, informá-los acerca das dificuldades e progressos dos alunos e ajudá-los no apoio dado aos seus filhos na realização das tarefas escolares (Marques, 1993, citado por Zenhas, 2006).

Para que este método tenha sucesso, é fundamental que os visitantes sejam empáticos, saibam escutar os pais, respeitem as diferenças sociais e culturais e saibam detetar pontos positivos e fortes da família, para que sejam reconhecidos e valorizados (Villas-Boas, 2000, citado por Lourenço, 2008). Este tipo de método contribui para a aproximação entre a escola e os pais de difícil acesso.

Geralmente, nas escolas portuguesas, este tipo de contacto é realizado através do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família). Este gabinete surge com o intuito de prevenir situações de risco (insucesso escolar, absentismo escolar, problemas de comportamento) e promover a interação e relação entre os diferentes agentes educativos (família, escola, comunidade), entre outros objetivos. As visitas domiciliárias são uma das várias estratégias aplicadas pelo GAAF à família.

4.5 Cartas e Contactos por Telefone

Na carta, sendo também uma forma de comunicação escrita, é necessário ter em atenção alguns aspetos que consideramos importantes. Tal como na caderneta, é essencial ter cuidado com a linguagem utilizada para que possa ser facilmente compreendida pelo encarregado de educação e não provoque um maior afastamento da família à escola.

Os telefonemas consistem numa forma prática e rápida para se estabelecer comunicação entre a família e a escola. Uma escola no Entroncamento, desenvolveu um projeto que possibilitou a abertura de uma linha telefónica para os encarregados de educação contactarem com os professores. Ambos consideraram esta linha muito útil para além de ter reforçado a colaboração entre a escola e a família (Marques, 1997a).

4.6 Associação de Pais

Se, por um lado, os pais e encarregados de educação deverão ter a consciencialização da necessidade de comunicação entre si e de análise de situações que afetem os seus filhos, por outro, os professores e a escola têm a necessidade de ouvir os pais e encarregados de educação e de os considerar importantes e ativos na tomada de decisões relativamente aos filhos. Para tal, existem as Associações de Pais.

Assim, através de encontros regulares entre pais, são “discutidas as suas preocupações e troca de conhecimentos para que mais facilmente se encontrem as respostas pretendidas, para um melhor desenvolvimento e aproveitamento escolar e cívico dos filhos e, talvez, dos próprios pais” (Matos & Pires, 1994, p.45). A Associação de Pais analisa os problemas que prejudicam os interesses dos filhos e reúne todos os esforços para a resolução dos mesmos; colabora nas iniciativas da escola; e promove/participa na realização de atividades culturais, recreativas, entre outras.

4.7 O papel do aluno na comunicação entre a escola e a família

Perrenoud (1995, p.89) considera que “os contactos diretos são apenas a relação mais visível entre os pais e a escola”. O aluno é, em si mesmo, uma mensagem. O papel do aluno na comunicação entre escola e família é de extrema importância, podendo ser favorável ou não.

É importante que os diretores de turma estejam cientes de que os alunos poderão distorcer as mensagens, mas também poderão desempenhar um papel positivo na comunicação entre a escola e a família. Para que o papel seja favorável, poderão realizar-se atividades nas quais os alunos gostem de ter os pais presentes (por exemplo: reuniões ou convívios em que apresentem trabalhos seus realizados nas aulas) (Zenhas, 2006).

5. Benefícios de uma Relação Efetiva Escola-Família

Se existem instituições fundamentais para a educação e socialização de uma criança, são a família e a escola. Deste modo, é essencial que haja comunicação entre ambas para que o desenvolvimento das suas crianças decorra normalmente e de forma saudável.

Segundo Silva e Stoer (2005), uma relação positiva e de colaboração entre a família e a escola, promove o desenvolvimento de uma relação pedagógica.

Tal como é referido em Silva (2003), diversas investigações têm demonstrado a existência de uma correlação positiva entre o envolvimento dos pais na escola e o sucesso educativo dos seus filhos. Por outro lado, e de acordo com Lareau (1996, citado por Silva, 2003), verifica-se também uma maior satisfação pessoal e profissional dos professores que se envolvem mais diretamente com os pais. Mas outros efeitos positivos se verificam como consequência da colaboração escola-

família: maior coresponsabilização no processo educativo dos educandos; maior valorização social das famílias e melhoramento da imagem da instituição escolar.

Como já foi referido anteriormente, dentro dos benefícios da existência de uma relação entre pais e escola, é identificado um melhor aproveitamento escolar. Mas, o envolvimento entre estas duas instituições, não beneficia só os alunos. Essa é a opinião de Silva e Stoer (2005, p. 23) ao afirmarem que os pais “aumentam e fortalecem as redes sociais; adquirem mais informação; desenvolvem o sentimento de autoestima; aumentam a motivação para continuarem a sua própria educação; têm possibilidades de ganharem novas competências”. Para além dos alunos e pais, também os professores e a escola ganham benefícios com este envolvimento. Com a colaboração dos pais, o trabalho do professor poderá ser mais fácil e satisfatório. Se os pais se sentirem compreendidos e envolvidos, aumentarão a confiança e tenderão a partilhar as suas preocupações, valorizando mais a escola e o papel do professor e aumentando as expectativas quanto à escola (Matos & Pires, 1994).

Henderson (citada por Davies, Marques & Silva, 1993) fala-nos da relação que existe entre o envolvimento dos pais no percurso educativo dos filhos e o aproveitamento escolar. Para esta autora, os alunos atingem um melhor aproveitamento quando os pais se envolvem e estes efeitos positivos verificam-se em todos os graus escolares e grupos sociais. A mesma opinião tem Comer (1988, citado por Davies, Marques & Silva, 1993), ao referir que uma relação positiva entre pais e professores pode influenciar os filhos a terem bom comportamento na escola.

Também na opinião de Marques (1993, citado por Oliveira, 2010), quando os pais se envolvem na vida escolar dos seus educandos, surgem enormes vantagens. No entanto Musitu (2003, pp.148-150), aponta diversos estudos os quais revelam que a “participação ativa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre os professores e as escolas, e sobre as relações escola-família”. Refere ainda que “para além da colaboração direta entre pais e professores com metas específicas, alguns autores” encontraram “papéis construtivos para a colaboração dos pais como prestar atenção ao trabalho de casa, ser tutor em casa, aprender ao mesmo tempo que os filhos, reforçar os programas escolares, ser representante nos conselhos de turma ou exercer trabalho voluntário na escola” (Musitu, 2003, p.161).

Davies (2003, citado por Oliveira, 2010, p.16) afirma que “os pais que se envolvem têm maiores probabilidades de compreender os objetivos dos professores e das escolas e de serem mais apoiantes das mudanças propostas”. Para que isso aconteça, é importante encurtar a ligação família-escola para que a primeira sinta a instituição escolar como um espaço acolhedor e sinta vontade de contactar os professores, participar mais na escola, envolvendo-se na educação dos filhos. Verifica-se, também, que “os esforços para melhorar os desempenhos da criança na escola são muito mais eficazes se as escolas comprometerem as famílias”.

Diversos investigadores portugueses e estrangeiros, referenciados por Lourenço (2008), indicam que a melhoria da qualidade do ensino depende, principalmente, do envolvimento dos encarregados de educação na escola. O contacto frequente entre encarregados de educação e escola está correlacionado com o desenvolvimento de atitudes mais positivas dos primeiros para com a instituição escolar e, também, ocorrem melhorias significativas ao nível da comunicação entre ambas. Deste modo, torna-se crucial desenvolver estratégias para promover o envolvimento dos encarregados de educação na escola para que escola e família se sintam unidas e envolvidas na concretização de um mesmo projeto educativo e através de uma comunicação transparente e de confiança.

Não nos podemos esquecer que é a criança “o principal foco” da interação entre a escola e a família. De acordo com Diogo (1998), se as interações entre ambas são positivas, os alunos vão aprender a valorizar mais a escola, pois esta também é valorizada pela família. Assim sendo, a colaboração entre as duas instituições vai promover o sucesso educativo, autoestima, atitudes positivas face à escola, entre outros.

6. Obstáculos à colaboração

Diogo (1998) refere que existem quatro barreiras que dificultam o envolvimento das famílias nas escolas, sendo elas: a tradição de separação entre a escola e a família; a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos; as barreiras estruturais da organização social; e a persistência das estruturas organizadas dos estabelecimentos de ensino. Passaremos, de seguida, a explicar as barreiras mencionadas.

Na tradição de separação entre a escola e a família, muitos pais consideram a escola como a responsável pelas funções educativas e, muitos professores, aceitam isso. Se, por um lado, os professores pretendem obter o apoio dos pais na vida escolar dos filhos, por outro, não querem perder a sua autonomia profissional e pedagógica. Os professores esperam que haja uma continuidade em casa dos valores e atitudes da escola. Se os pais não se envolvem como esperam que aconteça, acusam-nos de falta de interesse.

Estrela e Villas-Boas (Estrela & Villas-Boas, 1997, citado por Zenhas, 2006) referem que também existem atitudes por parte dos pais/encarregados de educação que conduzem a esta separação entre a escola e a família. Há pais que se demitem das suas funções educativas; pais que se intrometem nas funções dos professores; pais que não apoiam os seus filhos em casa; e pais que não se sentem confortáveis na escola devido às diferenças entre a sua cultura e a da escola.

Não havendo comunicação entre a escola e a família, a separação existente vai acentuar-se ainda mais, contribuindo para uma maior desconfiança entre ambas as instituições e o desenvolvimento de perceções negativas.

Quanto à tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, quando os alunos manifestam problemas e dificuldades, os professores têm tendência para culpar os pais. A falta de envolvimento destes na vida escolar dos filhos revela, para a maioria dos professores, falta de interesse. A culpabilização dos pais vai impedir a procura de soluções para ultrapassarem as situações. Os professores responsabilizam os pais pelo afastamento da escola às famílias, da qual eles já se sentem excluídos. Segundo Diogo (2008), os resultados de algumas investigações comprovam que os pais querem envolver-se mais na vida escolar dos seus filhos, querem apoiá-los mais mas, não sabem como fazê-lo e nem se sentem capazes de o fazer.

Relativamente às barreiras estruturais da organização social, Diogo (1998) demonstra que a incompatibilidade de horários das reuniões nas escolas com os horários de trabalho dos pais/encarregados de educação, constitui um dos principais obstáculos.

Quanto à persistência das estruturas organizadas dos estabelecimentos de ensino, a burocracia existente nas escolas, o formalismo e a linguagem técnica, afastam os pais e encarregados de educação com baixa escolaridade (Marques, 1997b). Outro aspeto que é importante referir, é o facto de muitas vezes os pais serem chamados à escola quando há problemas. Caso contrário, os pais não se deslocam, pois, tal é considerado uma perda de tempo (Afonso, 1993). Também as práticas de segurança das escolas (controlo de entradas, exigência de identificação) intimidam muitos pais, afastando-os.

Os fatores considerados por Epstein (1995, citado por Reis, 2008) e que separam a escola e a família é a idade e o nível de escolaridade, ou seja, à medida que aumentam, diminui o envolvimento. As famílias vão perdendo o contacto com as escolas e com a vida escolar dos seus filhos.

O perfil do corpo docente é considerado por Diogo (1998) como um outro obstáculo à colaboração escola-família. O autor refere que no grupo de professores existe uma grande insegurança quanto às intervenções das famílias na escola. Os professores receiam que os pais se intrometam nas questões pedagógicas, ameaçando a sua autonomia dentro da sala de aula. Salienta-se ainda, o facto de os professores não receberem formação acerca da colaboração escola-família.

Tendo em conta que a relação entre a família e a escola é também uma relação entre culturas, as diferenças de linguagem e de cultura entre a escola e as classes desfavorecidas tornam-se um obstáculo ao envolvimento entre ambas. Silva (1993) refere que estes pais têm dificuldade em compreender os professores e não sabem como ajudar os filhos. Alguns destes pais vivenciaram no seu percurso escolar, experiências negativas, o que dificulta a criação de uma relação de confiança.

Na opinião de Musitu (2003, p.158), existem conceções muito diferentes acerca da participação dos pais na escola e são “estas diferenças [que] originam obstruções e práticas dissuasórias o que torna muito difícil que a relação de companheirismo entre pais e educadores seja produtiva e efetiva”.

Normalmente, os professores denominam de pais difíceis de alcançar aqueles que, por mais incentivos e esforços que existam, raramente comparecem à escola. São, usualmente, pais de filhos com problemas de comportamento, de assiduidade, com dificuldades de aprendizagem. Mencionado deste modo, parece, segundo Marques (1993, citado por Zenhas, 2006), que o percurso que separa a escola da família deve ser feito por esta. Para o mesmo autor, o mais correto será dizer “escolas difíceis de alcançar” e dá alguns exemplos de dificuldades causadas pelas escolas e as quais impossibilitam a participação dos pais: reuniões com pais em horários incompatíveis com os seus; informações desinteressantes fornecidas aos pais; o facto de se referirem frequentemente a aspetos negativos acerca dos educandos, entre outras. A mesma opinião tem Afonso (1993, p. 148) ao afirmar que existe entre os professores uma “tendência para considerar que o envolvimento dos pais nos assuntos da escola só é necessário quando existem [problemas] como notas negativas, faltas injustificadas ou mau comportamento”. Montandon (1991, p. 47) acrescenta ainda que “os resultados da criança parecem influenciar os contactos individuais (...) os professores propõem entrevistas muito mais frequentemente quando há problemas”.

Como já vimos anteriormente, os professores, habitualmente interpretam a ausência dos pais como falta de interesse pela vida escolar dos seus educandos. Contudo, e como refere Silva (2002, p.119, citado por Zenhas, 2006), “a invisibilidade de muitos pais dos meios populares na escola não significa necessariamente desinteresse pela escolarização dos filhos, nem ausência de incentivo e possíveis formas de apoio em casa, ao contrário da usual interpretação de muitos docentes”. Muitos pais não comparecem na escola, mas envolvem-se fortemente com os filhos em casa, acompanhando o seu percurso escolar e, quando não o fazem, é por não saberem (Zenhas, 2006).

Lourenço (2008) aponta ainda as atitudes e comportamentos dos pais e professores como obstáculo ao desenvolvimento da relação entre a escola e a família. Por um lado, os professores responsabilizam os encarregados de educação pela falta de envolvimento, considerando que, apesar dos seus esforços para os chamar à escola, estes não comparecem manifestando algum desinteresse, sendo os pais dos alunos com problemas de insucesso escolar e/ou de comportamento que mais se alheiam; por outro lado, os encarregados de educação consideram que os professores só os contactam para comparecerem à escola quando existem situações problemáticas. Deste modo e como refere Lourenço (2008), é essencial que a comunicação entre ambos não ocorra somente por aspetos negativos para que os encarregados de educação sintam confiança nos professores e na escola e assim, considerem o diálogo importante bem como a sua intervenção, contribuindo para o sucesso escolar dos seus educandos.

Alguns autores referem outras dificuldades, nomeadamente a ausência de formação conduzindo à falta de preparação dos professores para lidarem com os encarregados de educação, a falta de preparação das famílias e, também, a falta de tempo/disponibilidade de ambos. O diretor de turma, peça fundamental na promoção

do envolvimento escola-família, tem realizado mais funções administrativas e burocráticas que relacionais, não incentivando a participação dos encarregados de educação nem o seu envolvimento. De acordo com Cardoso (2004, citado por Lourenço, 2008), cabe à escola desenvolver estratégias que ajudem os pais/encarregados de educação a integrar-se na vida escolar dos seus educandos bem como estratégias de orientação daqueles, na intervenção no processo educativo. Segundo o mesmo autor, os planos anuais de atividades devem incluir no plano de formação, ações para os pais/encarregados de educação.

As escolas e os professores poderão manifestar características e comportamentos que dificultam o envolvimento e participação dos pais, afastando-os. Nem sempre a linguagem utilizada é fácil de compreender e as reuniões são, muitas vezes, marcadas para horas em que o encarregado de educação se encontra no local de trabalho. Os encontros entre diretores de turma e encarregados de educação, normalmente, cingem-se somente à troca de informações acerca do aluno e os pais são considerados e até colocados numa posição inferior, de dependência. Frequentemente, nos encontros entre diretores de turma e pais, as informações são sobre aspetos negativos do aluno (notas baixas, mau comportamento, etc). Encontramos, ainda, muitos pais de nível socioeconómico baixo, os quais possuem grandes dificuldades em ajudar os seus filhos nas tarefas escolares, quando estes já se encontram no 2º e 3º ciclos. São pais que também possuem um capital cultural mais pobre e que necessitam de orientação para ajudar os seus filhos em casa. Muitos pais possuem, igualmente, expectativas muito baixas relativamente à escola. Estes são, normalmente, os pais de difícil acesso (Matos & Pires, 1994).

7. Fatores que influenciam a colaboração escola-família

7.1 Influência da classe social na relação escola-família

Poderão ser identificados vários fatores que podem influenciar a colaboração existente entre a escola e a família e os estudos realizados vão nesse sentido. A classe social e a sua influência na relação escola-família foi estudada pela socióloga Annette Lareau (1989, citada por Silva, 2003), tendo sido possível concluir que existe uma diferença na quantidade e qualidade dos contactos entre as escolas e as famílias de estratos sociais superiores e entre as escolas e as famílias de estratos sociais mais baixos. Os resultados demonstram que os contactos são mais frequentes e intensos entre a escola e os pais de classes superiores. Para a socióloga Lareau, existem três hipóteses que poderão explicar esta situação: 1) diferentes valores entre os pais dos dois grupos; 2) diferentes práticas institucionais para com as famílias; 3) a classe social. Relativamente à primeira hipótese, Lareau concluiu que, ao contrário das opiniões dos docentes, ambos os grupos de pais valorizam a educação escolar dos filhos. Quanto à segunda hipótese explicativa, a socióloga concluiu que as escolas promovem a participação dos pais. Resta assim, explicar a influência da classe social.

O estudo revela que os pais pertencentes a uma classe inferior possuem uma competência educacional menor do que os pais de classe superior. Segundo aqueles pais, há dificuldade em compreender o que os professores dizem e pretendem e em como auxiliar os seus filhos. Tal situação conduz à falta de confiança vivenciada pelos pais quanto à sua competência educacional e a uma maior dependência da parte destes relativamente aos professores. Quanto ao grupo de classe média e superior, parece existir uma relação de continuidade com a escola e uma identidade cultural. Parece, assim, haver uma relação de separação entre a família de classe social inferior com a escola e uma relação de ligação entre a família de classe social média e superior e a instituição escolar Lareau (1989, citada por Silva, 2003).

Também Davies (1989) realizou um estudo em Portugal acerca da relação entre professores e pais que nunca se deslocavam à escola. Segundo este autor, grande parte dos professores carregam dentro de si a ideia de que a classe média se considera bons pais, com bons lares e bons filhos. Se as famílias não se enquadram neste modelo, são consideradas suspeitas e inquietarão muitos professores. Contudo, é com os pais oriundos de classes populares que os professores de sentem mais à vontade e menos ameaçados, apesar de as famílias de classe média e superior se encontrarem em melhor posição para se envolverem com a escola. Estes últimos tendem a situar-se numa relação de igualdade, ou até de superioridade para com os professores, enquanto que os de classe popular, se situam numa posição de acatamento. Deste modo, os pais oriundos de classe populares transferem a responsabilidade pela educação dos seus filhos aos professores, ao passo que os outros, são mais críticos para com os docentes e as práticas pedagógicas.

Outros estudos realizados em alguns países revelam que são principalmente os pais de classe média que mais se envolvem com a escola e com o percurso académico dos seus filhos (Davies, Marques & Silva, 1993; Patrikakou, 2005). Um estudo feito por Davies e outros colaboradores, em Portugal, revelou que alguns motivos para a falta de envolvimento com a escola por parte dos pais de classes mais desfavorecidas, são o pouco interesse da sua parte, a incompatibilidade de horários ou ainda o facto de a escola se constituir como um mundo físico e social desconhecido. Acrescenta-se ainda a questão de que são muitas vezes chamados à escola por motivos desagradáveis e não o contrário como também já foi referido. No entanto, o mesmo estudo revelou um discurso positivo por parte destes pais relativamente à escola, considerando-a importante para o percurso de vida dos seus filhos (Davies, Marques & Silva, 1993).

Ainda segundo Davies (1989, citado por Nunes, s/d), a relação entre pais e professores poderá ser encarada como um movimento social capaz de contribuir para o desenvolvimento de políticas educativas que conduzam à democratização e a uma maior igualdade social. Deste modo e de acordo com o mesmo autor, é crucial envolver as famílias mais desfavorecidas. Para além do que já foi mencionado, tal envolvimento irá permitir ainda um aumento de confiança (em si próprios enquanto educadores e como membros de associações de pais) e aquisição de novas

experiências, conhecimentos e competências. Frequentemente, quando existem diferenças de classe social ou étnica, encontramos desconfiança entre os grupos família e escola. De acordo com o estudo de Davies (1989, citado por Nunes, s/d), os pais de classes mais desfavorecidas têm dificuldades em confiar nas suas próprias capacidades enquanto educadores dos seus filhos, em ajudá-los nas tarefas escolares e em participar na escola. Manifestam uma atitude mais passiva, culpando-se da falta de condições de vida e de não conseguirem apoiar mais os filhos. Estas famílias possuem também fracas expectativas relativamente às obrigações da escola quanto à sua ligação com as famílias. Se estes pais recebem pouco dos professores e da escola, também esperarão pouco destes.

Ainda de acordo com este estudo de Davies (1989, citado por Nunes, s/d), os professores têm tendência para atribuir às famílias desfavorecidas a responsabilidade de não se envolverem com a escola, chegando a considerá-los como pais difíceis de alcançar.

Nunes (sd) refere também que, relativamente a famílias socialmente desprotegidas ou desenquadradas (por exemplo, minorias étnicas),

“as instituições educativas lançam sobre elas um olhar carregado de preconceitos, ou elas se automarginalizam. Há que acreditar no interesse e no empenho destas famílias na educação dos filhos, desenvolver esforços conjuntos de diálogo e de cooperação e valorizar os pequenos gestos de participação” (p.73).

A mesma opinião têm Davies *et al.* (1993), ao referirem que se constatou em diversos países que a participação dos pais na escola não é igual entre etnias, géneros e classes sociais. Geralmente, os alunos pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas, apresentam as taxas de repetência e de abandono escolar mais elevadas.

Vincent e Henry (Henry, 1996 citado por Silva, 2003, p.75) sublinham o facto de a relação escola-família colocar os pais numa situação de desigualdade perante a instituição escolar. “O nível de escolaridade, o estatuto profissional, o rendimento e as características do seu trabalho, proporcionam aos pais recursos desiguais tanto na educação dos seus filhos como na defesa dos seus interesses na escola”. Ou seja, tanto os pais de classes operárias como os pais de classe média/superior podem envolver-se com a escola e na vida escolar dos seus filhos, contudo, fazem-no com diferentes graus de apoio pelo sistema educativo, com diferentes níveis de confiança e com diferentes recursos para contribuir no processo educativo dos seus educandos. Sendo assim, torna-se possível afirmar que nem todos os grupos e pais têm capacidade para oferecer a mesma resposta às solicitações da escola.

7.2 A (Não) Influência da família e/ou classe social no envolvimento e/ou no sucesso educativo

Para Reginald Clark (1983, citado por Silva, 2003) o mais importante é a qualidade da interação em casa e não a estrutura familiar ou o estatuto social desta que vai influenciar o sucesso ou insucesso das crianças e jovens.

Montandon (1987, citado por Silva, 2003), procurou através de um estudo a dez famílias e recorrendo à entrevista, compreender como é que a dinâmica familiar afeta positiva ou negativamente as práticas educativas. De acordo com a mesma autora, a classe social não se constitui como uma variável suficiente para explicar as práticas educativas ou as relações entre os pais e a escola.

Um estudo de Derek Toomey, um sociólogo australiano, veio demonstrar como o meio familiar é mais importante que a classe social das famílias na aprendizagem das crianças e jovens. Ou seja, a família tem mais peso que a classe social. Do mesmo modo, Walberg (parafraseado em Henry, 1996, citado por Silva, 2003) vem referir que o envolvimento dos pais é duas vezes mais preditivo de sucesso académico do que a classe social.

Lareau (1989, citada por Silva, 2003), no seu artigo intitulado *“Family-School Relationships: A view from the Classroom”*, sobre a perspetiva dos professores e o efeito da relação escola-família nestes, salienta que, para além de influenciar positivamente o desempenho escolar nas crianças, o envolvimento parental na escolarização tem também um impacto positivo na satisfação profissional dos professores.

Sabemos que a relação pedagógica, ou seja, a relação professor-aluno, é dominada pelo primeiro. O envolvimento das famílias é bem aceite desde que não prejudique a assimetria de poder existente naquela relação.

Lightfoot (1978, citado por Silva, 2003, p.381) defendia que “os educadores profissionais devem redirecionar a sua atenção para a vida dentro das escolas, um lugar que inclui a participação responsável dos pais, em vez de procurarem as origens da patologia fora das paredes da escola.”

Na opinião de Silva (2003), estamos perante uma relação onde se joga à defesa. Os pais e os professores “não estão habituados a colaborar” e nem foram preparados para o fazer.

Ao falarmos da relação entre escola e família, não nos podemos esquecer das componentes que constituem as relações interpessoais e que influenciam a sua eficácia: confiança, sensibilidade e equidade. Ficaremos pela definição de confiança apresentada por (Holmes & Rempel, 1989; Rempel, Holmes & Zanna, 1985, citados por Christenson, 2010):

“Trust in the family-school relationship is defined as confidence that another person will act in a manner to benefit and/or sustain the relationship, or the implicit or

explicit goals of the relationship, so as to achieve positive outcomes on behalf of the student" (p. 66).

Pedir que as famílias participem ativamente nas tomadas de decisão quanto ao processo escolar dos filhos, exige que os professores confiem nos pais, bem como, que estes confiem nos primeiros. Pais que possuem um elevado nível de confiança na relação professor-família, demonstram mais atitudes positivas relativamente ao seu envolvimento com a escola e comprometem-se mais com as aprendizagens dos filhos.

Autores como Bourdieu e Boudon (s/d, citados por Nogueira, 2005) defendem que a socialização constitui um fator influente no desempenho escolar, ou seja, quanto maior a classe social a que aluno pertence, maior será o seu rendimento escolar. Bourdieu (s/d, citado por Nogueira, 2005) defendia ainda que o êxito/fracasso escolar dependerá do facto de o capital cultural familiar que se transpõe para a sala de aula estar ou não próximo do capital cultural dos professores e da escola. O código linguístico, por exemplo, faz parte do capital cultural de uma família. Assim, considera que, quanto mais elaborado é o código linguístico, mais o capital cultural da família é considerado, bem como mais legítimo e reconhecido pela escola. Bourdieu vem criticar os professores, pois considera que estes têm dificuldade em se descentrar do seu código linguístico para comunicarem com os pais. Do mesmo modo que, os pais mais familiarizados com o código linguístico dos professores possuem menos dificuldades em compreender as mensagens dos professores. A escola, não atendendo à singularidade de cada aluno, negligencia a herança sócio-familiar de cada um. Deste modo, Bourdieu entende que a escola ajuda a reproduzir as desigualdades sociais, pois premeia aqueles que trazem consigo uma herança privilegiada (Nogueira, 2005).

Boudon (1973, citado por Diogo, 2008) faz o mesmo diagnóstico de Bourdieu, mas interpreta de modo diferente. Para este autor, não é a pedagogia dos professores que irá influenciar, mas o próprio sentido e funcionalidade que a família dá à escola. Em função do lugar e capital que a família ocupa, esta tende a investir mais ou menos na escolaridade dos seus filhos. As famílias fazem um cálculo dos custos e benefícios da escolarização dos seus filhos, ou seja, pais com nível de escolaridade mais baixa tenderiam a fazer um cálculo diferente da família com escolaridade mais alta. As próprias famílias contribuem para aumentar ou diminuir as expectativas de futuro dos filhos.

Como é referido por Marques (2001) vários estudos demonstram que os pais de todos os meios sociais têm interesse pela educação dos seus filhos. No entanto, encontram barreiras que limitam as relações da escola com as famílias oriundas de meios sociais mais pobres. Nos mesmos estudos, estes pais revelam possuir baixas expectativas em relação à escola e aos seus filhos.

8. Direitos e Deveres

8.1 Estatuto do Aluno

Em setembro de 2012 foi “aprovado” o novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei Nº51/2012, de 5 de setembro), documento que estabelece os direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário, mas que também esclarece o compromisso dos pais ou encarregados de educação, para além dos restantes membros da comunidade educativa.

No artigo 41º, que se refere ao papel dos professores quanto às suas responsabilidades, lê-se que o diretor de turma é o principal responsável pela adoção de estratégias que visem a melhoria das condições de aprendizagem e que promovam um bom ambiente educativo. Cabe ainda ao diretor de turma “articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

No que diz respeito ao papel dos pais ou encarregados de educação, o Estatuto parece-nos estar claro. No artigo 43º, é possível ler-se que é da responsabilidade dos progenitores ou encarregados de educação acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando e, também, “promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola”.

Outras alíneas são de sublinhar. Por exemplo, a alínea d) do mesmo artigo diz que os pais ou encarregados de educação deverão contribuir para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno da escola, bem como participar na vida da escola. Deverão, ainda, colaborar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica. A alínea j) refere que deverão comparecer na escola sempre que tal seja necessário ou seja solicitado.

8.2 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova

Em fevereiro de 2013, foi aprovado o novo Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova. Analisando este documento e o anterior, salientam-se algumas diferenças as quais passaremos a explicar, as quais decorrem da alteração da lei. Começamos pela composição do conselho pedagógico. No Regulamento Interno anterior (2007), verifica-se que fazem parte integrante do conselho pedagógico representantes da Associação de Pais e encarregados de educação (Artigo 23º, alínea n). No documento atual, na composição do conselho pedagógico (artigo 25º) constata-se uma diminuição de elementos que o compõem, nomeadamente a exclusão dos representantes mencionados. Esta variação resulta de uma alteração legislativa, em que o decreto-lei 115-A/2008 que determinava a participação dos encarregados de educação no conselho pedagógico e a qual é mantida pelo decreto-lei 75/2008, é

revogado pelo decreto-lei 137/2013 o qual impede a representação dos pais/encarregados de educação no conselho pedagógico. No artigo 52º do documento anterior, constam como competências do conselho de turma “promover ações que estimulem o envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar do aluno”. No documento atual, para o conselho de turma, encontramos somente o artigo 64º o qual refere “O conselho de turma é o órgão que assegura a articulação da atividade pedagógica, visando o desenvolvimento integral do aluno e rege-se pelo regimento de funcionamento aprovado em conselho pedagógico”.

Quanto às competências do diretor de turma, tanto num documento como no outro não se verificam alíneas relacionadas com a promoção do envolvimento parental na vida escolar dos educandos. Tais competências constam nos deveres do pessoal docente em ambos os documentos. Nos Regulamentos Internos anterior e atual, relativamente a este assunto e respetivamente, nos artigos 126º e 127º, existe uma alínea (c) que refere que o docente deverá “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente”. Mais especificamente, o artigo 129º dita os deveres dos docentes para com os pais e encarregados de educação. São cinco as alíneas que o constituem, mas apenas referiremos as que nos parecem mais importantes. O docente tem o dever de estabelecer uma relação de diálogo e de cooperação com os pais ou encarregados de educação, partilhando também a responsabilidade pela educação e formação do aluno; deverá ainda promover a participação ativa dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos alunos; incentivar a sua participação nas atividades da escola; facultar informação regularmente acerca do percurso escolar dos filhos.

Os deveres dos pais e encarregados de educação no Regulamento Interno (2013) são os mesmos que se encontram no Estatuto do Aluno (Lei Nº51/2012, de 5 de setembro).

Na legislação atual, está consignado o direito do encarregado de educação em poder acompanhar a vida escolar do seu educando (reuniões com diretor de turma, por exemplo), em horário laboral. Este direito consta no decreto-lei nº59/2008, de 11 de setembro (artigo nº185, nº2, alínea h)) e, também, no Código do Trabalho (capítulo II, subsecção XI, artigo nº249). Em ambos os documentos lê-se que, é considerada falta justificada a deslocação do encarregado de educação ao estabelecimento de ensino do menor, pelo tempo estritamente necessário, num período não superior a quatro horas, uma vez por trimestre. Consideramos que, tal constitui-se como mais um obstáculo à colaboração escola-família, sobretudo, para situações em que os alunos exigem uma presença mais assídua dos pais na escola, por exemplo, aqueles que manifestam dificuldades maiores de aprendizagem, de comportamento, entre outros. Uma ida trimestral do encarregado de educação à escola, não nos parece suficiente quer, para resolver situações que acontecem

frequentemente quer, para se criar e estabelecer uma relação de confiança entre encarregado de educação e diretor de turma.

Se considerarmos as dificuldades que muitos pais têm em compreender a estrutura e funcionamento da escola, em perceber a linguagem utilizada pelos professores e o seu nível sociocultural, podemos concluir que algumas responsabilidades que constam no Estatuto do Aluno e no Regulamento Interno para os pais e encarregados de educação, afastam ainda mais os pais de difícil acesso. Os pais/encarregados de educação que possuem poucas habilitações escolares, que não comparecem na escola, que não confiam na escola/professores, que não se sintam bem-vindos no espaço escolar e, que sejam pouco incentivados pela escola/professores a colaborar e a participar, dificilmente o farão na elaboração do projeto educativo e/ou do regulamento interno da escola. Como salienta Zenhas (2006), tais medidas constituem-se mais como intimidatórias do que convidativas, acabando por excluir mais aqueles que já se sentem excluídos, daí a importância do papel do diretor de turma.

9. O Diretor de Turma

9.1 As funções do Diretor de Turma

O diretor de turma é o elemento que possui grandes potencialidades para criar e fomentar uma colaboração entre a escola e a família. De acordo com Zenhas (2006, p. 13) o diretor de turma poderá “promover uma colaboração capaz de integrar todas as famílias, de as fazer sentir que a escola deseja a sua presença e a acarinha, que a escola lhes pertence e, sendo a “segunda casa”. A mesma autora considera ainda, que a escola

*“é um espaço onde se devem encontrar todos os intervenientes no processo educativo(alunos, professores e famílias), para partilharem preocupações e expetativas, para definirem estratégias de colaboração na prevenção e resolução de problemas e para conviverem e criarem relações de confiança e entreajuda”
(p.13).*

É possível, então, afirmar que o diretor de turma possui um papel privilegiado no que concerne à promoção da colaboração entre a escola e a família. Com a intervenção do diretor de turma, torna-se possível realizar um trabalho onde estejam implicados os intervenientes interessados, ou seja, pais, alunos e professores (Zenhas, 2006).

Analisando as responsabilidades do diretor de turma fixadas no Estatuto do Aluno (Lei Nº51/2012, de 5 de setembro) quanto à colaboração entre a escola e a família, é possível verificar que lhe são atribuídas duas competências: articular com os restantes professores da turma, os alunos e os encarregados de educação e fazer a articulação das atividades da turma com os encarregados de educação. Estas

competências são as mesmas que constam no Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de julho (artigo 7º). Esta lei, apesar de vaga, ao definir estas duas competências parece ser favorável à participação das famílias e seu envolvimento na escola, bem como ao desenvolvimento de uma relação positiva com a família, considerando esta como essencial no processo de aprendizagem. Ao analisar-se a lei, parece que todo o trabalho desenvolvido na direção de turma depende muito da pessoa que o desenvolve, sendo neste caso, o diretor de turma pois, por um lado, não surge um perfil definido para o exercício das funções designadas e tampouco existe formação específica dos professores para o desenvolvimento do cargo (Villas-Boas, 2001, citada por Zenhas, 2006). O Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, vem revogar o decreto regulamentar anterior e, ao fazer-se a análise do mesmo, verificamos a ausência de atribuições a desempenhar pelo diretor de turma.

No Decreto-Lei nº 240/2001 lê-se o perfil de desempenho profissional dos docentes dos ensinos básico e secundário. É verdade que várias características e competências que constam nesse perfil são fundamentais para todos os docentes, mas, são também muito importantes para o diretor de turma, destacando-se: a) respeito pela diversidade cultural e individual dos alunos e restantes membros da comunidade educativa; b) possuir capacidade interpessoal e de comunicação nas diversas circunstâncias da sua atividade profissional; c) saber gerir situações problemáticas e de conflitos interpessoais; d) colaborar com todos os intervenientes (professores, alunos, encarregado de educação, pessoal não docente) no processo educativo, promovendo relações de respeito mútuo entre todos; e e), promover interações com as famílias, principalmente quanto aos projetos de vida e de formação dos alunos.

Desde a Lei de Base dos Sistema Educativo, em 1986, até à atualidade, verifica-se a publicação de diversos documentos legislativos relativamente ao cargo de diretor de turma. Torna-se possível reconhecer que o diretor de turma exerce funções em quatro áreas: administração, orientação, coordenação e relacionamento com os encarregados de educação. Contudo, na nossa opinião, a legislação continua a ser dispersa, enfatizando a necessidade de se esclarecer um perfil para o desempenho do cargo e as suas atribuições.

Na opinião de Leite (sd), cabe à escola a fatia maior de responsabilidade na promoção da aproximação e abertura às famílias. Esta aproximação deverá ser feita através do diretor de turma através da criação de um ambiente favorável à aprendizagem e um conhecimento mais aprofundado acerca das famílias dos seus alunos. Para além da articulação que deverá ser feita com os pais e encarregados de educação, o diretor de turma deverá também articular-se com os restantes professores e alunos, promovendo assim a cooperação entre todos.

O diretor de turma deverá, ainda, orientar os pais quanto ao acompanhamento da vida escolar dos seus filhos em casa, através de um maior envolvimento em atividades educativas com os alunos e os restantes professores da turma. Deverá

fazer propostas de ações juntamente com os encarregados de educação no sentido de se aproximar a família à escola, fomentando a participação destes e o seu envolvimento.

Ainda de acordo com Leite (s/d, p.5), o diretor de turma deverá “ter a sensibilidade, acuidade e subtileza de reunir-se particularmente com os pais dos alunos” mais problemáticos ao nível de dificuldades de aprendizagem e de comportamento.

A autora acrescenta também que, o papel do diretor de turma é de máxima importância quando existe alteração do primeiro ciclo para o segundo. Nesta mudança, os alunos deixam de ter um só único professor e passam a ter vários, bem como diversas disciplinas. Assim, cabe ao diretor de turma gerir e coordenar a integração dos alunos quando chegam ao 5º ano de escolaridade.

Para que as funções referidas anteriormente sejam concretizadas, apesar de não constarem em qualquer lei, o diretor de turma terá que desenvolver um conjunto de atividades de forma a envolver os alunos, os professores da turma e os encarregados de educação. Terá que ser capaz de envolver os encarregados de educação nas atividades educativas, propondo e planificando com estes o desenvolvimento de projetos. Desta forma, tornar-se-á possível aproximar os laços entre a família e a escola. Contudo, constata-se que muitas vezes o diretor de turma dá primazia às “tarefas organizativas e administrativas, como manter organizado o dossier do diretor de turma, efetuar e verificar o registo de falta dos alunos, preparar e coordenar as reuniões do conselho de turma” (Lourenço, 2008, p.11).

9.2 Competências Básicas do Diretor de Turma

Tendo em conta as funções do diretor de turma que, na prática, vão desde o informar, chamar os pais à escola, dirigir reuniões, até à gestão de conflitos, pensamos que as competências mais importantes que deverão pertencer ao perfil serão as de comunicação e de relacionamento interpessoal. A empatia, a afetividade, a disponibilidade e a cooperação, na opinião de (Zins & Ponti, 1996, citados por Zenhas, 2006) constituem, assim, competências básicas que permitem que o diretor de turma percecione, respeite e seja sensível às diferenças sociais, culturais e individuais. Desta forma, torna-se possível eliminar as barreiras que afastam os pais mais desfavorecidos da escola promovendo, ainda, uma relação de colaboração entre a escola e a família.

Tal como já foi referido anteriormente, a linguagem técnica utilizada pelos professores contribui para um afastamento dos pais de meios mais desfavorecidos. Assim, é indispensável que o diretor de turma esteja atento à linguagem que utiliza, adequando-a às características sociais e culturais das famílias. Pereira (1997, p.130) sublinha “a importância de se sensibilizar os professores para a perceção e o respeito pelas diferenças sociais e culturais”. Mas não só é importante a linguagem verbal

como o é também a não-verbal. O diretor de turma deverá estar consciente deste tipo de linguagem e como os pais a poderão interpretar. Da mesma forma, deverá também estar atento à linguagem não-verbal dos pais/encarregados de educação e interpretá-la. A capacidade de comunicar com os outros constitui-se, assim, como um dos requisitos cruciais para um bom desempenho do cargo.

Outras competências que consideramos essenciais para o estabelecimento de uma comunicação eficaz são a escuta ativa, uma atitude de reconhecimento e aceitação e o respeito e abertura para a negociação.

Para alicerçar uma relação positiva entre o diretor de turma e a família, é essencial existir confiança. Adams e Christenson (2000, citados por Zenhas, 2006, p.52) *“consideram que existe confiança na relação família-escola quando se acredita que a outra pessoa vai agir de forma a beneficiar ou manter a relação ou os objetivos implícitos ou explícitos dessa relação, para alcançar resultados positivos para os estudantes”*.

Melhorando a comunicação, a confiança na relação escola-família é fortalecida. De acordo com as mesmas autoras, um outro aspeto que promove a confiança é o grau de satisfação que surge dos encontros entre diretores de turma e pais/encarregados de educação. É mais importante a qualidade da interação do que a frequência da mesma. Deste modo e, como já vimos anteriormente, é da responsabilidade do diretor de turma contactar os encarregados de educação e criar oportunidades de interação com eles, tendo sempre atenção à qualidade da comunicação.

Zins e Ponti (1996, citados por Zenhas, 2006) realizaram um estudo acerca da formação de professores em competências de resolução de problemas. Segundo algumas investigações, existe uma tendência para os professores “atribuírem os problemas a características, traços ou disposições da criança ou da sua família” (Zenhas, 2006, p.53), desvalorizando a influência de fatores relacionados com os próprios professores. Os autores mencionados dão relevo ao treino de competências de comunicação e de relação interpessoal e ao desenvolvimento de competências de diagnóstico de problemas. O seu estudo veio mostrar que a formação dada aos professores conduz a uma melhoria quanto às suas competências de diagnóstico de problemas e a uma redução das atribuições das causas destes a características dos alunos ou das famílias.

Para além da aceitação e respeito pelas diferenças sociais e culturais, o diretor de turma deverá também aceitar a diferença de expectativas dos encarregados de educação relativamente à escola. É importante também, ter em atenção “os sentimentos, as crenças e as preocupações dos pais com os seus filhos” (Zenhas, 2006, p.53).

10. Chamar as Famílias à Escola

A iniciativa de aproximação à família deve ser da responsabilidade da escola, pois esta encontra-se em melhor posição para o fazer. Epstein (1990; 1991; 1994; 1997, citada por Reis, 2008) previne que, se se pretende que os pais se envolvam no percurso educativo dos seus filhos, os professores devem desenvolver estratégias que promovam uma comunicação efetiva com os pais. Quando os pais colaboram com os professores e se envolvem nas atividades da escola, reconhecem que o fazem devido ao incentivo que os professores e a escola dão. No entanto, verifica-se que muitas escolas não sabem como envolver mais a família.

Almeida (2000, citado por Reis, 2008) diz-nos que, quando os contactos que os professores fazem são personalizados, consistentes e focados sobre diversos aspetos relacionados com o ensino, ocorre um aumento do interesse dos envolvimentos parentais. A mesma autora lembra-nos ainda que os pais que se envolvem nas atividades de aprendizagem, creem que podem exercer uma influência positiva no aproveitamento do seu educando. Através de outros estudos, Almeida conclui que é nas situações em que existem níveis educacionais mais baixos e em que o envolvimento é quase inexistente, que se verificam resultados positivos mais fortes resultantes da comunicação entre professor e família como o envolvimento parental

Como referido anteriormente, cabe à escola ter iniciativa para promover o envolvimento das famílias na escola. Para que isso aconteça, é necessário recorrer a estratégias de aproximação entre ambas as instâncias educativas. Para Seeley (1989), por exemplo, as visitas domiciliárias constituem uma estratégia forte, capaz de promover a colaboração e criar parcerias duradouras entre a escola e a família, principalmente, em famílias em risco.

Deste modo, devido às características e necessidades de cada família, a escola deve proporcionar diversas modalidades de envolvimento parental. Normalmente, os programas de envolvimento parental são mais acessíveis aos pais de classe média e assim, torna-se crucial desenvolver estratégias que promovam a participação de famílias pertencentes a classes socioeconómicas mais baixas.

Na opinião de Davies (2002, citado por Reis, 2008), existir uma sessão plenária na abertura do ano letivo, uma ou duas reuniões de pais ao longo do ano, os professores contactarem os pais devido ao mau comportamento do filho e uma associação de pais que consegue obter fundos, ainda são insuficientes.

11.Plano de Investigação e Metodologia

11.1 Questões e objetivos de pesquisa

O estudo que se pretende desenvolver está relacionado com as dificuldades/obstáculos existentes na relação entre professores e família no 2º e 3º ciclos, pois parece existir uma grande distância entre os dois grupos. Nesse sentido, pretendemos caracterizar as representações dos pais e dos professores acerca da comunicação entre ambos, identificando a possibilidade de existência de pontos convergentes ou divergentes. Assim, com esta investigação procuramos encontrar respostas para as seguintes questões:

- Existirão barreiras na relação professores-pais e pais-professores?
- Os pais envolvem-se nas tarefas escolares dos filhos?
- Será que os pais confiam nos professores?
- Serão as estratégias aplicadas pelos professores no contacto com os pais as mais adequadas?

A partir destas questões, definimos os objetivos da nossa investigação. Estes visam caracterizar a aproximação que existe entre a família e a escola/professores, designadamente quanto à frequência dos contactos estabelecidos; identificar as barreiras que interferem na relação professores-família; identificar as representações que os professores possuem acerca do diálogo com os pais/encarregados de educação; identificar as representações que os pais/encarregados de educação possuem acerca do diálogo com os professores.

11.2 Contexto Social

O Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova, situa-se num concelho do interior com um elevado despovoamento e com uma população envelhecida. De acordo com os Censos 2011, 43% da população apresentava uma idade igual ou superior a 65 anos, e apenas 11.8% registava uma idade inferior a 19 anos, sendo estes os potenciais “clientes” que servem o Agrupamento de Escolas (Relatório de Avaliação Inspeção Geral da Educação).

A população do concelho é pouco escolarizada, sendo a taxa de analfabetismo de 20%, em 2011. Com o 1º CEB temos 34.7 % e com o 2º CEB, 15.1%; com o 3º CEB e Ensino Secundário temos 17.9% e 7.6%, respetivamente. Apenas 4.6% é detentora de Ensino Superior. Tal realidade condiciona necessariamente quer a procura de emprego, quer o tipo de emprego que estes habitantes conseguem arranjar. Assim, importa ainda referir, que a taxa de desemprego atual é superior a 20%, sendo que a população empregada se distribui pelos seguintes sectores: sector primário 16.45%, secundário 17.55% e terciário 66%. Cerca de 61% da população não apresenta

atividade económica, da população do concelho 46.2% são pensionistas/reformados (Relatório de Avaliação Externa Inspeção Geral da Educação).

11.3 Caracterização da população escolar

A abordagem de perfil da população escolar refere-se a todos os alunos de todos os níveis e modalidades de ensino existentes no agrupamento. Os dados que se seguem centram-se na dimensão socioeconómica dos alunos e esfera familiar.

O nível de escolaridade dos agregados familiares é diminuto, pois 3.8% dos alunos provem de um agregado familiar em que ambos os progenitores são analfabetos; 29% dos alunos provem de um agregado familiar cujas habilitações máximas são o 1º CEB; e em 40% dos casos a habilitação académica é o 2º CEB. Os progenitores com ensino secundário correspondem a uma fatia de 17.3% dos casos. E somente 9.1% das famílias possui formação académica de nível superior (Relatório de Avaliação Externa Inspeção Geral da Educação).

Também a situação económica das famílias é preocupante, beneficiando de Ação Social Escolar 45.4% dos alunos.

A composição dos agregados familiares, contempla situações diversas, realçando-se no entanto que 19.5% dos alunos provem de um agregado familiar incompleto (falta pai ou mãe, ou vivem com outros familiares).

Quanto à população escolar do Agrupamento, é composta por 840 alunos (ano letivo 2012/13), distribuídos da seguinte forma: Ensino Pré-escolar, 127 crianças; 1º CEB, 282 alunos; 2º CEB, 133 alunos; 3º CEB (incluindo CEF), 173 alunos; e Ensino Secundário, incluindo cursos profissionais, 125 alunos. Os alunos são provenientes de todas as freguesias do Agrupamento, distando algumas delas, cerca de 45 Km da escola sede. Em relação ao tempo gasto nos transportes escolares, este varia entre os 55 minutos (alunos provenientes de Termas de Monfortinho) e os 15 minutos (alunos provenientes de Oledo), em que a média de tempo gasto pelos alunos é de 28 minutos, sendo que no caso dos alunos de Idanha-a-Nova demoram cerca de 5 minutos a chegar à escola. Cerca de 65% dos alunos provem das freguesias de Idanha-a-Nova, Zebreira e Ladoeiro, estando os restantes dispersos pelas diferentes freguesias (Relatório de Avaliação Externa Inspeção Geral da Educação).

No que concerne ao aproveitamento escolar, 11.2% dos alunos tem uma ou mais retenções no seu percurso escolar, seja por falta de aproveitamento, seja por falta de assiduidade. Relativamente à participação dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos, diminui ao longo dos ciclos, sendo de quase 100% no Pré-escolar e 1º CEB, diminuindo ao longo do 2º e 3º ciclos para valores próximos dos 40%, participação esta verificada quando convocada pelos docentes/diretores de turma. Ao nível do Ensino Secundário a participação é residual, assim como o contacto espontâneo por parte do encarregado de educação (Relatório de Avaliação Externa Inspeção Geral da Educação).

11.4 Caracterização do espaço escolar

O Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro constitui-se como um agrupamento vertical de dimensão concelhia, agregando todos os estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública. É constituído por sete Jardins de Infância, cinco Escolas de 1º Ciclo e a Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, sede do Agrupamento, na qual são ministrados os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, incluindo cursos de educação e formação e cursos profissionais.

As instalações da Escola sede foram inauguradas em 1990 e encontram-se em bom estado de conservação graças ao esforço contínuo de manutenção e preocupação com arranjos exteriores. Dispõe de Laboratórios de Química, Física, Biologia e Matemática, Biblioteca/Centro de Recursos (integrada na RBE), um espaço destinado ao Gabinete de Educação para a Saúde e de Apoio ao Aluno, duas salas de Informática, uma Unidade de Apoio à Multideficiência, uma sala polivalente para os alunos, Refeitório e campo de jogos dotado de piso sintético colocado pela autarquia.

Está ainda dotada de recursos tecnológicos no âmbito do Plano Tecnológico da Educação e quadros interativos e portáteis, adquiridos a expensas próprias ou por participação em projetos, como sejam: CRIE, “Iniciativa Escolas, Professores e Portáteis”; projeto transfronteiriço ATICA (*Apoyo TIC a los aprendizages*), parceria DREC/DREN/Junta de Castilla y León (Relatório de Avaliação Inspeção Geral da Educação).

11.5 Opções metodológicas: o estudo de caso

Face às questões de investigação e objetivos, optámos por um estudo de caso, o qual na perspetiva de Fortin (1999, p. 164) “é uma investigação aprofundada... de uma organização”, nesta situação específica, a escola. Ainda que uma das desvantagens apontadas seja a não generalização dos resultados para outras instituições/escolas, tem uma vantagem significativa na medida em que, e como também salienta Fortin, a investigadora, “dá informação detalhada sobre o fenómeno que se pretende estudar”, além de que através da análise “é possível obter ideias, ligações entre variáveis e verificar hipóteses” (Fortin, 1999, p.166).

O estudo de caso será o modo de investigação aplicado por ser o mais real possível e, também o mais aberto. Constitui-se como um estudo aprofundado do problema em questão num caso particular que será o Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, em Idanha-a-Nova.

Conhecendo de forma pormenorizada uma determinada situação, recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso possibilita a compreensão da complexidade da mesma, podendo até “sob condições muito limitadas”, conduzir a generalizações empíricas, de “validade transitória”. Esta estratégia de intervenção corresponde a um modelo de análise intensiva de uma determinada situação. Deste

modo, é “flexível” no recurso a técnicas e proporciona a recolha de informação variada quanto à situação em estudo, “viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal & Lopes, 2011, p.33).

Dependendo dos objetivos da pesquisa ou do esquema teórico-conceitual da mesma, existem diversas modalidades de estudos de caso: de exploração, descritivos e práticos. O estudo de caso de exploração procura, sobretudo, abrir caminho a futuros estudos. Esta modalidade “procura descobrir problemáticas novas, renovar perspetivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas” (Pardal & Lopes, 2011, p.33). O estudo de caso descritivo é bastante frequente, e centra-se num determinado objeto o qual vai ser analisado detalhadamente e sem o objetivo de generalizar os resultados. O estudo de caso prático, procura realizar o diagnóstico ou avaliação de uma organização, com o objetivo de estabelecer uma terapêutica ou modificar uma organização. Julgamos que, no caso desta investigação, o nosso estudo de caso se poderá enquadrar tanto na modalidade descritiva como na modalidade prática, na medida em que pretendemos investigar pormenorizadamente a relação existente entre os professores e os encarregados de educação no 2º e 3º ciclos no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, não estendendo os resultados a outras realidades escolares e, também, porque os resultados obtidos nos permitirão fazer um diagnóstico da relação mencionada no sentido de construir um plano de intervenção para (re)construir e melhorar essa mesma relação.

Tendo em conta a opinião de Bruyne *et al.* (1975, citados por Lessard-Hébert *et al.*, 1990, p.211), este tipo de investigação procura ainda reunir “informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação”, daí recorrer a técnicas diversas de recolha de informação (observação, inquéritos, análise documental, entre outras).

Assim, esta investigação possuirá um carácter misto, sendo caracterizada por uma abordagem qualitativa e quantitativa, pois apesar de alguns investigadores acentuarem as diferenças existentes entre o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo, estes não se excluem mutuamente existindo, aliás, uma complementaridade investigativa entre ambos (Pardal & Lopes, 2011).

11.6 Metodologia de investigação

A mesma opinião tem Bryman (1995, citado por Lourenço, 1998), quando refere que os métodos mistos correspondem a uma “combinação” das duas tradições metodológicas progenitoras – a tradição quantitativa (mais empirista) e a tradição qualitativa (mais construtivista ou interpretativa), consideradas por alguns fundamentalistas epistemológicos com posições antagónicas extremadas.

É certo que é fundamental conhecer os limites e as potencialidades de cada paradigma para que se obtenha uma visão mais realista e mais modesta da investigação social. Na opinião de Flick (2005, citado por Pardal & Lopes, 2011), é

possível uma articulação entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa e a relação entre ambas pode estabelecer-se em diversos níveis, entre os quais: da articulação dos planos de pesquisa; da combinação de dados qualitativos e quantitativos; da articulação dos resultados qualitativos e quantitativos; e da generalização da investigação. A articulação de ambas as abordagens contribui da mesma forma que utilizando somente uma, para um “melhor conhecimento e o aprimoramento dos caminhos da investigação nas ciências sociais” (Pardal & Lopes, 2011, p.29).

Assim, na recolha dos dados optaremos por procedimentos metodológicos associados às duas formas de inquérito recorrendo a questionários de tipo fechado (característicos de abordagens quantitativas) e a modos de questionamento mais abertos, como entrevistas e observações (característicos de abordagens qualitativas). Quanto ao tratamento dos dados, pode-se recorrer a métodos quantitativos (tratamentos estatísticos) e qualitativos (análises interpretativas de conteúdo) (Morais & Neves, 2007).

A metodologia mista traz vantagens, na medida em que, como justifica Jones (1997), permite melhorar a qualidade dos resultados de trabalhos de investigação.

Fonseca (2008), ao citar Howe (1988), também refere que os dois paradigmas (qualitativo e quantitativo), não são incompatíveis nem permutáveis.

Miles e Huberman (1984, citados por Lessard-Hébert, 1990) defendem a existência de um *continuum* metodológico entre a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa. Inclusivamente, são da opinião de que a existência de uma distinção paradigmática leva à elevação de barreiras que impedem a liberdade de movimentos e o progresso das questões metodológicas.

Embora o estudo de caso seja, frequentemente, de natureza qualitativa na recolha e tratamento de dados, pode, de acordo com Bruyne *et al.* (1975, citados por Lessard-Hébert, 1990), utilizar métodos quantitativos.

Pretende-se assim, com este estudo e através da metodologia mista, verificar algumas teorias que enunciámos no Enquadramento Teórico e que contextualizam o problema em questão, independentemente da forma como foram elaboradas ou formuladas.

11.7 População/Amostra

Normalmente, para se analisar um fenómeno social, não é possível inquirir todos os elementos do universo. Desta forma, torna-se necessário recorrer a técnicas de amostragem. Se a amostra for bem construída, substituirá o universo em análise com segurança. Para que seja construída uma amostra de qualidade, é essencial definir com rigor o universo. Este terá que se apresentar completo, “ser passível de uma

interpretação unívoca e que se manifeste liberto de imprecisões”. “Um universo mal caracterizado, incompleto, impreciso e de interpretação ambígua, só poderá permitir a construção de uma amostra que conduza a conclusões viciadas e enganadoras” (Pardal & Lopes, 2011, p.54).

Após a caracterização do universo, procedemos à amostragem para conservar as características daquele e a sua distribuição. Existindo uma definição de qualidade do universo e uma adequada amostragem, resultará o grau de representatividade da amostra do universo, pelo que deverá conter as características o mais próximas possível do universo (Pardal & Lopes, 2011).

Inicialmente e de acordo com o nosso projeto, a técnica de amostragem a aplicar para a seleção dos encarregados de educação seria a aleatória ou probabilística simples. O tipo aleatório permite que cada um dos elementos que constitui o universo tenha igual probabilidade de pertencer à amostra (Pardal & Lopes, 2011; Hill & Hill, 2012). Este tipo de seleção exige um planeamento rigoroso e, em princípio, constitui-se como o único procedimento de construção de uma amostra a qual permitirá obter dados seguros sobre uma população. A amostra aleatória simples é aquela que, em princípio, “se apresenta com mais hipóteses de viabilizar conclusões rigorosas sobre um qualquer fenómeno num determinado universo” e aquela que “se afigura como sendo de construção mais difícil” (Pardal & Lopes, 2011, p.57).

Desta forma, os encarregados de educação seriam selecionados através dos seus educandos. Ou seja, em cada turma, através de tiragem à sorte, seriam selecionados dez alunos perfazendo um total de 150 elementos. Contudo, considerando elevado o risco de não ser devolvida grande parte dos questionários e, conseqüentemente, não conseguirmos atingir os objetivos pretendidos a nível de resultados e respetivas conclusões, optámos por entregar os questionários a todos os encarregados de educação dos alunos do 2º e 3º ciclos.

Para se constituir a amostra dos diretores de turma a entrevistar e inquirir, recorreu-se à técnica não probabilística ou empírica. Não dependemos, assim, de construções estatísticas mas, do juízo do investigador. Este tipo de amostragem, ao contrário da aleatória, não garante a todos os elementos da população a mesma probabilidade de integrarem a amostra. O tipo de amostra não-probabilística aplicado foi intencional, por conveniência.

Para que a amostra intencional seja bem construída, é essencial que o investigador tenha algum conhecimento e muita intuição sobre o universo. Existem, com certeza, limitações como a subjetividade, daí não poder considerar-se uma base sólida de representatividade do universo. Contudo, na opinião de Pardal e Lopes (2011, p.63), “pode fornecer interessantes indícios a respeito do fenómeno em estudo” na medida em que as amostras intencionais, ou por conveniência, são características da investigação qualitativa pois, o que se pretende, é a “captação e compreensão dos significados em contextos específicos” sendo por conveniência, por ser “centrada em

indivíduos portadores de um ou vários atributos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma teoria” (Pardal & Lopes, 2011, p.64).

Assim, dos treze diretores de turma do 2º e 3º ciclos, foram selecionados oito para se submeterem aos dois tipos de inquéritos. Deste modo, são inquiridos dois diretores de turma por nível de ensino, sendo que um faz parte do Quadro de Zona Pedagógica e outro é Contratado. Os restantes fazem parte do Quadro de Agrupamento.

Os dados recolhidos a partir dos instrumentos que vamos utilizar foram submetidos a um processo de tratamento quantitativo, que de seguida passaremos a explicar.

11.8 Descrição dos Procedimentos de Recolha de Dados

Para podermos realizar a investigação nesta escola, foi feito um primeiro contacto com o Diretor do Agrupamento em questão, o qual se mostrou recetivo e colaborante à concretização da mesma. Seguidamente, deu-se início ao pedido de autorização à Direção-Geral da Educação para a realização do estudo e aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar. A resposta chegou-nos afirmativa pouco tempo depois, pelo que as condições obrigatórias para a concretização do estudo estavam então reunidas (Anexo I).

Foi utilizado um conjunto diversificado de técnicas de recolha e de tratamento de dados, pois o recurso a várias técnicas tem como objetivo recolher "o máximo de informação pertinente" (Deslauriers & Kérisit, 1997, p. 99). Neste caso, as técnicas de recolha de dados incidiram na informação bibliográfica, entrevistas e nos inquéritos por questionário.

Na investigação foram utilizadas várias fontes de informação que nos permitiram uma compreensão mais completa e contextualizada da realidade em estudo. Foi realizada uma investigação de carácter teórico baseada na revisão da literatura para obter uma melhor compreensão sobre a problemática desta investigação, procedendo-se ao levantamento e análise da informação existente no âmbito da temática.

Na opinião de Goode e Hatt (1972, citados por Pardal & Lopes, 2011, p.49), no processo de investigação a teoria possui cinco funções: “orienta a investigação; fornece um esquema conceptual; resume os factos; prevê factos; indica lacunas do conhecimento”. Assim e justificando, a teoria permite orientar a investigação, pois como um fenómeno pode ser estudado sob diferentes perspetivas e diferentes modos, há que destacar os factos que são significativos; permite também como resultado, a conceção de um esquema conceptual o qual se constitui como um instrumento que facilitará o estudo da realidade, a sistematização e a classificação dos fenómenos; proporciona igualmente, um resumo do conhecimento adquirido que tem por base investigação científica, facultando dados expressos em generalizações empíricas ou

em resumos de inter-relações. Por vezes, recorrendo a quadros teóricos de referência, é possível verificar que um fenómeno não ficou devidamente esclarecido, conduzindo a um novo estudo. Tal não significa que a teoria tenha sido mal utilizada mas que, provavelmente, foram encontradas falhas na mesma. Estas vão permitir a formação de novas questões as quais vão levar a uma nova investigação. Assim, a descoberta de lacunas no conhecimento pode e deve conduzir ao seu aprofundamento.

Pretendemos deste modo, com a recolha de informação, contribuir para melhorar a organização e os desempenhos do sistema. Julgamos que, a nossa recolha de dados, possui uma função reguladora no sentido em que se recolhe informação para verificar a eficácia de uma ação, de um funcionamento de um sistema, com o objetivo de, posteriormente, se introduzir eventuais modificações (Ketele & Roegiers, 1998, p.137). A recolha de informação, possui também em nosso entender, uma função descritiva, na medida em que pretendemos descrever a interação existente entre os professores do 2º e 3º ciclos e os encarregados de educação, no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova. Pensamos que poderemos ainda considerar que a nossa recolha de informação se enquadra numa função heurística na medida em que esperamos que, com a informação obtida, emergjam hipóteses pertinentes que possam ser verificadas no futuro.

Assim, tendo por base a opinião de Ketele e Roegiers (1998) julgamos que se poderá considerar uma investigação descritiva mas, também de avaliação, pois pretende-se a posteriori, implementar um projeto o qual será orientado após a recolha de informação e seu tratamento.

A recolha de informações reincidiu sobre factos, pois um dos focos foi a caracterização da situação, de comportamentos e de interações entre as pessoas (diretores de turma e encarregados de educação). Mas, também, incidiu sobre representações pois pretende-se recolher opiniões, perspetivas, modos de apreender as coisas ou os comportamentos e atribuição de causas (Ketele & Roegiers, 1998).

11.8.1 A entrevista

Relativamente à metodologia qualitativa, recorreu-se às entrevistas semiestruturadas pela fidelidade e riqueza das informações que fornecem, obtendo-se assim uma maior atenção sobre o tema, além de nos permitir, também, um contacto direto entre o investigador e os professores entrevistados, instaurando-se assim uma verdadeira troca de ideias, captando junto dos mesmos as suas perceções e interpretações sobre as suas experiências. Através da entrevista procurou-se, por um lado, obter informação sobre uma determinada situação/dinâmica, e, por outro lado, compreender os quadros conceptuais dos interlocutores que disponibilizam a informação.

Quivy e Campenhoutd (2008, p.192) reforçam esta ideia ao afirmar que a técnica da entrevista se diferencia das demais, pois são utilizadas a comunicação e a

interação humana o que permite ao investigador obter “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”, caracterizando-se “por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele”.

É ainda uma técnica útil no sentido em que permite recolher dados válidos acerca das crenças, opiniões e ideias dos entrevistados. De acordo com Powney e Watts (1987, citados por Lessard-Hébert, 1990), é uma entrevista orientada para a resposta pois é o entrevistador que mantém o controlo no decurso do processo. Segundo Cockburn (1980, citado por Lessard-Hébert, 1990), é uma entrevista de tipo fenomenológico pois pretende-se investigar as perceções daqueles que fazem parte do sistema de forma a compreender como este funciona.

Outra das razões que nos levou a optar pela técnica da entrevista semiestruturada, foi devido à sua elasticidade quanto à duração permitindo, sobretudo, uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos, e assim avaliar a perceção dos professores em relação à interação existente com os pais/encarregados de educação. Como referem Pardal e Lopes (2011, p. 65) a entrevista semiestruturada “nem é inteiramente livre nem aberta - comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal - nem orientada por um leque inflexível de perguntas e estabelecidas *a priori*”.

Através da entrevista é possível obter uma informação mais rica e não exige um informante alfabetizado, ainda que não seja o caso dos nossos entrevistados. As informações recolhidas através da entrevista espelham melhor as representações, pois o entrevistado tem mais liberdade na maneira de se exprimir, além de que as informações se recolhem num período mais curto de tempo, existindo a garantia de que serão fornecidas informações pertinentes (Ketele & Roegiers, 1998, p.193).

Uma desvantagem referida por Pardal e Lopes (2011) é que limita a recolha de informação acerca de assuntos delicados, pelo que não é conveniente aplicar a grandes universos. Na nossa investigação, como já foi explicado anteriormente, a amostra de professores entrevistados é composta por oito elementos.

Para a aplicação da entrevista, Pardal e Lopes (2011) referem que são essenciais a qualidade e os conhecimentos do entrevistador bem como, o seu aspeto e sensibilidade, além de uma preparação muito cuidadosa tanto ao nível do conhecimento como dos comportamentos necessários face ao entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas aos diretores de turma foram realizadas nos meses de abril e maio de 2013. Por ser uma entrevista semiestruturada, foi construído um referencial de perguntas guia, “mas suficientemente abertas” (Apêndice I), as quais foram sendo colocadas à medida do desenrolar da conversa, não obedecendo criteriosamente à ordem no guião mas, à medida da oportunidade. Interessava-nos que o discurso do diretor de turma entrevistado fluísse de forma espontânea e livre acerca das suas perceções e interpretações sobre a relação entre diretores de turma e encarregados de educação, as suas experiências enquanto diretores de turma neste assunto; representações, valores e atitudes. Para a

construção do guião da entrevista, baseámo-nos num guião já existente e aplicado noutra investigação similar a esta, a qual se intitula “Envolvimento dos Encarregados de Educação na escola: Conceções e Práticas”, de Livia Lourenço (2008). O guião pareceu-nos muito bem construído e capaz de nos conduzir aos objetivos que pretendemos, além de que já tinha sido testado e aplicado pela autora. Desta forma, retirámos do original alguns objetivos específicos e questões que não se relacionavam com o nosso estudo e aproveitámos os restantes.

Face às vantagens referidas, foram então efetuadas as entrevistas aos diretores de turma no sentido de se obter informação pertinente sobre a perceção que têm sobre a sua relação e envolvimento com os pais/encarregados de educação. Para a seleção dos oito diretores de turma a entrevistar foi aplicada a técnica de amostragem por conveniência. Seleccionámos os diretores de turma por possuírem um conhecimento mais pormenorizado acerca do aluno e das famílias, dando um aporte maior em termos de informação, face aos objetivos do estudo.

Cada entrevistado foi antecipadamente contactado e solicitado a participar. Todos os participantes selecionados aceitaram cooperar. A proximidade da investigadora e o conhecimento prévio dos participantes tornou a tarefa mais fácil, tendo fomentado uma maior abertura na participação do estudo e facilitado o desenvolvimento do trabalho.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante e a cada um, foi-lhes solicitada autorização para gravação da entrevista em gravador digital para, posteriormente, se proceder à transcrição das mesmas. Foi-nos dado o consentimento para a gravação e a confidencialidade das respostas e o anonimato, foram garantidos pela investigadora. Foi nossa preocupação apresentar claramente os objetivos da entrevista e fazer as questões de forma o mais aberta possível para que cada entrevistado se exprimisse na sua linguagem e de acordo com os seus quadros de referência. As entrevistas decorreram num ambiente e contextos adequados, sossegados e sem interferências.

As questões da entrevista foram enquadradas em sete blocos: o bloco A – legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, tem como objetivos informar o participante acerca da investigação, explicar a importância da sua colaboração para o sucesso dos objetivos propostos e assegurar-lhe a confidencialidade das suas declarações; o bloco B – identificação e caracterização dos entrevistados, procura a obtenção de dados biográficos de cada entrevistado; no bloco C – conceções de envolvimento, pretende-se conhecer as “ideias-chave” inerentes ao conceito de envolvimento, bem como as conceções que os diretores de turma possuem acerca do envolvimento dos encarregados de educação; o bloco D – práticas e lógicas de interação, procura identificar e compreender as lógicas de envolvimento e de interação dos encarregados de educação na escola, conhecer o papel do diretor de turma na escola, identificar estratégias que são desenvolvidas pelos diretores de turma para aproximar e envolver os encarregados de educação na escola; o bloco E –

dimensão de carácter organizacional, visa caracterizar contextos e modos de envolvimento dos encarregados de educação na escola; o bloco F – obstáculos ao envolvimento dos encarregados de educação, pretende recolher dados sobre as maiores dificuldades encontradas no relacionamento escola-família; e, finalmente o bloco G – formação no âmbito da relação escola-família, com o objetivo de compreender a relevância atribuída pelos diretores de turma à formação.

11.8.2 O inquérito

Quanto à metodologia quantitativa utilizou-se o inquérito por questionário devido à sua capacidade de objetivar informação. O inquérito procura suscitar um conjunto de discursos individuais, interpretando-os e, possivelmente, generalizá-los. Como refere Lima (2000, p. 35) o principal interesse dos inquéritos “reside no facto de recolherem e tratarem a informação de forma estandardizada, com vista a assegurar a comparabilidade dos elementos apurados”.

Sendo uma técnica de recolha de dados mais frequente no âmbito da investigação sociológica, o inquérito por questionário surge como um instrumento indispensável na recolha de dados no âmbito desta investigação. É também essa a perspetiva de Ferreira (1986, p. 167) ao afirmar que o inquérito “é, de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral”. Nesse sentido, acrescenta que

“Assim, compreender-se-á a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de objectivar informação, conferindo-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático - racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos” (p. 168).

Designamos desta forma de inquérito por questionário, todos os processos de recolha sistémica, no terreno de estudo ou investigação, de dados suscetíveis de serem comparados e tratados, permitindo uma posterior análise quantitativa. Apresenta várias vantagens, tais como: pode ser aplicado a uma amostra extensa do universo; é barato; é possível de enviar por correio; à partida, garante o anonimato; não precisa de ser respondido na hora, podendo o inquirido escolher o momento mais adequado para responder.

São apontadas também algumas desvantagens: não é possível aplicar a analfabetos; o inquirido pode ler todas as questões antes de responder; e facilita a resposta em grupo.

Antes da construção dos questionários, existiu um trabalho prévio. Foram definidos os indicadores prescritos das perguntas a colocar relacionadas com o quadro teórico de referência. Foi aplicado numa amostra reduzida similar à amostra do estudo, constituída por elementos diferentes dos que integram a amostra, um estudo piloto (pré-teste), o qual nos poderia facultar dados empíricos suscetíveis de

melhoramento do questionário (ambiguidades nas questões, esquecimentos, entre outras situações). Os resultados da aplicação do pré-teste aos encarregados de educação apontaram que, embora extenso, os itens do questionário são de leitura e compreensão fáceis. Como considerámos todos os itens pertinentes para a recolha de informação pretendida, optámos por manter todas as questões no questionário. Relativamente à aplicação do pré-teste aos diretores de turma, os resultados do mesmo indicaram facilidade na compreensão dos itens.

Na sua construção tivemos em conta a opinião de R. Ghiglione (1987, citado por Ketele & Roegiers, 1998), tendo sempre presente os objetivos do estudo, bem como a população a que se destinava certificando-nos de que as questões tinham sentido e que todos os aspetos do problema em estudo foram abordados. Deste modo, compusemos uma grelha de análise das várias dimensões da vida escolar: pedagógica e sociocultural. Cada uma das dimensões foi segmentada em várias componentes e foi, a partir destas, que se construíram os itens que constam no questionário (Apêndice II e III).

Os questionários foram apresentados através de uma nota introdutória, na qual se explica o objetivo do mesmo e é indicada a entidade que patrocina a investigação. Constam, ainda, as instruções de preenchimento para facilitar as respostas e contribuir para a compreensão das mesmas (Apêndices IV e V).

Ainda que num questionário possam existir diferentes modalidades de perguntas (abertas, fechadas ou de escolha múltipla), optámos pelas perguntas de escolha múltipla, existindo dentro desta duas grandes modalidades: perguntas em leque e perguntas de avaliação ou de estimação. Os questionários em questão, são constituídos por questões de avaliação ou de estimação, as quais possibilitam ao inquirido a escolha de uma resposta de um conjunto apresentado, introduzindo o aspeto quantitativo. Seleccionámos este tipo de perguntas por serem de resposta relativamente simples, por permitirem a concentração do inquirido no problema em estudo e por facilitarem o trabalho de tabulação (Pardal & Lopes, 2011).

Para as perguntas fechadas e de acordo com Hill e Hill (2012), considerámos para a sua elaboração tipos gerais de respostas alternativas (“Não concordo”, “Concordo”, ...). Este tipo de respostas, normalmente, precisa de menos espaço e, assim, o questionário parece mais curto e permite, também, analisar as respostas utilizando métodos estatísticos sofisticados.

A informação que se pretende recolher através deste método incidirá em três tipos de objetos: a identificação (idade, grau de parentesco, nível de escolaridade, profissão, ...), os comportamentos declarados (o que faz habitualmente...) e as opiniões declaradas (o que pensa de....) (Ketele & Roegiers, 1998).

Os questionários são ainda compostos por uma escala ordinal de atitudes e opiniões, a qual visa medir o grau de intensidade das mesmas, quer dos encarregados de educação quer dos diretores de turma, relativamente à relação entre ambos. Optámos pela escala de Likert tendo feito previamente um levantamento das

“proposições consideradas significativas em relação à atitude ou opinião” que pretendemos investigar (Pardal & Lopes, 2011, p.92). Através de quatro possibilidades de resposta, os inquiridos indicam a sua atitude ou opinião. Não considerámos a possibilidade “indiferente” (por exemplo) pois, tendo em conta as características da população-alvo, corria-se o risco de ser a atitude/opinião mais obtida. Intuímos que, deste modo, obrigou a todos os inquiridos a dar uma opinião definitivamente positiva ou negativa (Hill & Hill, 2012).

O inquérito por questionário foi aplicado a pais/encarregados de educação que têm os filhos a frequentar o 2º ou 3º ciclos e aos oito diretores de turma que foram entrevistados. A opção por este tipo de recolha de informação permite uma visão mais específica e aprofundada, e pretende captar a reflexão das pessoas. Escolheu-se o questionário com o objetivo de obter respostas precisas acerca da relação diretores de turma-pais, de forma sistemática e no próprio terreno de estudo. Deste modo é possível conhecer as opiniões dos inquiridos num curto espaço de tempo.

Os inquéritos foram de administração direta pois, foi o inquirido a preenchê-lo. A entrega dos questionários aos encarregados de educação realizou-se nos dias 16 e 17 de abril de 2013 e a recolha concluiu-se ao longo da primeira semana de maio. Os diretores de turma colaboraram, pois foram eles que entregaram os inquéritos aos encarregados de educação através dos respetivos educandos e, posteriormente, os recolheram. Dos 331 inquéritos distribuídos aos encarregados de educação, foram recolhidos 189, perfazendo uma taxa de resposta de 57%.

Relativamente aos inquéritos dos diretores de turma, os mesmos foram entregues após entrevista e obteve-se uma taxa de resposta de 100%. Os diretores de turma foram sujeitos aos dois tipos de instrumentos sendo que, o questionário permitiu-nos recolher informação integrada nos mesmos indicadores dos questionários dos encarregados de educação, possibilitando uma comparação de informação e uma análise de convergências e de divergências entre ambos. A entrevista, proporcionou-nos uma recolha mais aprofundada de informação acerca da perceção e representações dos diretores de turma, quanto à relação e envolvimento com os pais/encarregados de educação.

11.9 Tratamento da informação

11.9.1 Análise estatística

Quanto ao inquérito por questionário ministrado aos pais/encarregados de educação e professores, foi aplicada a análise estatística quantitativa.

A investigação social possui, também, como componente, a verificação empírica. Esta realiza-se sobre dados recolhidos numa amostra representativa do universo em

estudo. Na presente investigação, incidiu sobre os dados recolhidos através dos questionários aplicados aos diretores de turma e encarregados de educação.

Na análise estatística, um conjunto de números é submetido a um tratamento estatístico e os dados serão apresentados sob a forma numérica. Através da representação visual dos dados, torna-se possível observar aspetos especiais e padrões de comportamentos que caracterizam o fenómeno em estudo (Pardal & Lopes, 2011). Como é caracterizada por ser um método preciso e rigoroso, permite apresentar os resultados e os relatórios de investigação de uma forma clara (Quivy & Campenhoudt, 2008).

A estatística permite “a organização, exploração e descrição de tais conjuntos numéricos” e possibilita “a identificação de aspetos interessantes, regularidades ou padrões que caracterizam os fenómenos sociais em estudo” (Pardal & Lopes, 2011, p.128).

Como os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, poderemos falar, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), em tratamento de inquérito. Acreditamos que as análises dos dados foram mais aprofundadas pois, aqueles, à partida, são mais completos e padronizados.

Esta análise permitiu comparar as representações que diretores de turma e pais/encarregados de educação possuem acerca do diálogo/envolvimento entre ambos, comparando as categorias de respostas e estudando as suas relações e inter-relações.

12. Análise, interpretação e discussão dos resultados

A análise e a interpretação dos resultados decorrem da informação recolhida através dos inquéritos por questionário aplicados aos encarregados de educação e diretores de turma e, ainda, através das entrevistas aplicadas aos últimos. Como mencionado anteriormente, a informação que é resultante das entrevistas, sendo mais aprofundada, complementa a que surge a partir dos questionários. A informação adquirida através dos questionários será apresentada em gráficos com utilização de frequências relativas. Já a informação das entrevistas será apresentada em quadros com caixa de texto.

12.1 Encarregados de educação

Da população em estudo relativamente aos encarregados de educação, responderam ao questionário 189, o que corresponde a uma taxa de resposta de 57%, tal como referimos. É com base nesse valor que passamos a analisar os resultados.

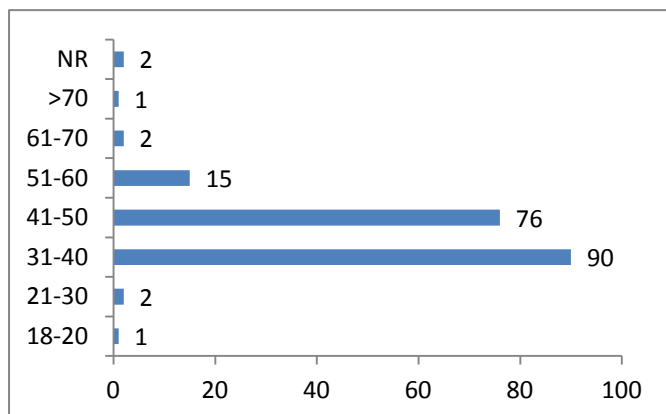


Gráfico 1 - Caracterização da população quanto à idade

Como podemos verificar pelo gráfico 1, a maioria dos encarregados de educação que participou no estudo têm idade compreendida entre os 31 e os 50 anos.

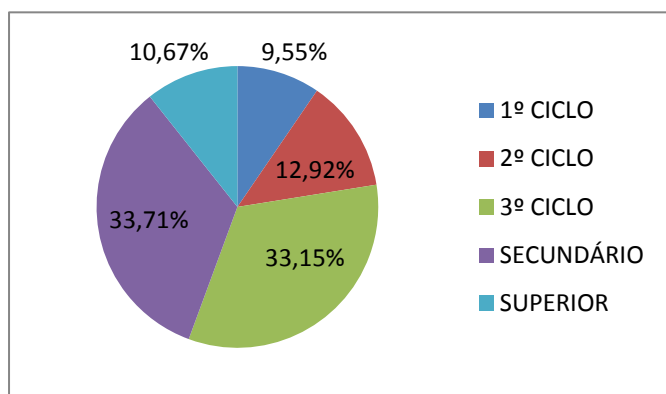


Gráfico 2 - Caracterização da população quanto à escolaridade

Dos encarregados de educação que participaram, verifica-se que, ao nível da sua escolaridade (gráfico 2), cerca de 33% e 34% possuem o 9º ano e o nível secundário respetivamente. É importante destacar que cerca de 10% dos encarregados de educação possui o 1º ciclo como habilitações académicas e uma percentagem idêntica é detentora de grau académico de nível superior (cerca de 11%).

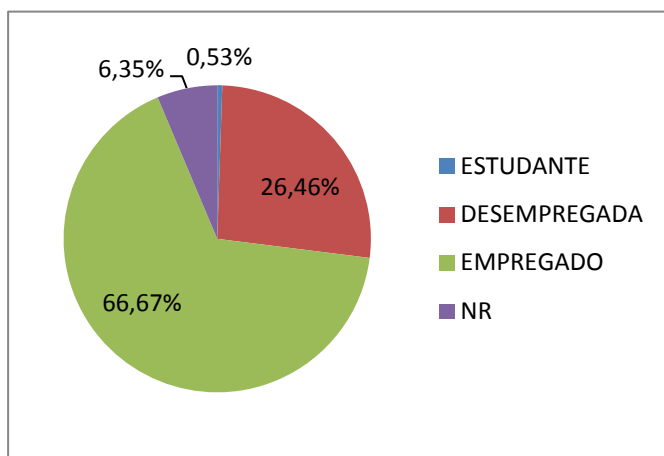


Gráfico 3 - Caracterização da população quanto à empregabilidade

De acordo com o gráfico 3, verifica-se que, ainda que a maioria dos encarregados de educação se encontra empregada (66,67%), 26,46% encontra-se em situação de desemprego.

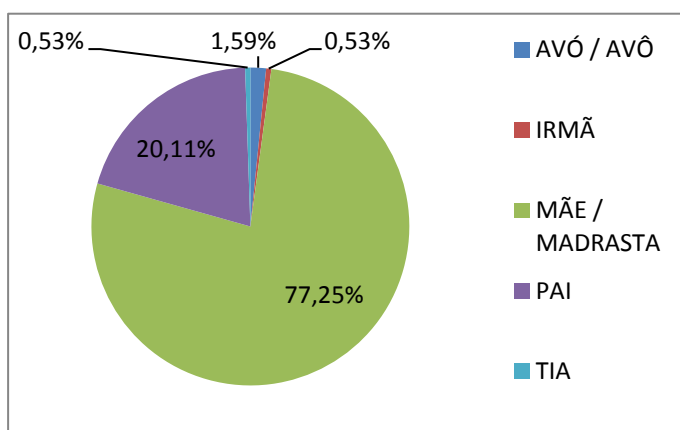


Gráfico 4 - Caracterização da população quanto ao grau de parentesco com o aluno

Como se pode verificar através do gráfico 4, a grande maioria (77%) são mães que desempenham o papel de encarregado de educação do filho, enquanto os pais são 20%.

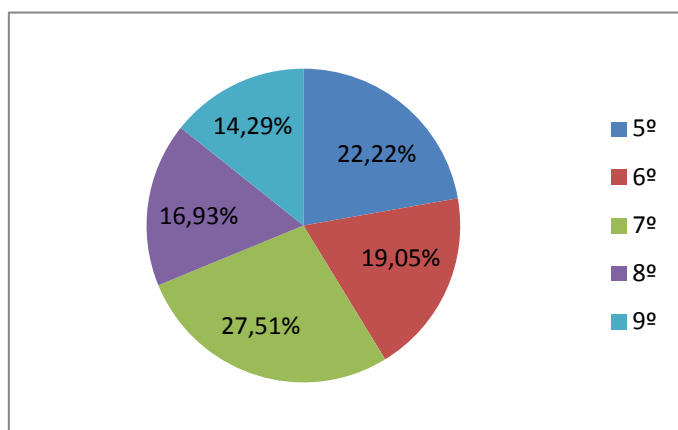


Gráfico 5 - Distribuição da percentagem de participantes por nível de ensino

Os encarregados de educação de alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade foram os que mais participaram no estudo. Foi no 8º e 9º ano de escolaridade que houve uma menor adesão na participação no estudo.

12.1.1 Análise das não-respostas

Podemos verificar que a partir do item 24, ocorre uma diminuição do número de respostas. As questões mais respondidas (itens 2, 3, 5, 16 e 21) encontram-se relacionadas com o papel enquanto encarregados de educação. Por outras palavras, os encarregados de educação responderam mais às questões que se enquadram no seu envolvimento e interesse pela vida escolar dos seus educandos. Também se verifica uma boa taxa de resposta (mais de 50%) nos itens relacionados com contactos entre a escola e a família.

Relativamente às questões menos respondidas (itens 31, 35, 38 e 59), verifica-se que estas se enquadram na dimensão sociocultural mais especificamente, na participação dos encarregados de educação nas atividades da escola.

De seguida, far-se-á uma análise dos gráficos englobando todos os anos de escolaridade incluídos no estudo em causa. A análise será feita tendo em conta os diferentes indicadores inseridos nas diversas componentes.

12.1.2 Dimensão: Pedagógica

Componente: Competência Educacional dos Pais/Encarregados de educação

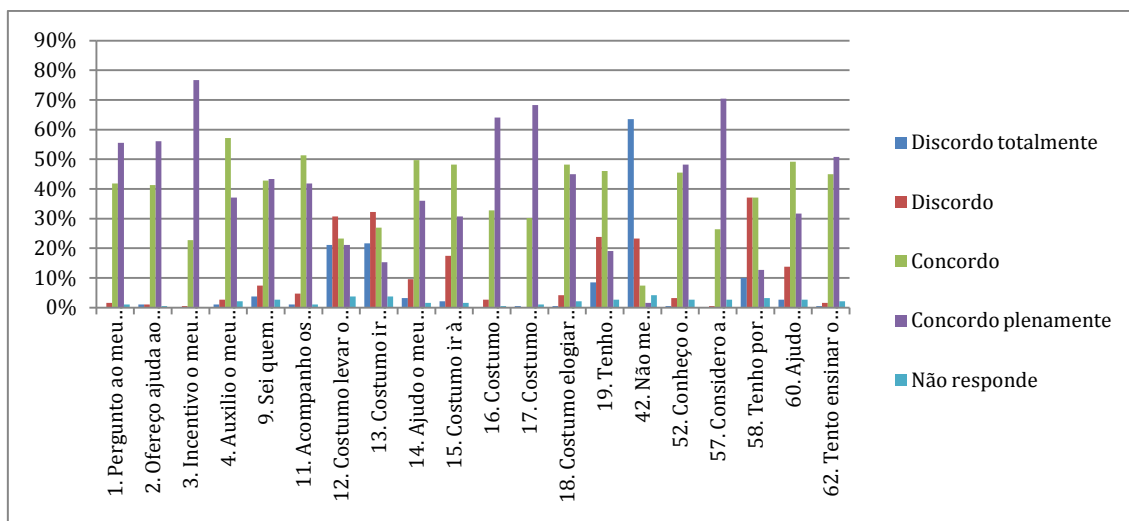


Gráfico 6 - Envolvimento/interesse dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos

Pela análise dos resultados, é possível verificar que a maioria dos encarregados de educação considera que incentiva o seu educando a assumir responsabilidade pelas tarefas escolares e que a educação escolar é importante. De um modo geral, são encarregados de educação que se envolvem e se interessam pela vida escolar dos seus educandos, pois, grande parte oferece ajuda ao seu filho quando este precisa, pergunta acerca do dia-a-dia na escola e pelos trabalhos de casa.

Quando questionados se vão à escola sem serem convocados, muitos encarregados de educação (37%) responderam que discordam, e na questão 19 (*“Tenho conhecimento das matérias que os professores vão trabalhar”*), verifica-se que a resposta *discordo* possui maior representatividade que o normal. Quanto às questões 12 (*“Costumo levar o meu educando à escola”*) e 13 (*“Costumo ir buscar o meu educando à escola”*), pensamos que se podem justificar as respostas com o facto de muitos alunos se deslocarem à escola de transporte público. Apesar de não terem iniciativa para se deslocarem à escola, a questão 42 (*“Não me interessa pelo sucesso escolar do meu educando”*), colocada na negativa, demonstra que os encarregados de educação se preocupam pelo sucesso escolar dos seus educandos, considerando a escola importante para o seu percurso de vida (Davies, Marques & Silva, 1993).

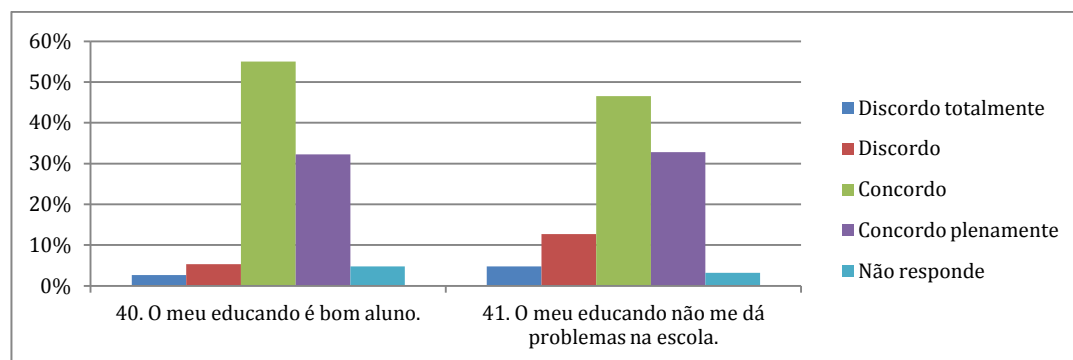


Gráfico 7 - Percepção dos Pais/Encarregados de Educação relativamente aos seus educandos

A maioria dos encarregados de educação considera que o seu educando é bom aluno e que não dá problemas na escola. No geral, é possível afirmar que existe uma percepção positiva dos encarregados de educação quanto aos seus educandos. Contudo, ao analisarmos o Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, verifica-se que os resultados académicos para o 2º ciclo se encontram significativamente aquém dos resultados esperados e no 3º, situam-se aquém. Relativamente ao comportamento dos alunos, o relatório demonstra que no ano letivo transato ocorreu um elevado número de participações e aplicações de medidas disciplinares (86 medidas corretivas e 7 sancionatórias) (Relatório de Avaliação Externa Inspeção Geral da Educação). Estes resultados contrariam a percepção que os encarregados de educação demonstram nos inquéritos.

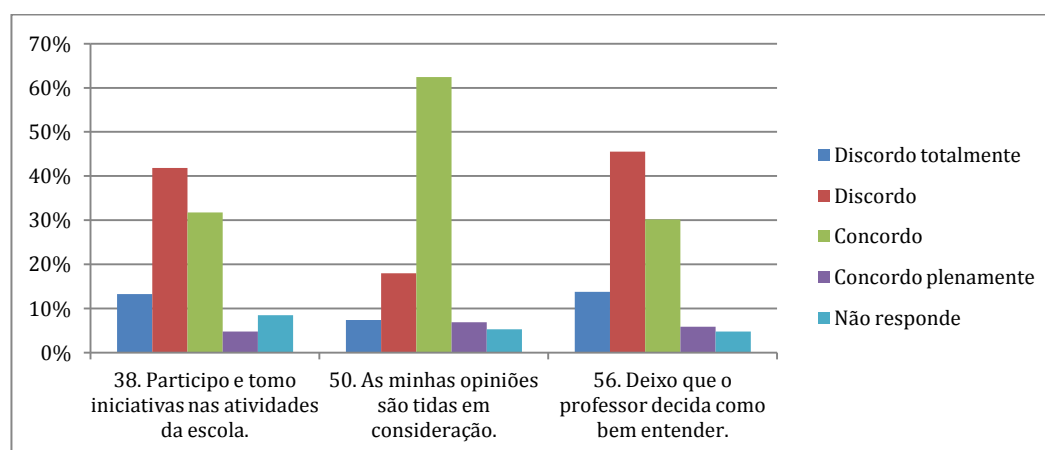


Gráfico 8 - Participação dos Encarregados de Educação nas tomadas de decisão relativas ao seu educando

Relativamente à questão 38 (“Participo e tomo iniciativas nas atividades da escola”), a maioria dos encarregados de educação considera que não são participativos nem tomam iniciativa quanto às atividades da escola (Gráfico 8)

Quanto à questão 50 (“As minhas opiniões são tidas em consideração”), quase todos os encarregados de educação referem que as suas opiniões relativamente à escola são tidas em consideração e que não são os diretores de turma/professores que decidem quanto ao percurso do aluno. Apesar de não participarem nem tomarem

iniciativa, os encarregados de educação também não deixam que os diretores de turma decidam. Parece-nos assim, que estamos perante uma situação de Participação Parcial na perspectiva de Afonso (1993) na qual se verifica que, apesar de os encarregados de educação poderem influenciar nas decisões a tomar, são os diretores da instituição escolar que continuam a ter o poder nas tomadas de decisão. Na opinião de Davies (1989), estes pais não são considerados participativos, pois, para o autor, participação implica que aqueles detenham algum poder ou influência em questões relacionadas com planeamento, gestão e tomadas de decisão.

Componente: Contactos entre a Escola e a Família

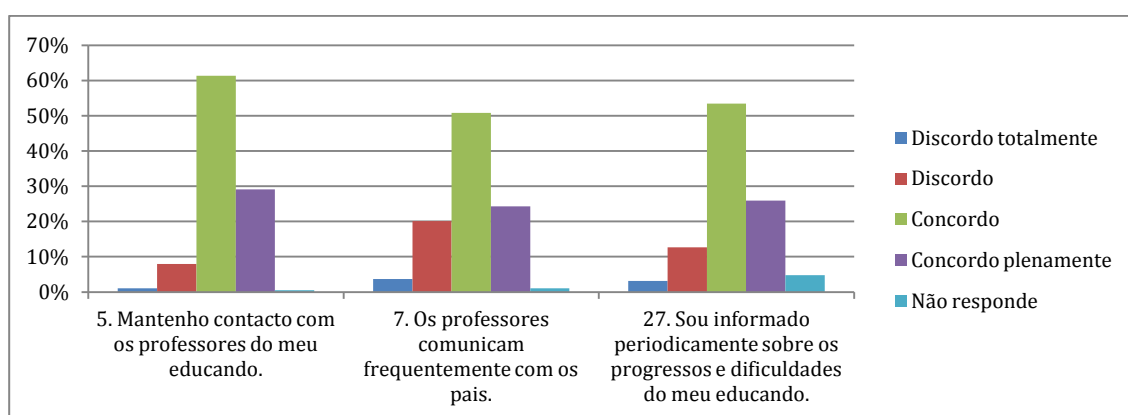


Gráfico 9 - Frequência dos contactos

Relativamente à frequência dos contactos, podemos verificar no gráfico 9, que a maioria dos encarregados de educação respondeu favoravelmente, considerando que essa frequência é regular. No entanto, 20% dos inquiridos considera que os diretores de turma não comunicam frequentemente com os pais e 13% que não são informados periodicamente acerca dos progressos e dificuldades do seu educando. Apesar de uma maneira geral os encarregados de educação estarem satisfeitos com a frequência dos contactos, existem alguns pais que referem que os diretores de turma não comunicam com eles. Mesmo não sendo significativo, cremos que este valor possui alguma relevância.

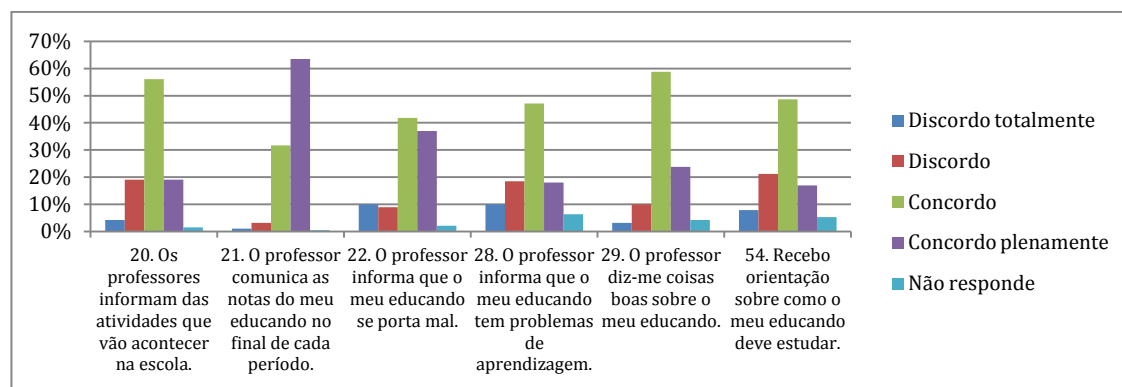


Gráfico 10 - Motivos de contactos

Quanto aos motivos dos contactos entre encarregados de educação e diretores de turma (Gráfico 10), as respostas obtidas indicam que aqueles consistem em avaliações/notas, comportamentos dos educandos, problemas de aprendizagem e atividades que vão acontecer na escola. Dos encarregados de educação inquiridos, 21% considera que não recebem orientação sobre como deve estudar o seu educando. De referir que estamos perante uma população de nível socioeconómico médio e baixo e com capital cultural mais pobre, em que muitos pais se deparam com grandes dificuldades em ajudar os seus filhos nas tarefas escolares quando estes se encontram no 2º e 3º ciclos do ensino básico. Deste modo, precisam de orientação para ajudar os seus filhos em casa, tal como salientam Matos e Pires (1994). Na opinião de Cardoso (2004, citado por Lourenço, 2008), é a escola que deve desenvolver estratégias de orientação dos pais na intervenção do percurso educativo. De um modo geral, os pais concordam que a comunicação é feita dentro de cada assunto. Tal é tanto mais evidente nas questões 21 (“O professor comunica as notas do meu educando no final de cada período”) e 22 (“O professor informa que o meu educando se porta mal”). No entanto, há ainda alguma percentagem (19%) de inquiridos que não concorda com as informações, nomeadamente, nas questões 20 (“Os professores informam das atividades que vão acontecer na escola”) e 28 (“O professor informa que o meu educando tem problemas de aprendizagem”). A resposta *discordo* totalmente às questões 22 e 28 não poderão ser interpretadas no sentido lato, visto que a grande maioria considera que os seus educandos não se portam mal nem têm dificuldades na escola como analisado anteriormente.

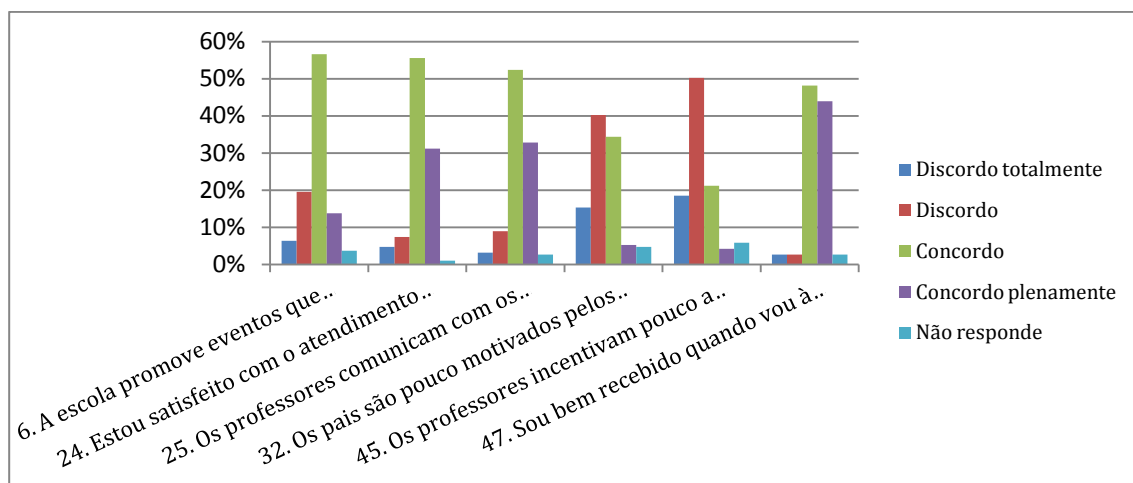


Gráfico 11 - Apreciação dos contactos

No geral, a apreciação dos contactos entre diretores de turma e encarregados de educação (gráfico 11) é favorável e isso é sobretudo evidente na questão 47 que indica que os pais consideram ser bem recebidos na escola. Ainda assim, apesar de favorável, 20% dos pais acha que a escola deveria promover mais eventos e 34% dos pais acha que são pouco motivados pelos diretores de turma. Por outro lado, 21% dos inquiridos considera que os diretores de turma incentivam pouco os pais a participar, sendo este um aspeto a melhorar e o qual constitui um dever do docente (Regulamento Interno 2013).

De acordo com Patrikakou (2005), a escola desempenha um papel fundamental na promoção e fomentação do envolvimento parental. Segunda a mesma autora, cabe à escola facultar aos pais sugestões para ajudar os filhos em casa, nas tarefas escolares; criar oportunidades acessíveis e convidar os pais a envolverem-se na escola; proporcionar aos pais oportunidades para participarem em diversas tomadas de decisão da escola; e facultar informação específica acerca do apoio da comunidade à escola.

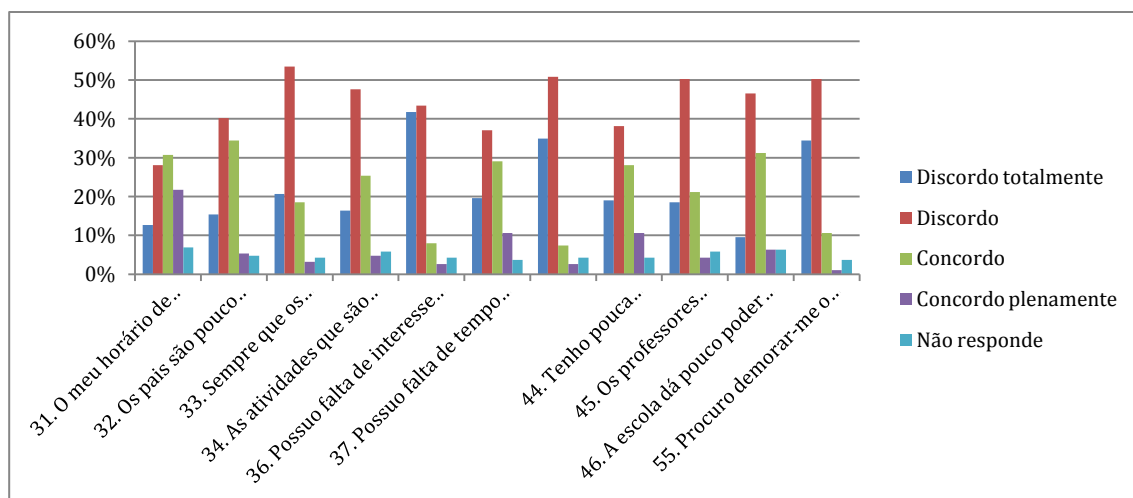


Gráfico 12 - Obstáculos à participação

No gráfico 12, estão referenciados alguns obstáculos à participação dos pais/encarregados de educação nas atividades escolares dos educandos. Assim, na questão 31 (“O meu horário de trabalho é sobrecarregado, pelo que tenho dificuldade em deslocar-me à escola”), verifica-se que quase metade dos pais está sobrecarregada no seu horário de trabalho pelo que tal facto os impede de se deslocarem à escola. De acordo com Diogo (1998) é um dos principais obstáculos, tratando-se de uma barreira estrutural da organização social. Por outro lado, uma parte significativa sente-se pouco motivada para se envolver na vida escolar dos filhos. Um problema que é levantado é que as atividades organizadas pela escola se realizam dentro do horário laboral dos encarregados de educação, constituindo-se como obstáculo à sua participação considerando assim, novamente, uma barreira estrutural da organização social. A falta de interesse é o motivo menos identificado como obstáculo, pois só uma percentagem residual (8% *concordo* e 3% *concordo plenamente*) considera essa situação. Apesar de uma maioria referir que tem disponibilidade/tempo, há uma grande percentagem em que se verifica o contrário. Por outro lado, o tempo gasto em reuniões não é relevante uma vez que as reuniões são consideradas pelos pais como importantes.

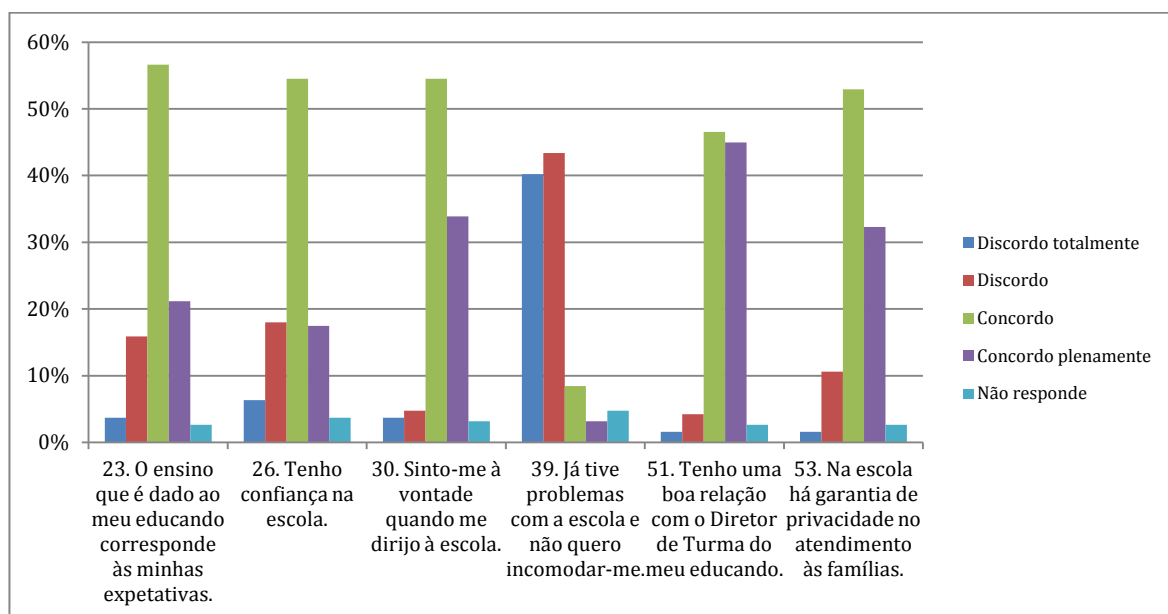


Gráfico 13 - Confiança na Escola/Diretor de Turma

Como podemos verificar pelo gráfico 13, no geral, a confiança que os encarregados de educação possuem na escola e nos diretores de turma é elevada. Contudo, há alguns pais (16% *discordo* e 4% *discordo totalmente*) que identificam que o ensino não corresponde às expetativas e que não têm confiança na escola (18% *discordo* e 6% *discordo totalmente*). Esta falta de confiança poderá dever-se, tal como nos refere Silva (1993), a experiências negativas que os pais vivenciaram quando frequentaram a escola, ou porque quando são contactados é por aspetos negativos.

13.1.3 Dimensão: Sociocultural

Componente: Atividades Escolares

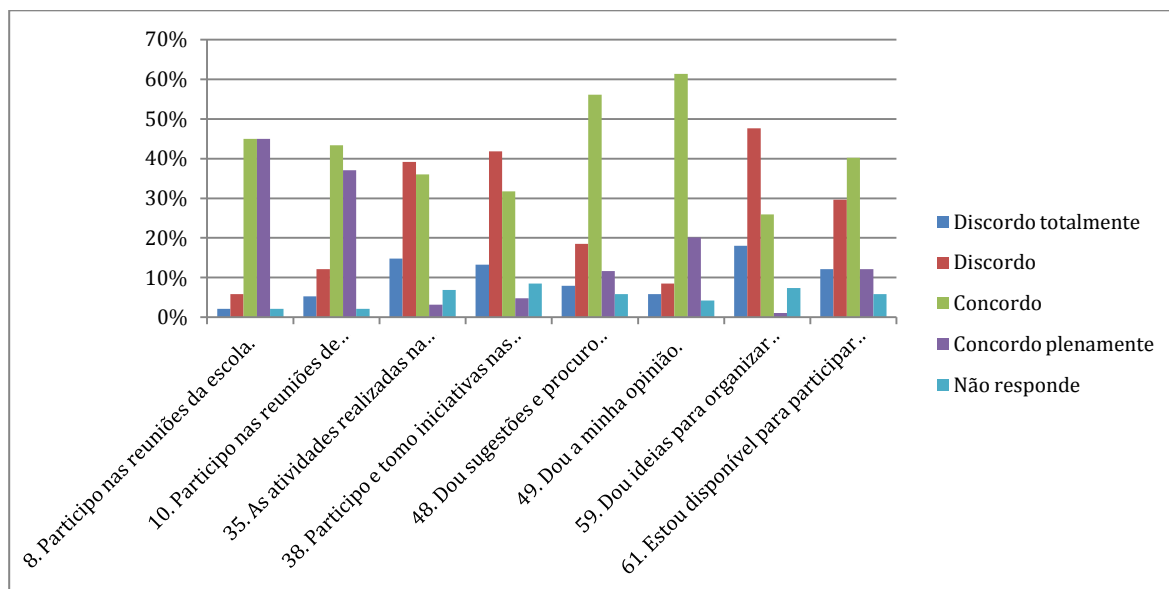


Gráfico 14 - Participação dos Encarregados de Educação nas atividades escolares

Também de uma maneira geral podemos afirmar que a participação dos encarregados de educação existe (gráfico 14). Sentem que dão sugestões e a sua opinião. Os maiores focos de discordância dizem respeito às atividades realizadas em que a maioria revela que não se concretizam com a sua ajuda e participação e grande parte não se mostra disponível para se envolver a esse nível. A falta de disponibilidade poderá dever-se ao facto de as atividades se realizarem durante o horário laboral dos encarregados de educação, como verificámos anteriormente.

12.2 Diretores de Turma

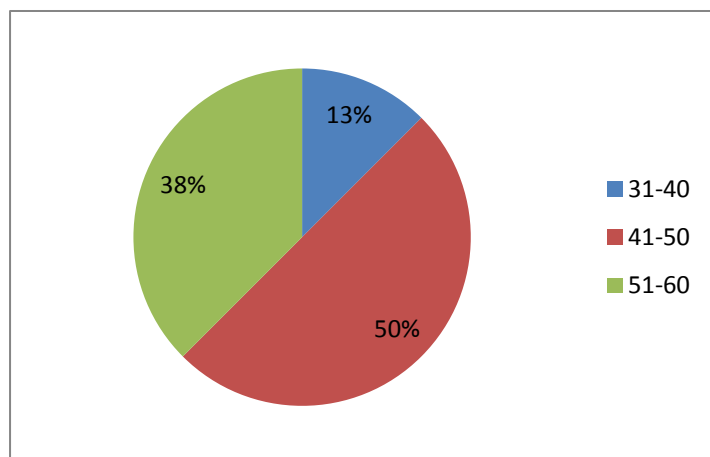


Gráfico 15 - Caracterização dos Diretores de Turma quanto à idade

Através do gráfico 15, é possível verificar que metade dos diretores de turma inquiridos possui uma idade compreendida entre os 41 e os 50 anos; 38% situa-se entre os 51 e os 60 anos; e 13% entre 31 e 40 anos de idade. Se tivermos em conta que a idade está relacionada com os anos de experiência profissional, poderemos inferir que os professores que desempenham a função de diretor de turma, são professores experientes.

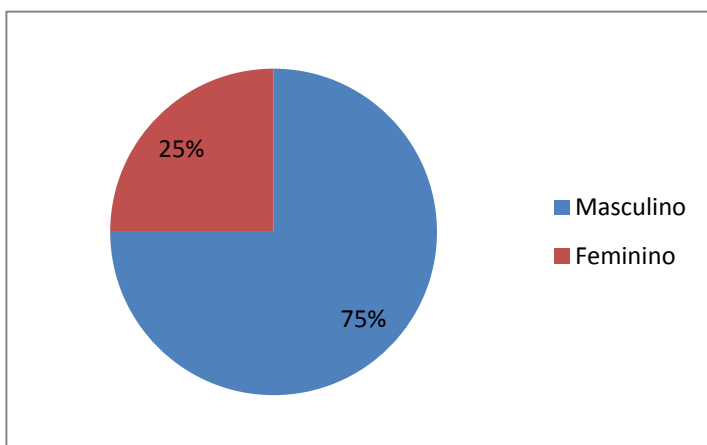


Gráfico 16 - Caracterização dos Diretores de Turma quanto ao género

O gráfico 16 permite-nos saber que o cargo de diretor de turma é na sua maioria desempenhado por homens (75%).

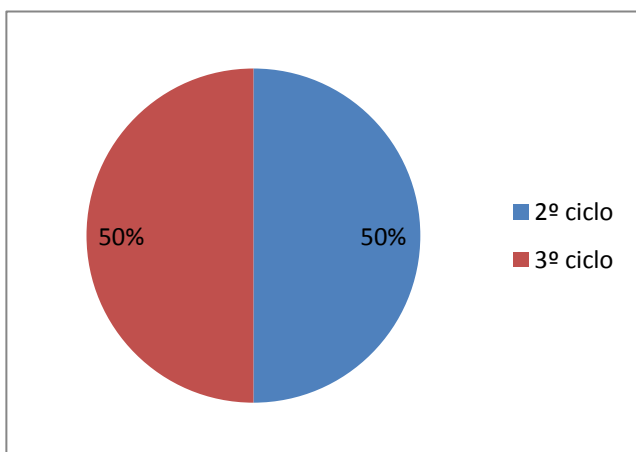


Gráfico 17 - Caracterização dos Diretores de Turma quanto ao ciclo que lecionam

Os diretores de turma inquiridos estão distribuídos equitativamente pelo 2º e 3º ciclo do ensino básico (gráfico 17).

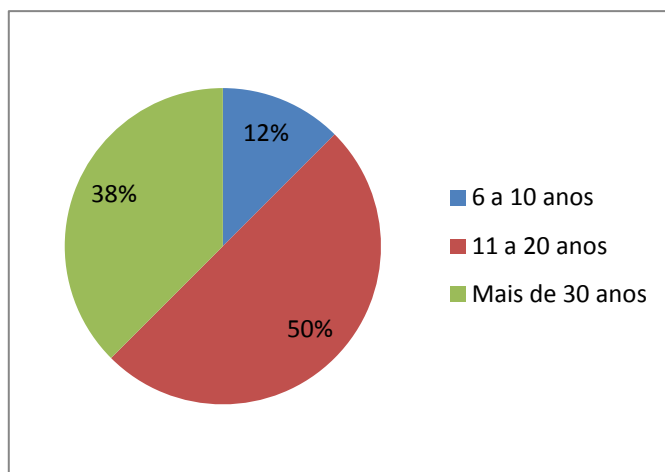


Gráfico 18 - Caracterização dos Diretores de Turma quanto aos anos de serviço

Relativamente aos anos de serviço e como podemos verificar pelo gráfico 18, 50% dos diretores de turma inquiridos possui entre 11 a 20 anos de tempo de serviço; 12% possui tempo de serviço entre 6 a 10 anos; e uma percentagem representativa (38%), tem mais de 30 anos de experiência docente.

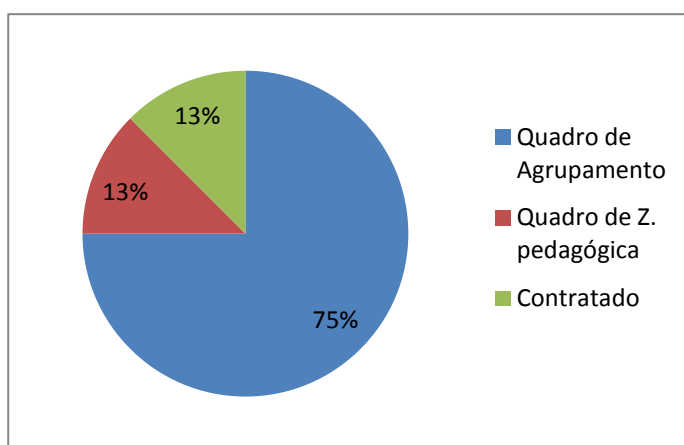


Gráfico 19 - Caracterização dos Diretores de Turma quanto à situação profissional

Quanto à situação profissional, 75% dos diretores de turma inquiridos faz parte integrante do Quadro de Agrupamento.

De seguida, apresentaremos os dados resultantes da aplicação dos questionários e da entrevista aos diretores de turma. Os resultados dos questionários serão, como no ponto anterior, expostos sob a forma de gráfico e incorporados nas diferentes dimensões e componentes. Relativamente às entrevistas, serão colocados alguns excertos das mesmas de forma a complementar os dados obtidos nos questionários. Desta forma, a informação obtida através dos dois tipos de inquérito será analisada de forma integrada.

12.2.1 Dimensão: Pedagógica

Componente: Competência Educacional dos Diretores de Turma e Pais/Encarregados de Educação

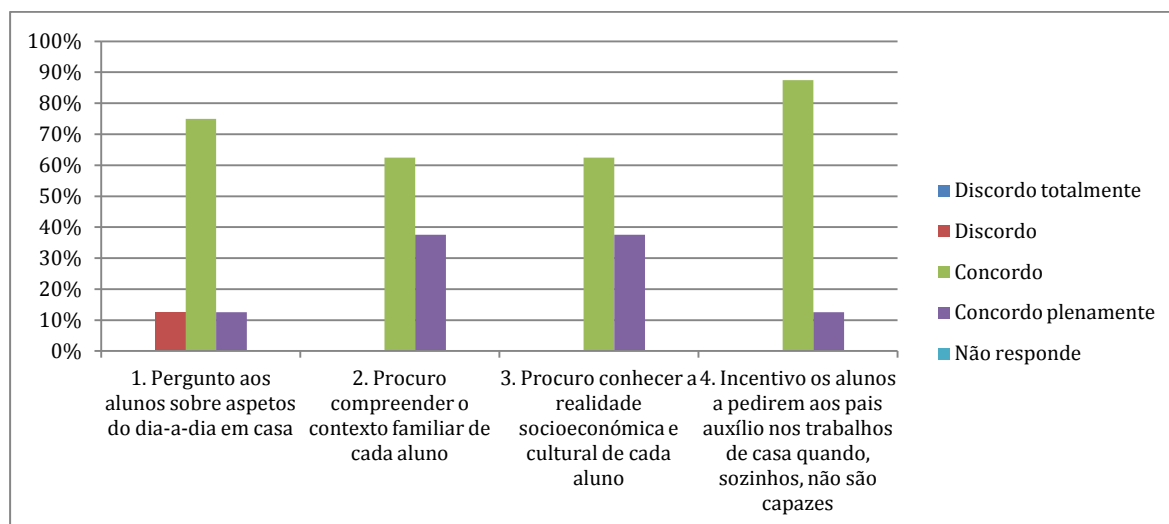


Gráfico 20 - Envolvimento/interesse do Diretor de Turma na vida dos seus alunos

Fazendo a análise do gráfico 20, é possível verificar que os diretores de turma inquiridos consideram que se envolvem e se interessam pela vida dos seus alunos. Parecem ser diretores de turma que procuram empatizar com os seus alunos e que demonstram afetividade, preocupação e disponibilidade. Exemplo desta dedicação pode verificar-se numa entrevista, em que o diretor de turma entrevistado refere: *“neste caso como diretora de turma que oiço muitas vezes queixas dos miúdos e tento interpretar aquilo e...tentar dar-lhes alguma segurança, tentar limpar-lhes um bocado aquela mente um bocado denegrada que eles fazem de determinados professores, tento perceber o porquê, e porque é que cada um tem as suas determinadas atitudes...”* (Quadro 1).

Ao manifestarem este comportamento e atitudes, perguntando pelo seu ambiente familiar e contexto socioafetivo, é possível ao diretor de turma perceber, respeitar e sensibilizar-se quanto às características de cada um e respetiva família e suas necessidades (Zins & Ponti, 1996, citados por Zenhas, 2006).

Contudo, verificou-se ao longo das entrevistas, um desânimo e uma frustração gerais, pois todos os diretores de turma se queixaram da falta de tempo para estar com os seus alunos, uma vez que a Escola optou, no ano letivo 2012/13, por retirar a disciplina de Formação Cívica. Citamos algumas respostas apresentadas no quadro 1:

Entrevistado 3: Gerir...para já uma das dificuldades este ano é a falta de um tempo para poder estar com eles...enquanto diretora de turma, por causa desta reorganização curricular nem sequer tenho, por exemplo, um apoio ao estudo, que é uma das sugestões que nós vamos dar mais foco no final do ano, nas reuniões dos conselhos de turma

Entrevistado 3: Quer dizer, tiraram-nos a Formação Cívica, não é? Mas em termos de escola, por exemplo, se o diretor de turma tiver um tempinho de apoio ao estudo que sei que alguns colegas têm, já podemos gerir e eu acho muito pertinente uma turma de 5º ano ter...

Entrevistado 3: Agora este espaço é para nós falarmos disso, rouba-me tempo na disciplina da Matemática ou das Ciências, porque eles têm sempre qualquer coisa para tratar e veem-me no papel de diretora de turma, portanto, sinto falta de um tempo para estar com eles para gerir isso. E depois é o estar no meio quer dos colegas quer dos alunos e parte dos pais também.

Entrevistado 4: Acho que são importantíssimas, mas lamentavelmente...essas funções são importantes, mas temos vindo a perder...como é que hei-de explicar...tempo de ação disponível para a turma, para controlar a turma...na minha direção de turma, eu não tenho...a minha relação com a direção de turma é totalmente diferente com a relação que tinha nos outros anos. Eu quase nem me sinto diretor de turma. Porquê? Não tenho um tempo semanal para estar com eles...

Entrevistado 4: Dos controlar e de os tentar levar para um bom caminho...Sempre disse, até no concelho de turma, que era essencial...acabaram com a formação cívica, em vez de lhe chamarem formação cívica podiam-lhe chamar direção de turma, tutoria, ou outra coisa qualquer...

Entrevistado 4: não tenho tempo, já perdi várias aulas, só tenho uma aula por semana de TIC e tenho que dar o programa e já perdi várias para falar de certos assuntos que até os pais me pediram...Já perdi algumas aulas assim, mas também não pode ser, não é?

Quadro 1 - Funções desempenhadas pelo Diretor de Turma

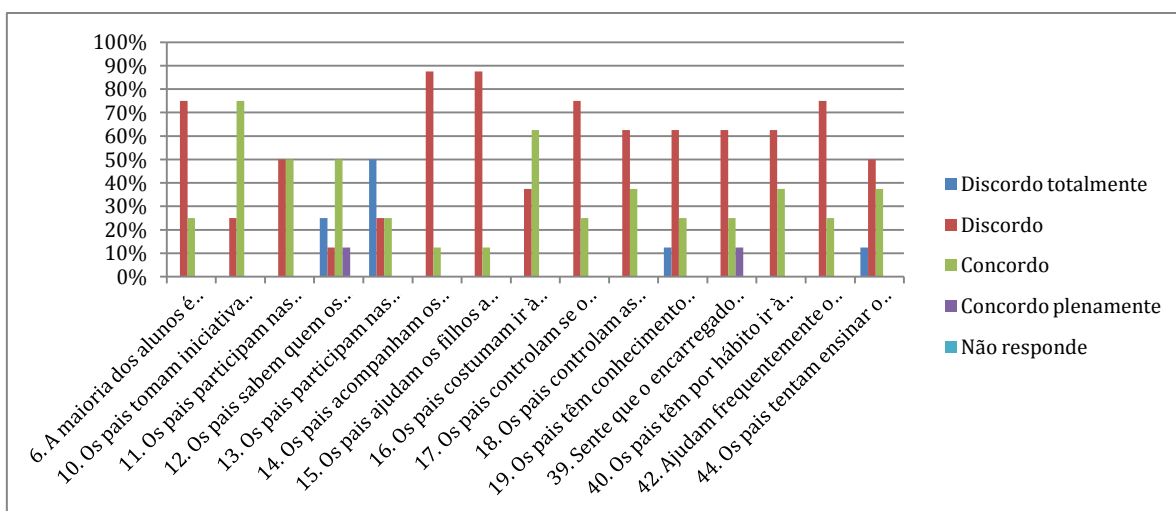


Gráfico 21 - Envolvimento/interesse dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos

Quanto à percepção que os diretores de turma possuem relativamente ao envolvimento e interesse dos pais na vida escolar dos seus educandos é possível verificar, pelo gráfico 21, que essa percepção é negativa, ou seja, os diretores de turma consideram que os pais pouco se envolvem e/ou se interessam pelo percurso escolar dos seus filhos. São pais que pouco incentivam os seus filhos a estudar, que pouco acompanham os seus filhos na realização dos deveres de casa e os ajudam na sua realização e que pouco controlam se os fazem. Os resultados indicam, ainda, que os diretores de turma consideram que os pais pouco ajudam os filhos a estudar para os testes e que pouco controlam as datas dos testes de avaliação das disciplinas. De acordo com Perez (2000, citado por Ribeiro & Andrade, 2006), os professores consideram que os pais que não se envolvem são pais que não se interessam nem valorizam o percurso escolar dos filhos. Um outro aspeto a salientar, diz respeito ao facto de que os professores consideram que os pais têm pouco hábito de se deslocarem à escola por iniciativa própria, contudo, a maioria indica que os pais tomam iniciativa para comunicar com o diretor de turma e que se deslocam à escola para saberem informações acerca do seu educando. Podemos assim dizer que, metade dos diretores de turma inquiridos considera que os pais participam em reuniões e são informados, procurando obter a informação junto dos diretores de turma. No entanto, no ambiente familiar, pouco se envolvem no percurso educativo.

Durante as entrevistas com os diretores de turma, estes demonstraram alguma frustração relativamente à ausência do acompanhamento dos pais no percurso escolar dos filhos, que também poderia ser feito em casa. Através da análise das entrevistas, constata-se que os diretores de turma consideram que os encarregados de educação só se deslocam à escola na entrega das avaliações e, quando existem situações de falta de assiduidade e problemas de comportamento. A maioria dos diretores de turma entrevistados afirma que os encarregados de educação pouco se envolvem, existindo despreocupação e algum distanciamento.

Entrevistado 1: Se são alunos que têm problemas disciplinares, problemas de aprendizagem, geralmente isso está acompanhado por um desfasamento no acompanhamento dos pais...

Entrevistado 2: ...atendendo a alguns diria muito bom, atendendo a outros...diria péssimo...um satisfaz...mas um satisfaz muito simpático.

Entrevistado 3: Portanto, a vinda dos pais à escola é centrada nestes momentos chave, tem a ver com a avaliação dos alunos e esta atividade geral do agrupamento...uma vez por ano.

Entrevistado 6: ...para além das reuniões se o aluno é realmente um aluno exemplar, não apresenta problemas acho que devem cá vir mesmo assim de vez em quando, caso contrário é óbvio que devem vir mais...agora aquilo que se sabe que não é bem o meu caso mas foi no ano passado...os encarregados de educação que se calhar mais deviam vir à escola por os educandos serem problemáticos são, muitas vezes, os que menos cá aparecem. Aliás, não é por acaso que os alunos são problemáticos, sabem que em casa também não há preocupação em resolver os problemas.

Entrevistado 7: Eu acho que eles importam-se pouco...

Entrevistado 8: Assiduidade, comportamentais...indisciplina... e alguns pais aparecem muito pouco ou nunca compareceram, tenho aí dois casos que nunca compareceram quando solicitados.

Entrevistado 8: Os pais não se envolvem minimamente com os alunos. Os pais só se envolvem quando há problemas, chamamo-los a atenção,...mas não se vê nenhuma melhoria...

Quadro 2 - Grau de envolvimento dos Encarregados de Educação

Contudo, para além da falta de acompanhamento em casa, os diretores de turma consideram que os encarregados de educação pouco se relacionam com a escola acrescentando que, aqueles que o fazem, geralmente, são os pais que mais acompanham o percurso escolar dos seus filhos. Os encarregados de educação de alunos com problemas ao nível de aprendizagens, assiduidade e indisciplina, são os que menos se relacionam com a escola.

Entrevistado 1: a colaboração entre encarregados de educação e diretores de turma... geralmente nós temos cá os que não precisamos e não temos os que precisamos.

Entrevistado 1: pode não ser exatamente assim mas em 70-80% dos casos, os pais daqueles que mais precisamos são os pais que não vêm à escola e são os pais mais complicados.

Entrevistado 1: ...em certos casos acho que os pais e a escola vivem de costas voltadas, em outros não e a outros nem sequer se lhes veem as costas...

Entrevistado 2: Os encarregados de educação de alunos que de facto são problemáticos, ou por motivos escolares, comportamentais, vários, são aqueles que temos mais dificuldades em chamar...ou estar com eles presencialmente...aí eu acho que é geral.

Entrevistado 2: Não sei...há uma ideia comum...uma ideia comum não...é uma ideia geral, que é transversal a todas as escolas, em que só os pais dos alunos que não precisam, quase, é que vão falar com o professor e faz algum sentido, porque os alunos que não precisam, possivelmente têm melhor acompanhamento em casa do que os alunos que precisam e reflete-se, quer dizer, acho que é causa e consequência ao mesmo tempo...

Entrevistado 5: Não que estejam de costas voltadas, mas estão...a caminhar em sítios...a estrada pode ser a mesma, a autoestrada poderia ser a mesma mas eles preferem andar por estradas paralelas

Entrevistado 6: Vejo a relação entre a escola e os encarregados de educação um pouco distante...

Entrevistado 6: os encarregados de educação vêm pouco à escola e normalmente vêm cá mais por maus motivos do que por bons

Entrevistado 5: Penso que não está muito satisfatória... Os pais estão um bocado desagradados com os problemas que surgem e muitas das vezes os pais não conseguem chegar ou não conseguem que a informação chegue diretamente à pessoa em causa, portanto, o tema morre no diretor de turma, porque o próprio diretor de turma também não tem capacidade para conseguir resolver certos e determinados problemas

Quadro 3 - Perceção da relação entre a escola e o encarregado de educação

Entrevistado 6: quando se querem queixar dos professores aparecem cá todos, ou dos funcionários, da comunidade educativa...por outros motivos aparecem menos...

Entrevistado 7: Em relação aos encarregados de educação, acho muita diferença, muita diferença...neste aspeto: os encarregados de educação tinham, para já, outra visão da escola, apesar de com certeza o nível de escolaridade menor, porque era menor na altura, uma dedicação à escola diferente, porque eu lembro-me...agora, a posição dos pais em relação à escola é muito agressiva...Agora os encarregados de educação estão numa de...defensiva, será a palavra... Vêm contra a escola, aquele professor...A postura é esta,, é feia, é má.

Entrevistado 7: somos nós que temos que nos chegar a eles

Entrevistado 8: os encarregados de educação só aparecem quando são solicitados...são poucos aqueles que vêm por iniciativa.

Quadro 3 - Perceção da relação entre a escola e o encarregado de educação (2)

Através da leitura dos quadros anteriores, torna-se possível verificar, considerando a perspetiva de Epstein e seus colaboradores (1990, citados por Patrikakou, 2005), que não existe envolvimento parental na educação dos filhos, segundo os diretores de turma. De acordo com a informação recolhida nas entrevistas, as atitudes dos pais/encarregados de educação não se encaixam nas seis categorias abordadas na sua teoria: obrigações básicas das famílias; obrigações básicas da escola; envolvimento na escola; envolvimento em atividades de aprendizagem em casa; envolvimento na gestão e tomadas de decisão; e colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias (Epstein, 1997 citado por Diogo, 1998). Segundo Epstein, cabe aos professores alentar e motivar os pais a envolverem-se no percurso escolar dos seus filhos.

Tendo em conta o modelo de Torkington (citado por Silva, 2003), verifica-se uma relação assimétrica na qual se denota a superioridade profissional dos docentes quanto aos pais. No entanto, os pais não continuam o trabalho dos professores em casa nem se envolvem na produção ou participam em atividades escolares.

Contudo, mais uma vez, verificamos que os professores responsabilizam os pais pelo seu afastamento à escola e pelo seu não envolvimento.

Referiram, ainda, diversas vantagens que tal envolvimento poderia trazer. Seguem alguns exemplos no quadro 4:

Entrevistado 1: Se os pais colaborassem mais, evitavam-se muitas questões, porque parece-me que as expectativas em relação à vida escolar não são muito grandes e isso parte também um bocadinho daquilo que os próprios pais consideram que é...ora se eu estou num projeto a dois, neste caso diretor de turma e encarregado de educação, e se o próprio, se uma das partes já não acredita muito nesse projeto que é a vida em escola logicamente que os resultados serão menores.

Entrevistado 4: Nós tentamos que isso aconteça, tentamos envolver os encarregados de educação...porque têm um papel essencial juntamente com a escola e com os professores no processo educativo dos seus alunos e educandos, tentamos sensibilizá-los para isso...para o papel deles e contribuir connosco aqui, com a escola, para puxar para o mesmo lado para depois chegarmos a um bom caminho que é o sucesso dos alunos, o que nem sempre acontece, não é?

Entrevistado 4: Acho que o envolvimento é importante mas para o sucesso dos alunos que é aquilo que basicamente nos interessa é o trabalho dos pais em casa com os seus educandos, e trabalharmos em conjunto, escola, instituição, todos os pais com que trabalhamos, professores e o próprio aluno. Isso é que seria fundamental, depois o resto viria...por acréscimo.

Entrevistado 6: Sim, o envolvimento dos pais no percurso dos filhos poderia melhorar o sucesso académico deles.

Entrevistado 7: Perguntar como correu a escola, ir falar com o diretor de turma. Faz logo a diferença...

Entrevistado 7: Olhe, a primeira reunião que eu faço, em setembro, uma das coisas para além do estatuto do aluno, ler isto, ler aquilo, uma das coisas importante que eu ponho na minha ordem de trabalhos é a envolvimento dos pais e é uma coisa que eu lhes digo, é garantido, pai ou mãe que se envolva diariamente no acompanhamento da escola do miúdo, é sucesso garantido. Digo-lhes isto porque a experiência tem-me dito que é verdade...

Quadro 4 - Vantagens do envolvimento dos Encarregados de Educação na escola

Relativamente à participação dos encarregados de educação na tomada de decisões, os diretores de turma entrevistados consideram que aqueles deveriam participar em questões relacionadas com a escola. Acrescentam que a participação que existe é realizada através da Associação de Pais, a qual representa os pais e encarregados de educação.

Entrevistado 3: A tomada de decisões ou a participação dos encarregados de educação na elaboração do regulamento interno está previsto, é laborado, é aprovado e estão os pais representados pela associação de pais.

Entrevistado 3: Portanto, os representantes dos pais presentes no conselho geral colaboram.

Entrevistado 4: Eu penso que sim, não estou bem a par desta matéria, o regulamento interno é da responsabilidade do conselho de escola...e no conselho de escola estão os pais...

Entrevistado 5: Não, penso que não. Porque eu acho que está tudo previamente estipulado e previamente já programado.

Entrevistado 6: Sim, sim, devem dar sugestões sobre aspetos da escola ou participar em tomadas de decisão...eu já tive casos desses. No ano passado tive um pai que reclamou e com razão e por acaso isso mudou, por causa de os alunos não poderem comprar senhas no refeitório logo para a semana inteira e terem que andar a comprar todos os dias...No ano passado não era assim.

Quadro 5 - Participação na tomada de decisões

Quanto à participação nas reuniões, seguem também alguns exemplos de respostas nas entrevistas.

Entrevistado 1: Neste momento tenho duas direções de turma e são duas experiências diferentes. Na de 6º ano, tive no outro dia a reunião, é capaz de ter vindo 80% dos pais. Na de 5º provavelmente vieram 60%.

Entrevistado 2: Esta encarregada de educação...aquela que me está a dar problemas nunca me apareceu

Entrevistado 4: Pois, não vêm muito...voluntariamente, vêm de vez em quando um ou outro. Mas não vêm assim muito, mesmo quando convocados para as reuniões, parte deles não comparece, para a entrega das notas...

Entrevistado 5: Portanto, todos vieram à escola nas respetivas entregas dos registos de avaliação e sempre que são convocados têm vindo à escola para resolver determinadas situações e determinados problemas que surgiram porque tem sido uma turma que tem exigido a presença dos encarregados de educação na escola.

Entrevistado 6: Nas reuniões que eu faço deveriam ser uns dezanove, por aí...aparecem quatro, cinco...

Entrevistado 6: Deixam de aparecer e vêm muito menos...

Entrevistado 8: Aparecem na ordem dos 50-60%. Isso para as reuniões gerais.

Quadro 6 - Adesão às reuniões

Ao longo do discurso dos diretores de turma, percebe-se a existência de algum descontentamento pelo facto de os pais/encarregados de educação não comparecerem nas reuniões. Sabemos que as reuniões com pais e professores, para

além de outras funções, consistem num dos meios para promover o envolvimento parental (Marques, 1993, citado por Zenhas, 2006). Na opinião de Villas-Boas (2000, citada por Lourenço, 2008), Marques (1993, citado por Zenhas, 2006) e Matos e Pires (1994), as reuniões permitem a aproximação entre a família e a escola e o aumento da confiança mútua. No entanto, se os pais/encarregados de educação não comparecem às mesmas, torna-se difícil atingir os objetivos das mesmas, considerados por Villas-Boas (2000, citada por Lourenço, 2008), os quais consistem em consciencializar os pais/encarregados de educação de que possuem um papel fundamental enquanto agentes educativos e que as suas atitudes poderão facilitar a aprendizagem escolar; desenvolver e modificar atitudes e expectativas quanto à escola; fomentar a colaboração entre a escola e a família, bem como o apoio e envolvimento desta em casa; e, ainda, desenvolver nos pais a capacidade para cooperar na realização de atividades escolares.

Componente: Contactos entre a Escola e a Família

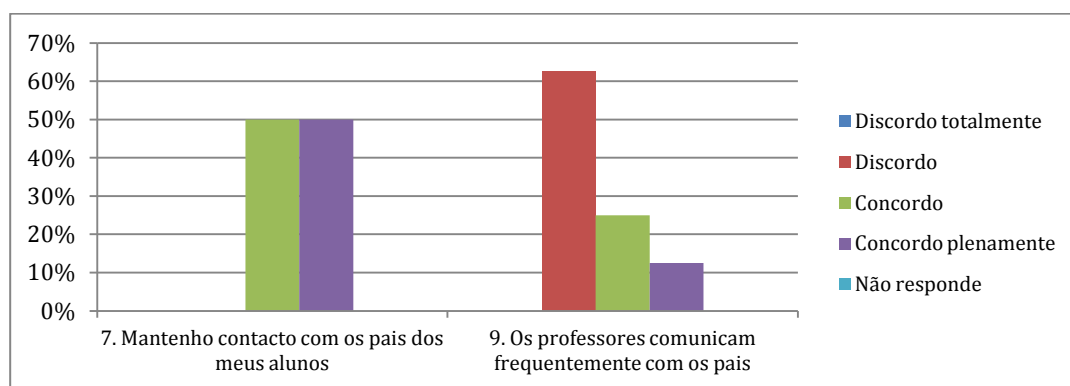


Gráfico 22 - Frequência de contactos

Relativamente à frequência de contactos, os diretores de turma consideram que mantêm contacto com os pais dos seus alunos contudo, a maioria indica que o contacto entre professores e pais não é frequente. Concordamos com Estrela e Villas-Boas (1997, citados por Zenhas, 2006) quando refere que a falta de comunicação entre a escola e a família conduz a um maior afastamento entre ambas, contribuindo para uma maior desconfiança e criação de perceções negativas. Lourenço (2008) afirma que o contacto frequente entre os encarregados de educação e a escola promove atitudes mais positivas nos primeiros para com a escola, para além de que a comunicação entre ambos melhora significativamente.

De seguida, seguem-se alguns exemplos de excertos das entrevistas relativas à frequência de contactos.

Entrevistado 1: ...vai do zero a no máximo dos máximo...5-6 vezes por período

Entrevistado 2: Olha que eu este ano, vamos dizer que houve três ou quatro semanas sem falar com encarregados de educação...

Entrevistado 2: Nunca tive tantas vezes com encarregados de educação...tanto que se está a ressentir, tenho aqui trabalho para levar para casa que normalmente conseguia gerir na minha hora de direção de turma e que não consigo gerir...

Entrevistado 5: Portanto, todos vieram à escola nas respetivas entregas dos registos de avaliação e sempre que são convocados têm vindo à escola para resolver determinadas situações e determinados problemas que surgiram porque tem sido uma turma que tem exigido a presença dos encarregados de educação na escola.

Entrevistado 5: Com esta turma, eu tenho tido muitos contactos, todas as semanas contato...não te digo três, há semanas que chego a contactar quatro pais, depende do comportamento dos alunos. Semanalmente, eu faço contactos.

Entrevistado 8: É muito frequente porque eu tenho imensas participações e como são vários alunos nesta área...

Quadro 7 - Frequência de contactos

De uma maneira geral, podemos constatar através da leitura dos trechos das entrevistas, acerca deste assunto, que os diretores de turma procuram promover a aproximação e a abertura às famílias. Procuram, também, aproximar-se das famílias de alunos mais problemáticos, principalmente, ao nível do comportamento. A comunicação é sempre feita através do diretor de turma, não existindo contactos entre os restantes professores e os encarregados de educação.

É possível, também, constatar que são os diretores de turma que contactam os pais/encarregados de educação. Estes, raramente contactam o diretor de turma e/ou escola por iniciativa própria. No quadro 8 constam alguns exemplos do discurso dos diretores de turma acerca deste tema.

Entrevistado 1: Não é muito comum, mas vêm.

Entrevistado 2: Os que têm iniciativa, aqui há outra questão...são os encarregados de educação de alunos que acompanham mais...

Entrevistado 6: E às vezes tenho dois ou três encarregados de educação que por iniciativa própria já cá vieram a saber do estado do educando

Entrevistado 7: Eu acho que eles vêm pouco, é só quando são chamados...

Entrevistado 8: Os encarregados de educação só aparecem quando são solicitados...são poucos aqueles que vêm por iniciativa.

Quadro 8 - Contactos por iniciativa dos Encarregados de Educação

Pensamos que é importante sublinhar o seguinte aspeto, o qual é referido no quadro anterior: “os encarregados de educação que se calhar mais deviam vir à escola porque os educandos são problemáticos são, muitas vezes, os que menos cá aparecem.” Estaremos assim, julgamos nós, perante pais difíceis de alcançar.

Através das entrevistas, procurámos também perceber que tipos de contactos são concretizados entre os diretores de turma e os pais/encarregados de educação.

Entrevistado 1: Têm a caderneta e têm uma folha. Essa folhinha é do registo de ocorrências em que os docentes escrevem o que é que motivou o comportamento desajustado, neste caso,...trabalhos de casa, comportamento, faltas de material e depois tem outros.

Entrevistado 1: O passo a seguir depois passa pelo contacto telefónico, se esse contacto telefónico não resultar, vai uma carta registada e depois da carta registada não há muito mais a fazer. Isso depois já entra em sinalizações para a CPCJ

Entrevistado 2: Quando contacto é por telefone...

Entrevistado 2: O passo a seguir...recados pela caderneta....

Entrevistado 4: Eu costumo estabelecer essa comunicação até por carta, por exemplo, as notas depois vão por correio, vai algo escrito em relação à situação, há situações de um aluno em concreto, se está em risco se não está em risco...a informação chega sempre aos encarregados de educação

Entrevistado 4: Por vezes por carta, informo os pais, por telefone...é difícil alguns pais virem mas informo logo...às vezes até mando fotocópia da participação do aluno para terem conhecimento, portanto, têm sempre conhecimento

Entrevistado 7: Sim, utilizo a caderneta e o telefone também...

Entrevistado 8: Nós temos várias formas...alguns deles já têm mail, portanto as comunicações fazem-se por mail e eles comigo é muito fácil.

Entrevistado 5: Faço por caderneta quando é essa reunião geral. Depois, quando são casos pontuais, por norma, telefone. E há umas mães que eu já utilizo o mail, elas pediram-me...

Quadro 9 - Tipo de contactos

Na escola em estudo constata-se que a caderneta, a carta e o contacto telefónico constituem as formas mais frequentes de contactos entre os diretores de turma e os encarregados de educação. Alguns diretores de turma recorrem à utilização do *mail* para comunicar com os encarregados de educação.

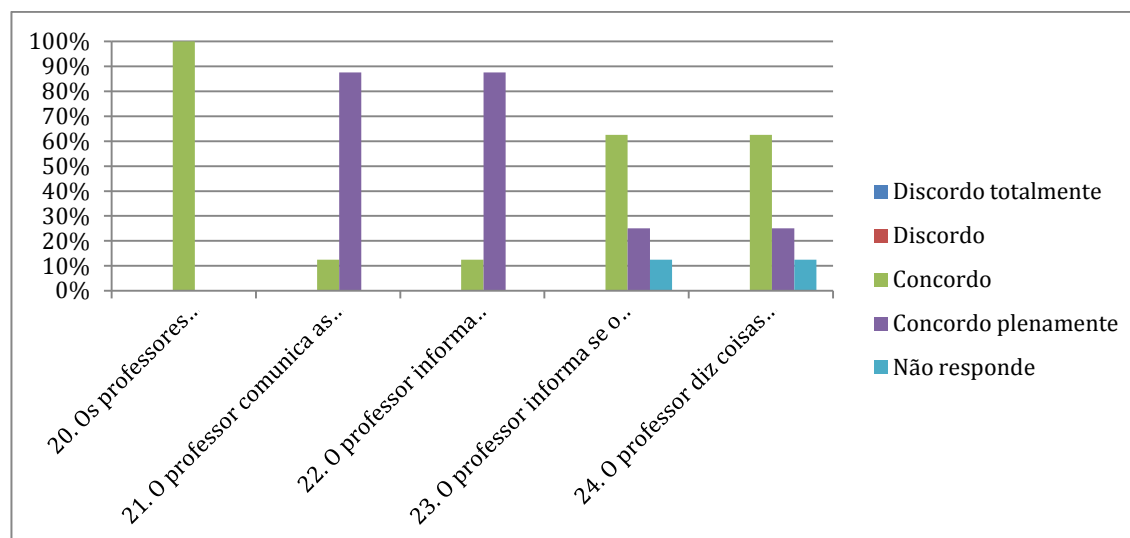


Gráfico 23 - Motivos dos contactos

O gráfico 23 diz respeito aos motivos que levam os diretores de turma a contactar os pais. A resposta à questão 21 (*“Os professores informam das atividades que vão acontecer na escola”*) é unânime, assinalando concordo todos os inquiridos. De um modo geral, os resultados indicam que são diversos os motivos dos contactos com os pais e que os diretores de turma informam os encarregados de educação acerca de vários aspetos tais como atividades escolares, avaliação, comportamento, problemas de aprendizagem.

Entrevistado 1: Podem ser coisas boas ou más...80% das vezes más...20% boas (deslocações do desporto escolar, visitas de estudo, coisas desse género...atividades escolares), coisas más (comportamento, partir alguma coisa, queixas particulares de um docente ou de um funcionário, não ida ao refeitório para comer, comportamentos não saudáveis, o comer um chocolate ou fazer isto ou fazer aquilo, desconfiar que fuma.).

Entrevistado 3:...uma delas tem a ver que realmente fui contactada por uma dos representantes dos encarregados de educação, porque estava preocupada e recebeu em relação a um professor da turma algumas queixas...

Entrevistado 3:...há outra situação de uma encarregada de educação que não sei se é proximidade mas por exemplo, quer esclarecimentos sobre como é que é o programa, o que é que se dá nesta, naquela e na outra disciplina porque o seu educando não está a melhorar e são disciplinas de carácter mais prático que não consegue seguir...pronto...não se se é mais difícil ou não, acho que é um direito querer saber...

Entrevistado 5: Comportamento, assiduidade e situações do género telemóvel a tocar, tem a ver com o comportamento...tem a ver com as atitudes deles, incumprimento do estatuto do aluno.

Entrevistado 8: Assiduidade, comportamentais...indisciplina... e alguns pais aparecem muito pouco ou nunca compareceram, tenho aí dois casos que nunca compareceram quando solicitados.

Quadro 10 - Motivos dos contactos

Através das entrevistas torna-se possível averiguar que os principais motivos que levam ao contacto com os encarregados de educação são, sobretudo, ao nível da assiduidade e do comportamento dos alunos.

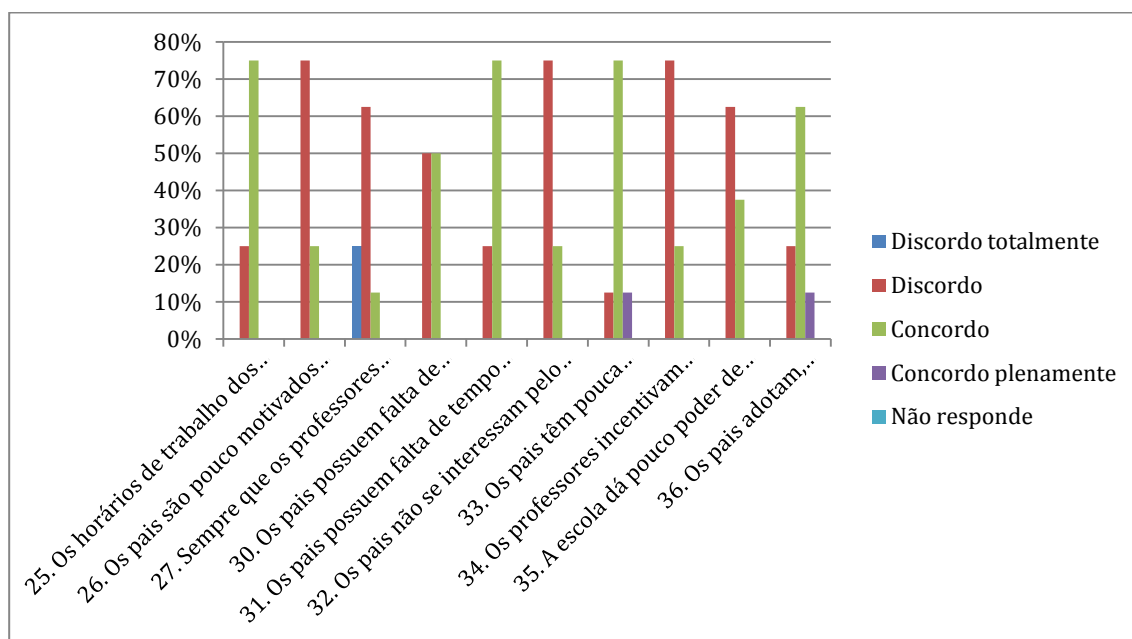


Gráfico 24 - Obstáculos à participação

Relativamente aos obstáculos à participação dos pais na vida da escola, ao analisarmos o gráfico 24 é possível verificar que as barreiras mais mencionadas se relacionam com a pouca disponibilidade de horário dos pais para se deslocarem à escola e com uma postura defensiva adotada por estes frequentemente. Verificamos aqui a presença de um dos principais obstáculos, já mencionado anteriormente pelos encarregados de educação. Relativamente à postura adotada pelos pais, Ribeiro e Andrade (2006) referem que se verifica esta atitude nos pais/encarregados de educação que se sentem intimidados por julgarem o conhecimento transmitido pela escola como superior ao seu. Essa postura defensiva poderá também dever-se ao facto de a maioria dos pais só comparecer na escola quando existem situações problemáticas, prejudicando a construção de uma relação de confiança entre diretores de turma e pais/encarregados de educação (Lourenço, 2008). No entanto, a maioria dos diretores de turma refere que não contacta os encarregados de educação somente por motivos negativos. Contudo, verificámos no gráfico anterior que os principais motivos dos contactos encontram-se relacionados com a falta de assiduidade e a indisciplina dos alunos.

Quanto à falta de interesse pelo que se passa na escola e pelo sucesso educativo do educando, verifica-se que as opiniões entre os diretores de turma são divergentes, apesar de a maioria considerar que os encarregados de educação manifestam interesse. O mesmo se verifica quanto ao incentivo dado pelos professores aos pais

para que estes se envolvam e participem mais, sendo que a maioria afirma que os incita e motiva ao envolvimento e participação.

Entrevistado 1: Essencialmente, por baixas expectativas em relação à escola...para mim resume-se um bocadinho a isso. Porque se as pessoas achassem que isto era uma instituição que pudesse desempenhar algum papel de relevo na vida dos filhos...

Entrevistado 1: Nós aqui em Idanha eu acho que nem sequer temos a noção do ambiente em que estamos e acho que isto é uma questão profunda que tem a ver com questões pontuais da própria vila e tem a ver com questões sociais muito fortes...

Entrevistado 2: Temos alunos que vêm de fora e depois os pais que têm que cá vir perdem logo um dia...

Entrevistado 2: ...há falta de confiança nos professores...eu tento por acaso como diretor de turma...tento estabelecer uma relação de confiança, para eles perceberem que estou a fazer pela melhor maneira...

Entrevistado 2: A imagem dos professores e da escola...a imagem está denegrida por vários fatores...

Entrevistado 2: O mais comum, obviamente, é o trabalho. O mais comum é o trabalho, embora eles possam justificar a falta para vir. Só que sabes perfeitamente que alguém que trabalhe no privado que...será por aí. Mas a essas, consegues arranjar alternativa. Se for de facto esse o motivo, arranjás alternativa. Ou noutro dia ou ele faz um esforço...

Entrevistado 2: Eu tenho aqui um caso que é falta de interesse...quer dizer...a miúda tem dificuldades económicas.

Entrevistado 3: E tenho por exemplo um encarregado de educação que é extremamente preocupado, mas que por questões de trabalho...

Entrevistado 4: O nível de escolaridade dos pais é muito baixo, se calhar também não valorizam assim tanto a escola...

Entrevistado 4: ...abandonaram os estudos cedo, e começaram a trabalhar muito cedo...A realidade deste meio é um bocado assim...os alunos também viviam um bocado disso...e a falta talvez daquelas expectativas de ir mais além...de conseguir...e que grande parte dos alunos aqui não terão.

Entrevistado 4:...os pais que não vivem em Idanha é que terão mais dificuldades em participar.

Entrevistado 4: O horário de trabalho, é a distância...

Entrevistado 5: E há muitos pais que não trabalham...também tem a ver com transportes e penso que também por uma questão económica....este ano, por exemplo, vi uma avó que não vinha mais vezes à escola porque tinha que pagar...

Entrevistado 5:...porque eles já sabem que quando vêm à escola é para resolver problemas, lá está...porque também não vão haver iniciativas agradáveis...como não vão haver coisas agradáveis, se puderem não vir a constatar mais uma preocupação mais uma chatice, preferem não vir...

Entrevistado 6:...nós também marcamos as nossas reuniões nas nossas horas de trabalho e eles também estão a trabalhar...

Quadro 11 - Obstáculos à participação dos Encarregados de Educação

Entrevistado 6: O problema...isso tem a ver com as histórias das expectativas, muitos pais não têm um livro em casa, o filho também anda cá para passar o tempo e não se chatear lá em casa...mas o objetivo deles...o pai é agricultor também a perspectiva para o filho é que venha a trabalhar com ele lá, tanto faz ter sucesso educativo como não ter.

Entrevistado 8: Questões económicas e também no desacreditar na escola, a desmotivação ou porque os pais nunca andaram na escola e também não lhe dão valor ou porque...não têm noção de que a escola de facto é um trampolim para a vida e que podia ser neste caso uma boa estratégia para os seus educandos ultrapassarem barreiras...mas a principal é a distância e a falta de meios também...

Entrevistado 8: A desmotivação também vem dos pais...os pais normalmente não têm a escolaridade mínima...mas também são frutos de às vezes de instabilidade familiar...

Quadro 11 - Obstáculos à participação dos Encarregados de Educação (2)

As entrevistas permitiram-nos obter mais informações acerca dos obstáculos que dificultam uma maior participação dos pais/encarregados de educação na escola. Através da leitura e análise das entrevistas, é possível verificar que os principais obstáculos considerados pelos diretores de turma entrevistados são a distância, a incompatibilidade de horários devido ao emprego dos encarregados de educação, questões sociais e económicas, falta de interesse/desvalorização e baixas expectativas quanto à escola e a falta de confiança nos professores/escola. Encontramos aqui uma barreira à qual Diogo (1998) denomina de tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos. O autor acrescenta que os professores responsabilizam os pais pela sua falta de envolvimento e participação destes na escola e que o seu afastamento revela falta de interesse. Concordamos com Silva (1993) relativamente à dificuldade existente em construir uma relação de confiança, provocada, também e possivelmente, por situações negativas que possam ter sido experienciadas pelos pais/encarregados de educação ao longo do seu percurso escolar. Menos mencionados foram os problemas de aprendizagem e comportamentais, bem como a desestruturação familiar.

As questões sociais e económicas foram também, como já vimos, consideradas por alguns diretores de turma como obstáculos ao envolvimento parental na escola. Através de um estudo de Lareau (1989, citada por Silva, 2003) foi possível verificar que a quantidade e a qualidade dos contactos entre as escolas e as famílias diferem do tipo de extrato social, sendo mais frequentes com as famílias de classes sociais superiores. A referida socióloga demonstra que os pais oriundos de classes inferiores detêm uma competência educacional menor, têm dificuldade em compreender o que os professores dizem e, também, não sabem como ajudar os seus filhos. Todos estes fatores, por um lado, reduzem a autoconfiança dos pais quanto à sua competência educacional e, por outro, aumentam a sua dependência quanto aos professores. Os resultados de um estudo de Davies (1989, citado por Nunes, s/d) vão ao encontro do estudo anterior, acrescentando que as famílias pertencentes a classes inferiores

demonstram uma atitude mais passiva e autculpabilizam-se pela falta de condições de vida e de apoio aos filhos.

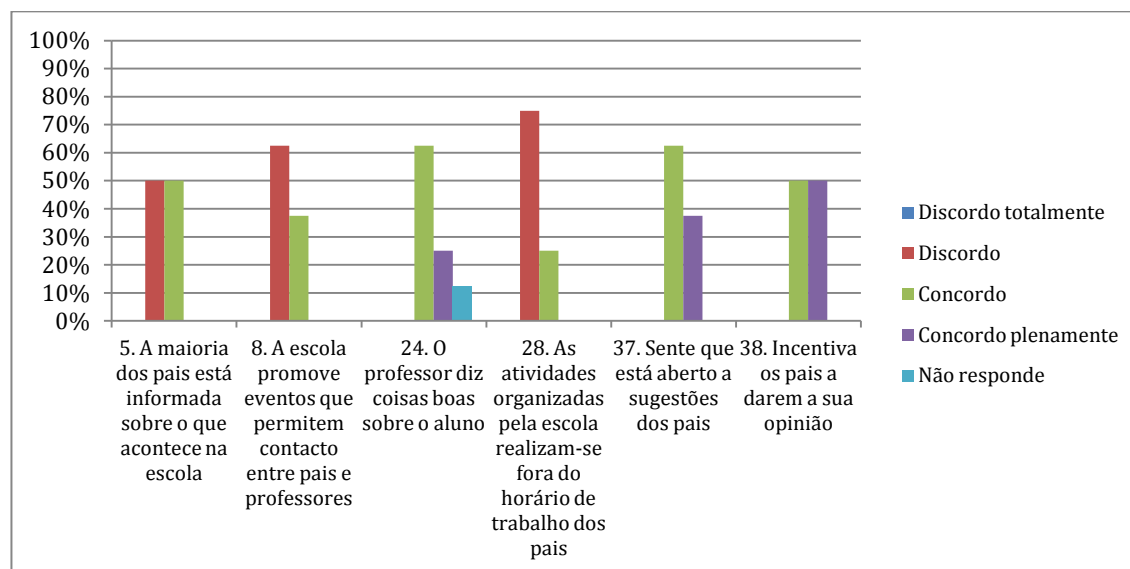


Gráfico 25 - Fatores favoráveis ao contacto entre Escola/Diretor de Turma e Pais

Ao analisarmos o gráfico 25, é possível constatar que constituem fatores favoráveis ao contacto entre escola/diretores de turma e pais o facto de os professores se preocuparem em informar os pais acerca de aspetos positivos sobre o aluno (comportamento, aprendizagens), e o facto de os professores considerarem que estão abertos a sugestões dos pais, incentivando-os também a dar a sua opinião. No entanto, na opinião dos encarregados de educação inquiridos, como verificámos anteriormente, os diretores de turma pouco os incentivam. Contudo, neste indicador, é também possível considerar obstáculos diferentes verificados no indicador anterior, ou seja, de acordo com a opinião dos diretores de turma inquiridos, a maioria discorda no item 8 (“A escola promove eventos que permitem contacto entre pais e professores”) e no item 28 (“As atividades organizadas pela escola realizam-se fora do horário de trabalho dos pais”).

Se no gráfico anterior (gráfico 24) verificámos que um dos principais obstáculos consiste na incompatibilidade de horários, julgamos que podemos considerar como fator favorável ao contacto entre a escola/diretor de turma e pais, o facto de os diretores de turma, muitas vezes, demonstrarem disponibilidade para atender os encarregados de educação fora do horário estipulado. Exemplos desta situação, encontramos no discurso dos diretores de turma presente nas entrevistas.

Entrevistado 1: Atendo, se eles quiserem sim.

Entrevistado 2: Sim, chego a atender encarregados de educação fora do horário estabelecido.

Entrevistado 3: Sempre que eu posso...já atendi...às vezes à hora de almoço e assim...alguns encarregados de educação... ou os alunos sabem porque eu indico que estou livre...por exemplo, às quartas-feiras à tarde...no primeiro período houve uma grande incidência de marcações individuais para reunirem comigo...

Entrevistado 4: para além da hora que tenho semanalmente para receber os encarregados de educação, disponibilizo outras horas em que eu tenho outros cargos...não estou a dar aula, até o posso atender, mesmo telefonicamente...

Entrevistado 4: Mesmo aquela hora do intervalo, já tenho atendido...

Entrevistado 4: sei que há diretores de turma que ficam cá e que combinam com os encarregados de educação para além...às 5 ou 6 da tarde, ou até mais...

Entrevistado 5: Aliás, eu atendo-os sempre a qualquer hora, desde que combinado previamente.

Entrevistado 5: Sim, muitas vezes atendo-os na minha hora de intervalo, na minha hora de almoço, claro que sempre com algum aviso prévio. Nunca deixaram de vir resolver problemas por não atendimento, muito pelo contrário.

Entrevistado 7: Sim, atendo fora do meu horário de trabalho. Tem que ser, só temos esta hora...Se eles me dizem que não podem ir àquela hora, então marco outra, a uma hora que possa ou no intervalo.

Entrevistado 8: eu tenho recebido mais fora da hora de atendimento, chego a falar depois das 17:30

Quadro 12 - Atendimento fora do horário estipulado

12.2.2 Dimensão: Sociocultural

Componente: Atividades escolares

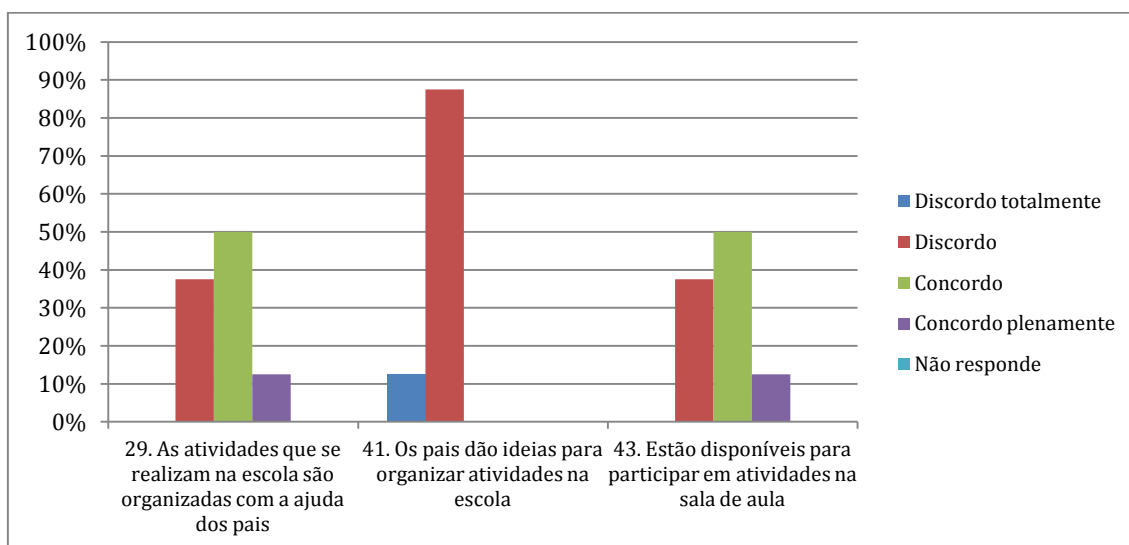


Gráfico 26 - Participação dos Encarregados de Educação nas atividades escolares

Na dimensão sociocultural, relativamente à participação dos encarregados de educação nas atividades escolares, é possível verificar através da análise do gráfico, que a maioria dos diretores de turma inquiridos considera que os pais não dão ideias para organizar atividades na escola. No entanto, a maioria concorda quanto à participação dos pais na organização de atividades e na sua disponibilidade para participarem em atividades na sala de aula.

Entrevistado 1: Participam de uma forma um pouco limitada ainda, mas acho que já é um princípio... porque acho que às vezes os encarregados de educação também consideram que a escola é um local a que só são chamados em casos de “olhe o seu filho fez isto...” e criar aqui um ato de vir, não é? ...o ideal era até eles virem cá tomar um cafezinho sem ter nada de...

Entrevistado 6: Sim, mas tirando a associação de pais, mesmo em todos os outros anos do festival, não se viram muitos pais de outros locais a participarem...

Entrevistado 6: Se eu tivesse algum projeto que envolvesse pais a adesão seria nenhuma ou quase nenhuma. Nós inclusive, quando vai a folha para casa às vezes para autorizar o aluno a ir a uma atividade desportiva, parte deles são capazes de não me trazer assinada, temos de andar nós atrás deles quinze dias e só no próprio dia é que eles trazem a folha assinada. Agora, se o pais cá tivessem de vir colaborar...

Entrevistado 7: Eu acho que eles importam-se pouco...

Entrevistado 7: Os pais não aderem, não aderem...

Entrevistado 8: Eles manifestaram todos interesse em participar e alguns até mandaram bastante informação pelos educandos etc.

Quadro 13 - Colaboração-participação dos pais nas atividades escolares

Através das entrevistas, é possível notar algum desânimo entre os diretores de turma pois referem, no geral, que os pais/encarregados de educação não são muito participativos nas atividades escolares e tampouco esperam destes uma grande adesão.

Relativamente a atividades propostas pelos encarregados de educação, constata-se que estes não têm iniciativa para criar e dinamizar as mesmas.

Entrevistado 5: Não, não tenho conhecimento.

Entrevistado 6: ...não tenho conhecimento de atividades dinamizadas pelos encarregados de educação

Entrevistado 7: Não têm a iniciativa de criar atividades.

Entrevistado 7: Não, aí é que não... Não dão sugestões de nada, vêm naquela de defesa e porque há um problema com o professor tal e o professor tal, e estão sempre numa de acusar a escola... há sempre qualquer coisa mal com a escola, mas eles... eu pergunto-lhes se querem deixar alguma sugestão, mas... não conseguem.

Quadro 14 - Dinâmicas propostas pelos Encarregados de Educação

12.2.3 Outros excertos...

Como já referido anteriormente, a entrevista foi aplicada aos diretores de turma com o objetivo de recolhermos informação mais detalhada acerca da relação entre diretores de turma de 2º e 3º ciclos/escola e encarregados de educação. Se, no ponto anterior foram analisados excertos das entrevistas relacionados com os indicadores dos questionários, de seguida, iremos expor alguns trechos, acerca de outros conteúdos que não foram abordados nos inquéritos mas que, achamos pertinente referi-los e analisá-los, pois complementam a informação recolhida e analisada anteriormente, tornando-a mais rica e, permitindo, conseqüentemente, obter um conhecimento mais aprofundado sobre a relação em estudo, o modo como se concretiza tal relação e como a mesma se caracteriza. De um modo geral, serão analisados temas relacionados com práticas de interação, estratégias aplicadas para promoção de um maior envolvimento, quer por parte dos diretores de turma quer por parte da escola e, ainda, sobre formação no âmbito da relação escola-família.

Começamos pelo Estatuto do Aluno (Lei N.º51/2012, de 5 de setembro). Neste documento lê-se, no artigo 43º, alínea d), que os pais e encarregados de educação deverão colaborar na conceção do regulamento interno. Contudo, através do discurso dos diretores de turma entrevistados, verifica-se que aqueles pouco conhecem o documento. O Regulamento Interno encontra-se disponível *online* na página do Agrupamento, cuja direção é fornecida pelos diretores de turma na primeira reunião do ano letivo, ficando da responsabilidade dos pais/encarregados de educação a sua leitura e interpretação.

Entrevistado 1: Têm. Quando há as primeiras...Se leem, não sei...mas os diretores de turma quando há a primeira reunião dizem sempre qual é a morada eletrónica para eles terem acesso a essa documentação...está no *moodle* da escola, eles têm acesso, agora se leem ou se verificam não sei.

Entrevistado 1: Eu duvido que eles o leiam, mas isso já é outra questão.

Entrevistado 2: Não têm, mas relativamente ao regulamento interno, a associação de pais ficou de facultar esse documento aos encarregados de educação...

Entrevistado 4: Essa informação está online.

Entrevistado 6: Isto é como nós na vida...nós também na vida temos que ter conhecimento de toda a constituição e ninguém tem, às vezes nem o próprio advogado (risos), mas legalmente temos que ter conhecimento e nunca alegar que desconhecemos, agora eu sei que a maioria dos pais não tem conhecimento do regulamento.

Entrevistado 6: ...pois e também sei que está disponível, por exemplo, online...mas se calhar muitos não têm internet em casa ou nem procuram...

Quadro 15 - Conhecimento do Regulamento Interno

Tendo o Estatuto do Aluno sofrido alterações, acreditamos que tampouco os encarregados de educação conhecem o documento, leem ou o interpretam. Sendo um documento que determina quais os direitos e deveres do aluno, bem como explica o

compromisso dos pais/encarregados de educação, torna-se crucial esclarecer vários aspetos do mesmo. Não nos podemos esquecer que parte dos encarregados de educação provêm de um meio socioeconómico e cultural mais baixo.

Relativamente a estratégias que possam promover um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação com a escola, os diretores de turma referiram algumas sugestões.

Entrevistado 1: ...eu já tenho pensado um bocadinho sobre isso e não sei até que ponto experiências como o abrir a cantina à comunidade, como criar grupos que podem ter a ver com coros, com os jogos de futebol, etc, coisas que possam fazer com que os pais venham à escola e eu estou sempre a pensar naqueles que não vêm...

Entrevistado 1: fazia todo o sentido haver aqui uma aproximação com a etnia cigana, aproximações que podem ter a ver com um grupo de flamengo, música cigana, danças...

Entrevistado 2: O trabalho tem que ser feito debaixo para cima, de cima para baixo nunca passa tão bem. E então, teria muito mais valor uma micro atividade para dar liberdade aos diretores de turma, uma atividade definida pela gestão...façam uma aula aberta, façam um lanche...mas diretores de turma vejam lá se é com vocês se é com outro professor da turma...a altura que vos dá mais jeito...vamos tentar estabelecer um limite de tempo, também para funcionar...não estar a impor totalmente...ou então não...até podem dizer se marcarmos uma data, até é mais prático...

Entrevistado 3:...em micro projetos, os conselhos de turma podem tentar avançar com alguma aproximação sem ser as reuniões que têm com o diretor de turma.

Entrevistado 4: As estratégias são basicamente o diálogo com eles e sensibilizá-los realmente para a importância do seu papel na escola.

Entrevistado 5: Devia haver atividades que os miúdos levassem convites. Nas escola do meu filho, só para teres uma ideia eles comunicam para nós através de email, há serões...houve há pouco tempo um serão de inglês e de espanhol onde eu fui à escola ver o tal serão, houve conferências, eles convidam-nos para ir a conferências de uma diversidade de temas.

Entrevistado 7: Conquistei, mas também há outra maneira de ser do diretor que eu...é a experiência e às vezes a comparação... é a forma de se falar com eles...há muita maneira de eles virem mais, captá-los, depende da forma como os recebemos. Não podemos ser frios, não podemos ser distantes...

Entrevistado 7: O miúdo andava a descambar, e eu não gostava do seu comportamento e comecei a escrever na caderneta e a insistir por telefone e ela é tão preocupada que vinha aí constantemente. E não é que resolveu os problemas do miúdo? E ele subiu logo os níveis de negativos e o comportamento melhorou...

Entrevistado 7: Conheço todos os encarregados de educação porque insisto com eles...não vêm hoje, telefono para ver se podem vir amanhã...

Quadro 16 - Estratégias para promover um maior envolvimento

Entrevistado 7: Olhe, a primeira reunião que eu faço, em setembro, uma das coisas para além do estatuto do aluno, ler isto, ler aquilo, uma das coisas importante que eu ponho na minha ordem de trabalhos é a envolvimento dos pais e é uma coisa que eu lhes digo, é garantido, pai ou mãe que se envolva diariamente no acompanhamento da escola do miúdo, é sucesso garantido. Digo-lhes isto porque a experiência tem-me dito que é verdade...

Entrevistado 8: Qualquer projeto que promovesse a integração não só social mas também profissional do aluno. Por exemplo, ligado aos diversos meios de produtividade que existem, ainda no concelho e que os pais também estão ligados, portanto, uma das formas que eu tentei e este passeio pedestre previa isso que depois era recolha de cogumelos até porque um dos pais, daquele aluno que levanta muitos problemas também, é quase especialista na recolha e na apanha de cogumelos, prontificou-se a fazer.

Quadro 16 - Estratégias para promover um maior envolvimento (2)

Ao nível de estratégias que promovam o envolvimento dos pais/encarregados de educação, os diretores de turma deixam algumas sugestões tais como: abrir a escola à comunidade (ex.: conferências); criar clubes (coros, de futebol); criar projetos mais pequenos mas capazes de envolver os pais; criar projetos de integração social e profissional; e criar uma relação com os pais/encarregados de educação mais empática e, conseqüentemente, mais próxima.

No âmbito da formação dos professores relacionada com a relação escola-família, um dos objetivos da entrevista consistiu em perceber se esse tipo de formação existe e, se sim, se a frequentaram. Procurámos, também, conhecer a opinião dos diretores de turma entrevistados acerca da relevância da existência de formação na área em questão.

Entrevistado 1: É assim: não sei se existe ou não, eu não tenho. Só que acho que as coisas começam um bocadinho por aí, acho que nunca ninguém teve formação para ser diretor de turma e o que essas coisas implicam. Eu acho que isso é um ponto que normalmente as pessoas se esquecem, torna-se como ponto assumido que as pessoas têm essas habilitações. Eu acho que o ser diretor de turma implica uma data de capacidades que vão desde a psicologia à segurança social que nós não temos...e o professor vê-se muitas vezes com esses problemas para os quais não teve formação.

Entrevistado 1: Não tive formação sobre como envolver os pais ou como abordar os pais.

Entrevistado 2: Não. É uma grande questão, porque a psicologia da educação, a psicologia educacional, está muito virada para o aluno...é de facto uma boa questão.

Entrevistado 3: Não. Do trabalho de direção de turma, não é satisfatória de maneira nenhuma a abordagem no curso inicial...na formação que fazemos, não nos preparam para este trabalho que temos que fazer.

Quadro 17 - Existência de formação no âmbito da relação escola-família

Entrevistado 3: Existe toda a psicologia, o conhecer a criança mas, esta especificidade é mesmo aprendendo nas escolas, com a experiência, com o coordenador dos diretores de turma, com os colegas que já sabem, não é? E às vezes é mais esse veículo que passa, de ajuda e de irmos experimentando... e a experiência como diretor de turma é que nos ajuda a crescer e a corrigir, não é?

Entrevistado 4: Antigamente havia formação virada para os diretores de turma.

Entrevistado 5: Que eu tenha conhecimento não.

Entrevistado 6: Não... não fiz... e que tenha conhecimento...

Entrevistado 6: Ninguém em termos académicos aprende a ser diretor de turma e coisas dessas

Quadro 17 - Existência de formação no âmbito da relação escola-família (2)

Como é possível verificar, segundo os diretores de turma entrevistados, não existe formação, quer na área da relação escola-família, quer na área do desenvolvimento do cargo de diretor de turma. Na opinião dos entrevistados, enquanto alguns referem que para ser um bom diretor de turma deveria começar-se pela formação outros, indicam que só a experiência traz tais conhecimentos. Parecem sentir-se sozinhos na aprendizagem relativamente a como abordar alguns pais/encarregados de educação e em como promover um maior envolvimento destes com a escola e o percurso escolar dos seus educandos. Neste sentido e devido às dificuldades que sentem em chamar os pais à escola, alguns diretores de turma reconhecem a necessidade de existir formação na área.

Entrevistado 1: Toda e qualquer formação para ajudar o diretor de turma faz falta.

Entrevistado 2: É assim... depois desta conversa toda é a única conclusão possível. Obrigado. Abriste-me os olhos...

Entrevistado 6: ...estas coisas só mais pela prática do que por outra coisa...

Entrevistado 7: Eu comecei por aí, noto a diferença quando os pais não gostam de ouvir... é o temperamento das pessoas, tudo bem, mas o tom, a forma, depende do assunto... é muito importante a abordagem, porque eles não conhecem à partida o diretor de turma... por acaso era uma formação interessante a fazer, era. Acho que nós só nos preocupamos com formação para alunos...

Entrevistado 8: Faz muita falta formação relacionada com a reação entre os diretores de turma e os encarregados de educação.

Quadro 18 - Necessidade de formação nesta temática

Segundo Diogo (1998), existe uma grande insegurança nos professores relativamente às intervenções das famílias na escola e sublinha o facto de não haver formação acerca da colaboração escola-família, o que poderá levar à falta de preparação daqueles para lidarem com os encarregados de educação e/ou famílias. Desta forma, o perfil do corpo docente poderá tornar-se num outro obstáculo à colaboração pretendida.

Num estudo de Loureiro (2000) acerca das práticas do diretor de turma enquanto principal mediador da relação entre a escola e família, os resultados revelam que os professores que possuem formação específica na área, demonstram uma visão menos tradicional enquanto diretores de turma, executando práticas mais flexíveis e menos normativas e possuindo perspectivas mais positivas quanto à relação escola-família.

Também um estudo de Zins e Ponti (1996, citados por Zenhas, 2006) acerca da formação de professores em competências de resolução de problemas, veio demonstrar que tal formação desenvolve e aperfeiçoa as competências de diagnóstico de problemas bem como, diminui as atribuições das causas dos mesmos a características dos alunos e famílias.

Um outro objetivo que se pretendia atingir através da entrevista, consistiu em perceber se a escola, enquanto organização, procura a colaboração dos pais/encarregados de educação e que estratégias aplica para promover o seu envolvimento.

Entrevistado 1: A escola enquanto escola, se calhar o que poderia fazer mais era criar essas condições para que os pais pudessem vir mais vezes à escola, mesmo em situações que não tenham a ver diretamente com a vida escolar do educando e que se começasse a sentir um bocadinho que a escola é um sítio em que as pessoas devem vir e também...eu não sei...

Entrevistado 2: Uma ideia boa...a questão dos Festival da Primavera...quer queiramos quer não, têm essa coisa boa que é abrir o espaço físico da escola aos encarregados de educação, acho que isso...

Entrevistado 2: ...sim, a escola enquanto organização deveria incentivar mais os encarregados de educação a participar.

Entrevistado 3: A escola deve incentivar os pais a colaborar mais. Não podemos estar à espera do contrário.

Entrevistado 4: Eu penso que sim, que a escola tenta fazer isso...agora, é uma coisa que é, pronto, neste meio é um pouco difícil...

Entrevistado 5: Não, a escola não pede a colaboração dos pais para atividades ou projetos.

Entrevistado 6: Que eu saiba a escola não procura a colaboração dos pais para opinarem sobre algum assunto...

Entrevistado 6: Que eu veja, não faz nada para motivar o envolvimento dos encarregados de educação.

Entrevistado 7: Olhe, por mais vontade que haja, eu acho que está entregue aos diretores de turma a questão de envolver mais os pais

Entrevistado 7: Mas eu acho que para esses projetos a escola não está viva...

Entrevistado 7: A escola não dificulta o envolvimento dos encarregados de educação. Só está distraída um bocadinho com certos pormenores pedagógicos...

Quadro 19 - Papel atual da escola na promoção do envolvimento dos Encarregados de Educação

Através do discurso dos diretores de turma entrevistados, torna-se possível verificar que a sua perceção quanto à ação da escola para promover o envolvimento

parental é um pouco negativa, ou seja, na sua opinião a escola deveria motivar mais o envolvimento parental e solicitar a colaboração dos pais/encarregados de educação para atividades e projetos, bem como assuntos de outra índole. Os diretores de turma referem, ainda, que envolver os pais tem sido da sua responsabilidade e não da escola.

Para terminar a análise das entrevistas, achamos pertinente demonstrar a perceção que os diretores de turma entrevistados possuem acerca da sua relação com os encarregados de educação e o que consideram como sendo o envolvimento parental ideal.

Quanto ao tipo de relação que os diretores de turma criam com os pais/encarregados de educação, torna-se possível depreender que a consideram positiva e satisfatória, apesar de anteriormente referirem que a maioria dos pais é difícil de alcançar e que pouco se envolve com a escola/professores e com o percurso escolar dos seus educandos.

Entrevistado 1: Tento manter a porta o mais aberta possível, tento que inclusivamente na minha parte enquanto docente de disciplina, criar momentos em que os pais venham à escola que não seja uma situação ou de entregar avaliações ou dizer mal dos alunos, portanto que seja uma situação de vivência da escola..

Entrevistado 4: A relação que tenho tido com os encarregados de educação tem sido boa.

Entrevistado 5: Este ano, a relação que eu tenho com os pais eu penso que é satisfatória, até muito satisfatória.

Entrevistado 5: Positiva. Sim, bastante.

Entrevistado 5: Sim, neste ano envolveram-se de forma positiva, não quer dizer que sempre que com isso se conseguiu, é uma turma que eu continuo a ter...

Entrevistado 6: É distante porque a turma é também uma turma digamos que boa, não é muito complicada

Entrevistado 7: Mas nenhum diretor tem a postura certa, eu acho, eu observo. Não sou a coordenadora para andar a perguntar, vejo e observo que eles vêm numa de matar e depois saem diferente...mas estão assim com a escola, é com a escola, na figura do diretor, porque nós é que a representamos. Vêm contra a escola, aquele professor...A postura é esta, é feia, é má.

Entrevistado 7: ...é boa, considero positiva.

Entrevistado 8: Não tenho uma relação difícil com os encarregados de educação...

Quadro 20 - Tipo de relação com os Encarregados de Educação

Na opinião dos diretores de turma entrevistados, o tipo ideal de envolvimento dos pais/encarregados de educação passa pelo envolvimento destes em casa, continuando o trabalho dos professores e proporcionando aos seus educandos um ambiente favorável ao estudo e por um trabalho em colaboração (escola, professores,

pais/encarregados de educação, alunos). Desta forma, tornar-se-á mais fácil atingir o sucesso dos alunos.

Entrevistado 1: Ah sim, claro, os pais devem envolver-se em atividades de escola.

Entrevistado 3: A ajuda que eles podem dar aos seus filhos é proporcionar-lhes um local para que eles estudem, um local sossegado, com condições, vigiar o seu estudo e inquiri-lo quando vai ter teste, incentivá-lo, a ter atenção para certas e determinadas coisas, não ter computador ou televisão no quarto,...é isso, não é estar-lhe a explicar matemática...

Entrevistado 4: Acho que o envolvimento é importante mas para o sucesso dos alunos que é aquilo que basicamente nos interessa é o trabalho dos pais em casa com os seus educandos, e trabalharmos em conjunto, escola, instituição, todos os pais com que trabalhamos, professores e o próprio aluno. Isso é que seria fundamental, depois o resto viria...por acréscimo. O sucesso dos alunos é do interesse da escola, dos professores como dos pais. A mensagem que tenho transmitido é se todos trabalharmos para o mesmo é mais fácil para os alunos atingirem o seu sucesso.

Quadro 21 - Tipo ideal de envolvimento

12.3 Diagnóstico

12.3.1 Síntese/Comparação dos resultados

Se compararmos os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário aos encarregados de educação e diretores de turma, torna-se possível verificar que existem discrepâncias nas perceções de cada instância relativamente a determinados assuntos. Ao analisarmos as perceções que os pais/encarregados de educação e diretores de turma possuem acerca do envolvimento/interesse dos primeiros na vida escolar dos educandos, verificamos que aquelas são díspares. A maioria dos encarregados de educação considera que se envolve e se interessa pela vida escolar do filho, em contexto familiar, e que se preocupa pelo sucesso escolar dos seus educandos. Contrariamente, os diretores de turma inquiridos referem que os encarregados de educação pouco se envolvem ou se interessam pelo percurso escolar dos seus filhos. São pais que participam nas reuniões mas que, em contexto familiar, não se verifica um envolvimento. Assim, observa-se um desentendimento nesta questão, ou seja, as perceções que cada instância possui não convergem tornando-se um aspeto que possivelmente poderá prejudicar a comunicação entre ambos e consequentemente a relação.

Relativamente à comparação dos resultados obtidos acerca da frequência dos contactos, julgamos ser possível constatar concordância, ou seja, tanto os pais/encarregados de educação como os diretores de turma inquiridos consideram que o contacto entre ambos os grupos existe, mas não é frequente.

Quanto aos motivos dos contactos entre pais/encarregados de educação e diretores de turma, parece-nos que as opiniões são unânimes. Ambos consideram assuntos como avaliações dos alunos, comportamento, problemas de aprendizagem e atividades que vão realizar-se na escola. Contudo, verifica-se alguma discordância quanto à informação fornecida acerca das atividades escolares a realizar-se pois, enquanto os diretores de turma concordam todos com este item, nem todos os encarregados de educação referem que são informados a este nível.

Quando analisamos os grupos de resultados relativamente aos obstáculos à participação, tanto para os pais como para os diretores de turma, a pouca disponibilidade de horário dos primeiros é a situação que mais se denota. Uma outra situação que foi considerada como obstáculo por ambos, é o facto de as atividades organizadas pela escola se realizarem durante o horário laboral dos pais/encarregados de educação. Importa também referir que, se por um lado, uma parte significativa dos encarregados de educação inquiridos se sente pouco motivada para se envolver na vida escolar dos filhos, alguns diretores de turma assumem que pouco os incentivam a esse envolvimento. A maioria dos diretores de turma sente que os pais/encarregados de educação adotam uma postura defensiva, a qual prejudica a construção de uma relação entre ambos. Gostaríamos de acrescentar que nos parece que existe, também, carência de uma cultura de participação.

Ao compararmos os resultados obtidos no indicador Participação dos Encarregados de Educação nas Atividades Escolares, verificamos discrepâncias nas perceções que os pais/encarregados de educação e diretores de turma possuem relativamente a sugestões e opiniões dadas pelos primeiros na realização de atividades escolares. A maioria dos pais/encarregados de educação considera que dá ideias para a organização de atividades na escola. Os diretores de turma não partilham da mesma opinião, referindo que não o fazem. Contudo, ambos concordam que os pais e encarregados de educação participam nas atividades realizadas.

13. Projeto de Intervenção

13.1 Introdução

Como verificado anteriormente, são diversos os autores (Villas-Boas, Silva, Marques, entre outros) que afirmam a existência de uma relação positiva entre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e o rendimento académico. Vários estudos referidos em Zenhas (2006) indicam que a maioria das famílias deseja ajudar os seus filhos e que se preocupa, no entanto, não sabem como o fazer. Isto revela que havendo mais informação e mais orientação das escolas para as famílias, estas poderão envolver-se mais na vida escolar dos seus filhos e no processo educativo. Tal envolvimento e colaboração trazem benefícios a todos os intervenientes.

Relativamente aos alunos, o desenvolvimento destes ocorrerá de forma mais harmoniosa se existir tal colaboração. O sucesso educativo também aumenta, bem como as suas expectativas quanto à escola e suas capacidades e, ainda, melhorias nos comportamentos (Silva, 1993).

No que aos pais diz respeito, estes aumentam as suas expectativas face aos professores e à escola, bem como aumenta uma atitude positiva. A colaboração entre a escola e a família proporciona, ainda, uma “oportunidade de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências para educar as crianças” (Davies, 1996, citado por Zenhas, 2006, p.30). De acordo com Diogo (1998), aumenta igualmente a motivação dos pais para participarem mais ativamente nas tarefas escolares.

A colaboração escola-família permite aos professores conhecerem e compreenderem mais as necessidades e as características das famílias (Chora *et al.*, 1997, citados por Zenhas, 2006), bem como aumentarem as expectativas relativamente aos alunos, influenciando também o seu rendimento escolar (Silva, 1993). Na opinião de Marques (2001), a colaboração permite ainda a valorização da imagem social da escola e o aumento da importância profissional dos professores.

No estudo realizado na Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova, com o propósito de se conhecer aprofundadamente a relação e colaboração existente entre encarregados de educação e diretores de turma dos 2º e 3º ciclos, verificou-se que, existem contradições nas perceções de cada grupo quanto ao envolvimento e interesse demonstrados pelos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos. Apesar de os encarregados de educação considerarem que se envolvem e se interessam pela vida escolar dos seus filhos, os diretores de turma afirmam que aqueles não se sentem motivados para se envolver na vida escolar dos filhos, possuindo, também, baixas expectativas quanto à escola. Talvez pela falta de uma relação com os encarregados de educação mais positiva e unida, os diretores de turma parecem também possuir baixas expectativas relativamente aos alunos e pais e, arriscamo-nos a afirmar, que se sentem inclusive, desmotivados. Os diretores de turma consideram que os encarregados de educação deveriam colaborar

mais com a escola e, também, envolver-se mais com os seus educandos em casa, dando continuidade ao trabalho dos professores. Deste modo, tornar-se-ia mais fácil para todos, combater o insucesso escolar e até, a indisciplina. É importante acrescentar que os diretores de turma se sentem sozinhos quando se trata de lidar com os pais mais difíceis de alcançar, bem como promover um maior envolvimento destes com a escola. De acordo com os dados obtidos na investigação, não existe formação para professores quer acerca da relação escola-família, quer sobre o desenvolvimento do cargo de diretor de turma.

Para Marques (1997a, citado por Zenhas, 2006), a descontinuidade cultural existente entre as famílias e a escola aumenta a clivagem entre si, levando ao insucesso educativo. Assim, torna-se necessário desenvolver programas de envolvimento parental de modo a promover uma aproximação entre a escola e a família (Epstein & Connors, 1994, citados por Zenhas, 2006; Marques, 1997b). Os mesmos autores referem ainda que são as crianças oriundas de meios desfavorecidos as que mais beneficiarão desta aproximação.

Os diretores de turma da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova, que participaram no estudo, contactam os pais mas, muitas vezes, tais contactos pouco influenciam o processo educativo pois são ocasionais. Deste modo, há que criar outras formas de relacionamento que permitam alicerçar o envolvimento entre escola e pais. Tal só se concretizará eficazmente se se englobar pais, professores e alunos. É essencial “aproveitar e rentabilizar todos os recursos disponíveis, tanto na comunidade como na família” (Matos & Pires, 1994, p.33). Para chegarem aos pais de difícil acesso há que criar programas especiais mesmo que, tal implique que seja a escola a ir até suas casas.

Sendo assim, considerando os resultados da investigação e a informação bibliográfica recolhida, o projeto de intervenção que se segue foi construído com os objetivos de promover o envolvimento e participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, bem como no seu processo educativo e, ainda, promover o desenvolvimento de uma relação efetiva entre pais/encarregados de educação e diretores de turma.

13.2 Refletindo o projeto de intervenção

O projeto vai ser planificado, desenvolvido e projetado para a população da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova. O tempo de implementação do projeto será de um ano letivo. Para a planificação e desenvolvimento deste projeto foi concebido um consórcio do qual fazem parte a Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, a Associação de Pais da escola em causa e o Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento, em Idanha-a-Nova. O papel da Associação de Pais será o de colaborar na divulgação junto dos pais acerca das atividades que serão desenvolvidas, bem como o de sugerir e definir horários e espaços adequados para a realização das mesmas. Quanto ao Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento,

será um parceiro essencial pois no mesmo existe um auditório, local ideal para a realização de palestras.

Sendo que a caracterização da instituição na qual será aplicado o projeto já foi feita (ver ponto 11.4), uma breve caracterização do público-alvo (pontos 12.1 e 12.2), bem como o diagnóstico (ver ponto 12.3), em seguida, traçaremos os objetivos a atingir, o plano de atividades a desenvolver e, por fim, a avaliação das atividades e do próprio.

A estrutura do programa a implementar pressupõe que seja dinamizado por um técnico de formação de base em Psicologia, mais especificamente, o Psicólogo Escolar da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova, com experiência em intervenção junto da população em causa.

Assim, após implementação do plano de investigação e análise dos resultados, elaborámos um programa de intervenção junto de figuras parentais/encarregados de educação e docentes, o qual terá como beneficiários diretos os pais/encarregados de educação e professores e, como indiretos, os alunos.

13.2.1 Objetivos

O projeto desenvolve-se no âmbito escolar, englobando uma vertente formativa, através de ações de sensibilização/formação destinada então, a pais/encarregados de educação e professores de 2º e 3º ciclos. Está programado para ser aplicado como atividades realizadas em período pós-laboral e de forma esporádica, durante o período letivo. O papel do agente de intervenção centra-se em orientar e interagir com o público nas atividades propostas.

Ao elaborar este projeto pretendemos, de um modo geral, um envolvimento dos docentes e da família dos alunos, bem como envolver de forma ativa toda a comunidade.

Assim, partindo do diagnóstico efetuado e conseqüentemente das necessidades levantadas, o consórcio promotor e gestor deste projeto estabeleceu três grandes objetivos gerais, cada um deles com objetivos específicos. Cada um destes possui os respetivos indicadores e instrumentos de avaliação. As atividades do projeto programadas procuram responder a estes objetivos. Todos estes objetivos constituem, ainda, metas finais do projeto. Para os objetivos específicos, colocámos melhorias entre os 30 e os 40%. Aplicámos estas percentagens e não um número inferior, pois esperamos resultados finais visíveis; não colocámos uma percentagem superior, pois receamos ser demasiado ambiciosos.

Objetivo geral 1: promover um maior envolvimento dos pais com a escola e no percurso escolar dos seus educandos

Objetivo específico 1.1.

Promover uma melhoria de 30% do envolvimento dos encarregados de educação na Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro.

Objetivo específico 1.2.

Promover uma melhoria de 30% do envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos e prevenção de situações de absentismo e insucesso escolar, atingindo indicadores finais não superiores a 3% e 1%, respetivamente (estas percentagens foram baseadas nas metas do Projeto TEIP para o presente ano letivo).

Objetivo específico 1.3.

Promover um aumento de 30% de participação dos pais/encarregados de educação nas atividades da escola.

Objetivo geral 2: ajudar os diretores de turma a criar outros tipos de contacto com os pais

Objetivo específico 2.1.

Promover uma melhoria de 40 % no envolvimento dos diretores de turma do 2º e 3º ciclos com as famílias.

Objetivo específico 2.2.

Promover um aumento de confiança de 30% nos pais/encarregados de educação pela escola/professores.

Objetivo específico 2.3.

Promover um aumento de 30% de encarregados de educação nas reuniões da escola.

Objetivo geral 3: promover o crescimento das expectativas dos pais relativamente à escola

Objetivo específico 3.1.

Fomentar a ligação entre a família, alunos e escola em 30%, através do diálogo formativo criando um espaço comum entre os dois contextos de vida dos alunos.

Objetivo específico 3.2.

Promover um aumento de 30% na cooperação entre escola e família, através de aprendizagens, partindo da troca de experiências e conhecimentos, caminhando para uma comunicação efetiva entre ambos e uma maior igualização das oportunidades sociais.

13.2.2 Atividades

Relativamente ao plano geral de atividades, segundo os objetivos definidos, propomos:

Objetivo 1: promover um maior envolvimento dos pais com a escola e no percurso escolar dos seus educandos

Ação/Atividade 1- Tertúlia para Pais (“Dois dedos de conversa”)

Criação de um espaço próprio, informal, no qual todos os pais se sintam bem-vindos. Será um espaço em que os pais deverão habituar-se a ir e no qual poderão encontrar outros pais com quem possam conversar. Constituir-se-á um espaço no qual poderão dialogar acerca de assuntos escolares numa linguagem acessível. Procura-se, desta forma, chamar à escola os pais de difícil acesso. Decorrerá ao longo do ano letivo, uma vez por mês, e será mediado pelo Psicólogo Escolar e pelo Técnico de Serviço Social.

Procuramos, com as tertúlias para pais/encarregados de educação: através uma comunicação mais informal encontrar soluções conjuntas e consciencializar os encarregados de educação do seu papel na educação dos seus educando; através da troca de experiências e conhecimentos, transformar e/ou desenvolver atitudes e expectativas relativamente à escola; mostrar a necessidade de apoio em casa no percurso escolar dos seus filhos; capacitar os encarregados de educação na intervenção e apoio nas atividades escolares, fomentando atitudes parentais que facilitam a aprendizagem escolar e analisando formas concretas de apoio parental ao aproveitamento escolar (Villas-Boas, 2000, citada por Lourenço, 2008); prestar apoio na resolução de problemas e dar sugestões de como agir com os filhos em determinadas situações; e tomar consciência da importância do ambiente familiar como fator de sucesso escolar. Tal como refere Bloom (1981, citado por Zenhas, 2006), se for explicado às famílias os benefícios do envolvimento parental, mais facilmente cumprirão com as suas funções educativas.

Ação/Atividade 2 – Ação de Sensibilização (“2º ciclo e agora?”)

Criar uma ação de sensibilização para pais e encarregados de educação cujos filhos se encontram no 4º ano de escolaridade, relativamente à transição para o 2º ciclo do ensino básico, com os seguintes objetivos: consciencializar os pais/encarregados de educação das alterações ao nível da estrutura e organização escolares no 2º ciclo; consciencializar os pais/encarregados de educação acerca da importância do seu envolvimento com a escola e com diretor de turma, bem como dos benefícios desse envolvimento; informar acerca do papel do diretor de turma.

Esta ação de sensibilização será mediada pelo Psicólogo Escolar. Para os pais/encarregados de educação cujos filhos frequentam o 4º ano de escolaridade na

Escola de 1º Ciclo de Ensino Básico de Idanha-a-Nova, a ação de sensibilização terá lugar no Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento, em Idanha-a-Nova. Para os pais/encarregados de educação cujos filhos frequentam o 4º ano de escolaridade nas outras escolas de 1º ciclo de ensino básico pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, e que se situam fora de Idanha-a-Nova (Zebreira, Ladoeiro, Penha Garcia, Monsanto), a ação de sensibilização decorrerá nos próprios espaços escolares.

Ação/Atividade 3 – Ação de Formação

Criar uma ação de formação para pais/encarregados de educação cujos filhos frequentam o 2º ou o 3º ciclo, com os seguintes objetivos: facultar aos pais informação acerca das características desenvolvimento psicológico do seu educando, tendo em conta a sua idade e nível escolar; consciencializar os pais/encarregados de educação acerca da importância do seu papel na educação dos seus filhos/educandos; explicar a relação existente entre as influências de casa e o desempenho escolar; facultar aos pais informação acerca de como controlar o progresso dos alunos; incluir dicas sobre como os pais oriundos de um meio socioeconómico mais baixo podem ajudar os seus filhos na escola.

Esta ação de formação será mediada pelo Psicólogo Escolar e por docentes de diferentes áreas. A mesma terá lugar no Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento, em Idanha-a-Nova.

Objetivo 2: ajudar os diretores de turma a criar outros tipos de contacto com os pais

Ação/Atividade 4 - Criar sessões de formação (uma por período escolar) para o pessoal docente com os seguintes objetivos: tomar consciência da importância do ambiente familiar como fator de sucesso escolar; analisar formas de cooperação entre a escola, a família e a comunidade, com vista ao desenvolvimento global do aluno; tomar consciência das condições do ambiente familiar e escolar mais favoráveis ao saber-estar, saber-ser e saber-fazer; analisar formas concretas de apoio parental ao aproveitamento escolar; e proporcionar formas de gestão de conflitos nas relações com as famílias. Nestas sessões optaremos por utilizar uma vertente mais prática e exploratória, através de experiências e conhecimentos, proporcionando uma análise e reflexão sobre situações-problema e desenvolvendo estratégias de gestão das mesmas, tal como propõe Loureiro (2000, citado por Lourenço, 2008).

As sessões de formação serão mediadas pelo Psicólogo Escolar.

Objetivo 3: promover o crescimento das expectativas dos pais relativamente à escola

Ação/Atividade 5 - A família e a escola formam uma equipa

Encontros mensais entre professores e pais, nos quais possam debater acerca das dificuldades dos alunos/escola e para que, juntos, possam encontrar soluções para os mesmos. Procuramos promover um debate conjunto entre os diferentes setores que intervêm na educação, para que cada um reconheça o seu papel e que encontrem o que têm em comum. Esta aproximação poderá favorecer um clima de confiança e aumentar a colaboração em benefício da educação dos alunos.

Os encontros serão mediados por docentes.

Tertúlia para Pais “Dois dedos de Conversa”			Atividade 1		
Designação	Ação		Objetivos	Recursos Humanos	
	Descrição sumária	Público-Alvo			Tempo
Criação de um espaço próprio para encontro de Pais/Encarregados de Educação, no qual poderão dialogar, partilhando conhecimentos e práticas, medos, angústias, ideias.	Pais/Encarregados de Educação 2º e 3º Ciclos		Encontrar soluções conjuntas e consciencializar os encarregados de educação do seu papel na educação dos seus educandos.	Recursos Humanos	
	Prestar apoio na resolução de problemas e dar sugestões de como agir com os filhos em determinadas situações	Promover uma reflexão, adequação e transformação das práticas educativas aplicadas pelas famílias			Transformar e/ou desenvolver atitudes e expectativas relativamente à escola.
	Capacitar os encarregados de educação na intervenção e apoio nas atividades escolares.	Capacitar os encarregados de educação na intervenção e apoio nas atividades escolares.			Transformar e/ou desenvolver atitudes e expectativas relativamente à escola.
	Promover uma reflexão, adequação e transformação das práticas educativas aplicadas pelas famílias	Capacitar os encarregados de educação na intervenção e apoio nas atividades escolares.			Transformar e/ou desenvolver atitudes e expectativas relativamente à escola.
	Prestar apoio na resolução de problemas e dar sugestões de como agir com os filhos em determinadas situações	Promover uma reflexão, adequação e transformação das práticas educativas aplicadas pelas famílias			Transformar e/ou desenvolver atitudes e expectativas relativamente à escola.
Psicólogo Escolar Técnico de Serviço Social			Recursos Humanos	Tempo	
Uma vez por mês					

Atividade 2		
Designação	Ação	
	Descrição sumária	Público-Alvo
Ação de Sensibilização "2º Ciclo e Agora?"	Ação de sensibilização para pais e encarregados de educação cujos filhos se encontram no 4º ano de escolaridade, relativamente à transição para o 2º ciclo do ensino básico Pretende-se articular com a Associação de Pais e com o Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento a realização de ações desensibilização/formação destinada aos Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento.	Pais/Encarregados de Educação
	Informar acerca do papel do diretor de turma.	Conscienciar os pais/encarregados de educação acerca da importância do seu envolvimento com a escola e com o diretor de turma, bem como dos benefícios desse envolvimento.
		Conscienciar os pais/encarregados de educação das alterações ao nível da estrutura e organização escolares no 2º ciclo.
	Objetivos	
	Recursos Humanos	
	Psicólogo Escolar	
	Uma sessão no 3º Período	

Atividade 3	
Designação	Ação
Descrição sumária	Público-Alvo
<p>Ação de formação para pais/encarregados de educação cujos filhos frequentam o 2º ou o 3º ciclo.</p> <p>Pretende-se articular com a Associação de Pais e com o Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento a realização de ações de sensibilização/formação destinada aos Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento.</p>	<p>Pais/Encarregados de Educação</p>
<p>Incluir dicas sobre como os pais oriundos de um meio socioeconómico mais baixo podem ajudar os seus filhos na escola.</p> <p>Facultar aos pais informação acerca de como controlar o progresso dos alunos.</p> <p>Explicar a relação existente entre as influências de casa e o desempenho escolar.</p> <p>Consciencializar pais/encarregados de educação acerca da importância do seu papel na educação dos filhos/educandos.</p> <p>Facultar aos pais informação acerca das características do desenvolvimento psicológico do seu educando.</p>	<p>Objetivos</p>
<p>Psicólogo Escolar</p> <p>Docentes de diferentes áreas</p> <p>Uma sessão no 1º Período</p>	<p>Recursos Humanos</p> <p>Tempo</p>

Atividade 4				
Designação		Ação		
Descrição sumária		Público-Alvo		
Objetivos		Recursos Humanos		
Tempo		Recursos Humanos		
Ações de Formação		Pessoal docente do 2º e 3º ciclos		
Ações de formação através das quais se procura capacitar o pessoal docente para a promoção de um maior envolvimento da família com a escola e com o percurso escolar dos educandos e promover uma comunicação efetiva com escola-família.		Pessoal docente do 2º e 3º ciclos		
Proporcionar formas de gestão de conflitos nas relações com as famílias.	Analisar formas concretas de apoio parental ao aproveitamento escolar.	Tomar consciência das condições do ambiente familiar e escolar mais favoráveis ao saber-estar, saber-ser e saber-fazer.	Analisar formas de cooperação entre a escola, a família e a comunidade, com vista ao desenvolvimento global do aluno.	Tomar consciência da importância do ambiente familiar como fator de sucesso escolar
Psicólogo Escolar		Uma vez por período escolar		

Para além do exposto anteriormente, de seguida seguem algumas sugestões de ações que os professores poderão acrescentar à sua prática:

- definir um cenário/contexto para a ocorrência de comunicação positiva, através do qual seja possível conhecerem-se uns aos outros (pais e professores).

- na entrevista individual com encarregados de educação, procurar fazer uma avaliação conjunta do aluno quando este frequenta pela primeira vez a escola sede;

- promover trabalhos de casa interativos para aumentar a comunicação pais-educandos acerca do trabalho escolar;

- nas reuniões com os pais/encarregados de educação, facultar um resumo do que os alunos vão aprender, de como eles vão ser avaliados, o que os pais podem esperar, e como eles podem ajudar e fazer a diferença.

Atividade 5		
Designação	Ação	
Descrição sumária	Público-Alvo	
	Objetivos	
	Recursos Humanos	
	Tempo	
A Família e a Escola formam uma equipa		
Encontros mensais entre professores e pais, nos quais possam debater acerca das dificuldades dos alunos/escola e para que, juntos, possam encontrar soluções para os mesmos.		
Pais/Encarregados de Educação Pessoal docente do 2º e 3º ciclos		
Aumentar a colaboração em benefício da educação dos alunos.	Promover um clima de confiança entre professores e pais/encarregados de educação	Reconhecimento do papel que pais e professores desempenham na educação dos alunos, encontrando também o que têm em comum.
	Pessoal docente	
	Uma vez por mês	

Para além do exposto anteriormente, de seguida seguem algumas sugestões de ações que os professores poderão intervir com os pais:

- facultar aos pais informação acerca de alterações curriculares, registos do desempenho dos alunos

- criar acordos de parceria pai-professor-aluno nos quais se especifiquem os papéis e responsabilidades de cada um;

- realizar conferências como oportunidades para partilhar informação e resolução de problemas;

- pedir comentários/sugestões aos pais/encarregados de educação para o planeamento de atividades do ano letivo, partilhando expectativas escolares, políticas de disciplina e diretrizes de casa;

- enviar pacotes de atividades escola-casa para os pais;

- fornecer informações sobre as regras dos trabalhos de casa e como monitorizar o desempenho do aluno e o seu progresso;

- utilizar livros de tarefas casa-escola para facilitar a comunicação sobre formas de incentivar a aprendizagem para crianças e jovens;

- proporcionar aos pais recursos sobre como ajudar os seus filhos no percurso escolar e de aprendizagem.

13.2.3 Indicadores de avaliação

De modo a podermos avaliar este projeto, ao nível da sua organização, estruturação e implementação, torna-se necessário criar padrões para a análise do mesmo. Tais padrões consistem em instrumentos que irão medir a obtenção das metas ou objetivos propostos.

Assim sendo, haverá uma avaliação específica para cada uma das atividades projetadas para os pais/encarregados de educação e professores. Procurámos selecionar indicadores válidos, mensuráveis, verificáveis e, compatíveis com os objetivos gerais, específicos e, também, com as atividades propostas no projeto.

A avaliação será de cariz somativo, ou seja, pretendemos determinar em que medida os objetivos foram alcançados e que efeitos foram produzidos com a aplicação do projeto, ou seja, determinar o grau de êxito na consecução de um objetivo determinado. Para tal, consideramos pertinente que o público beneficiário envolvido no projeto o avalie pois, deste modo, percebemos quais os pontos fortes e quais as dificuldades que surgiram, bem como soluções para as mesmas (Reis, s/d).

Para o projeto, na sua globalidade serão realizados questionários que serão aplicados aos pais/encarregados de educação e professores que participaram no mesmo. Deste modo teremos uma visão panorâmica acerca do projeto, quer a nível de execução quer a nível de apresentação.

Em seguida apresentamos uma lista dos instrumentos utilizados para avaliar os objetivos do projeto.

Objetivo 1.

- Registo de presenças dos pais/encarregados de educação;
- Registo de resultados escolares dos alunos do 2º e 3º ciclos da Escola EB2/3,S José Silvestres Ribeiro;
- Questionário para pais/encarregados de educação sobre a motivação escolar dos seus educandos;
- Questionário para pais/encarregados de educação sobre atitudes face à escola e expectativas

Objetivo 2.

- Número de inscrições no grupo;
- Registo de ações realizadas e participação;
- Inquérito de satisfação;

Objetivo 3.

- Inquérito de satisfação para aferir junto dos pais e professores;
- Número de presenças nos encontros mensais;
- Registos sobre o envolvimento parental na EB2/3,S José Silvestre Ribeiro;
- Questionário para pais/encarregados de educação sobre relação escola-família;
- Questionário para professores sobre relação escola-família.

13.2.4 Resultados esperados

Tendo em conta as características do público-alvo e os objetivos que pretendemos atingir com a aplicação deste projeto, consideramos as ações estipuladas para pais/encarregados de educação e professores, adequadas e aplicáveis. Acreditamos que este projeto permite desenvolver algumas competências comunicacionais e, se os objetivos das atividades forem cumpridos, os pais/encarregados de educação e professores do 2º e 3º ciclos conseguirão fomentar e manter uma relação mais saudável e coesa entre si, trabalhando em equipa e, deste modo, combater o insucesso escolar e as dificuldades de aprendizagem. Esperamos também que, com as sessões de formação, se torne possível prevenir a rutura entre a família, filhos e escola, através do diálogo formativo, criando um espaço comum entre os dois contextos de vida dos alunos e caminhando para uma comunicação efetiva entre ambos.

14. Considerações Finais

A necessidade e a pertinência da realização deste estudo, surgiram do facto de existir um fraco envolvimento das famílias no percurso escolar dos alunos que frequentam o 2º e 3º ciclos do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, em Idanha-a-Nova, bem como daquelas com os diretores de turma. Através da informação bibliográfica recolhida, torna-se possível constatar que uma relação aproximada entre a escola e a família, bem como um maior envolvimento e participação desta no percurso escolar dos seus filhos, aumentam o rendimento académico e, ainda, melhoram o comportamento dos alunos. Sendo uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), verificam-se bastantes dificuldades escolares e comportamentais dos alunos, sendo o insucesso e absentismo escolares e, a indisciplina, as problemáticas mais evidenciadas. A estas acrescentam-se as dificuldades que os professores sentem ao nível do contacto/comunicação com os pais/encarregados de educação. Tendo em conta as questões colocadas e respetivos objetivos a atingir com esta investigação, focámo-nos no tipo de relação existente entre os encarregados de educação e os diretores de turma no 2º e 3º ciclos, no grau de envolvimento dos encarregados de educação na escola, no modo de concretização desse envolvimento e nas representações de ambas as partes. Procurámos, sobretudo, caracterizar e compreender a relação existente entre os encarregados de educação e os diretores de turma no 2º e 3º ciclos do Agrupamento em questão para que, depois, se tornasse mais claro o tipo de projeto a desenvolver no sentido de colmatar, assim, as lacunas encontradas.

No global, ao nível do 2º e 3º ciclos, a relação da escola com os pais parece ser distante. No caso da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, os alunos vão para a escola na maioria sozinhos, de camioneta de carreira. São muitos os que têm o lar mais distante. Uma minoria é levada à escola pelo pai ou pela mãe. Poucos são os que contactam com o diretor de turma. E mesmo quando este contacta com o encarregado de educação, para que vá à escola, não se verifica a sua comparência. Mas, também, não se verifica a procura de alternativas para trazer os pais à escola. A informação é, maioritariamente, transmitida através da caderneta do aluno, informação escrita com um padrão e código cultural mais próximos do professor do que do encarregado de educação e, frequentemente, sobre aspetos negativos do aluno (avaliação, comportamento, etc.), carta e contacto telefónico.

A população do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova é, maioritariamente, oriunda de um meio mais desfavorecido e possui habilitações ao nível do ensino básico. Não podemos baixar os braços e atribuir as dificuldades dos alunos, o insucesso e o abandono escolar, às características da família. Há que procurar chegar aos pais e orientá-los para a promoção de atitudes que facilitem a aprendizagem. É possível modificar tais atitudes se existir uma colaboração entre a escola e a família.

Para tal, é importante que a escola crie oportunidades de aproximação e que demonstre que está motivada para a criação de uma relação de colaboração com os pais. Através dos resultados do estudo, verificámos que uma parte significativa dos

encarregados de educação considera que é pouco motivada e incentivada pelos diretores de turma a participar e a envolver-se. Concordamos com Zenhas (2006, p.164) quando refere que “embora a responsabilidade da colaboração entre a escola e a família seja das duas instituições, cabe à escola encetar os primeiros passos devido à sua vantagem cultural e à sua incumbência social”. Oliveira (2010) acrescenta que é a escola que deverá dar o primeiro passo e procurar manter uma boa relação com a família, envolvê-la e ensiná-la a acompanhar os seus filhos.

Se a escola e a família possuem objetivos em comum, como o desenvolvimento saudável e harmonioso dos alunos e o sucesso educativo destes, deverão então colaborar uma com a outra. Para que a colaboração seja eficaz, é necessário considerarem-se as características socioeconómicas e culturais para população escolar. É essencial, também, que exista oferta de atividades que se adequem aos diferentes “extratos” dessa mesma população. Ou seja, se as atividades só se dirigirem às famílias de classe média, a escola irá distanciar cada vez mais as famílias mais desfavorecidas e a escola (Zenhas, 2006).

A família deve também, confiar na escola, pois esta potencia a educação, transmite conhecimentos e favorece a socialização, elementos imprescindíveis para que no futuro, as nossas crianças se adaptem à sociedade. Há que evitar o olhar de desconfiança, o desprestígio, a crítica ou o juízo de valor negativo, pois tudo isso faz com que as pessoas se sintam vulneráveis. Os comentários deverão ser de apoio; a diversidade de pontos de vista e de opiniões, uma fonte de aprendizagem; e a educação, uma pesquisa de objetivos consensuais, assim como de recursos imprescindíveis para que haja sucesso e se consiga um nível de aprendizagem tão positivo quanto possível (Comellas, 2009). Para que possa existir um clima de respeito e de confiança, o diálogo e a comunicação devem ocorrer previamente e de maneira continuada entre família e escola. É importante termos presente que, se as informações, as orientações e os conselhos forem divergentes e se as respostas às exigências forem contraditórias, tal provocará dificuldades e desorientações nas crianças e nos adolescentes.

A adesão/participação de metade dos encarregados de educação que participaram no estudo, mostra-nos pais que não podem ou não querem participar. Os resultados parecem mostrar, também, que nos encontramos perante uma escola que não sabe como chamar os pais à mesma e como envolvê-los mais.

Faremos, de seguida, uma síntese dos resultados que mais se evidenciam e que caracterizam a relação dos diretores de turma com os encarregados de educação da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, em Idanha-a-Nova, no 2º e 3º ciclos.

Apesar de não terem iniciativa para se deslocarem à escola e de o fazerem maioritariamente quando são convocados, os encarregados de educação, tal como nos referem Davies, Marques e Silva (1993), preocupam-se pelo sucesso escolar dos seus educandos e consideram a escola importante para o seu percurso de vida. No entanto, os diretores de turma consideram que os pais pouco se envolvem e/ou se interessam

pelo percurso escolar dos seus filhos. Perez (2000, citado por Ribeiro & Andrade, 2006) diz-nos que os professores que acham que os pais não se envolvem, são pais que não se interessam nem valorizam o percurso escolar dos filhos. Encontramos também, aqui, o que nos refere Diogo (1998), ao mencionar que existe a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, verificando-se o mesmo nos resultados encontrados.

Como corroborámos, os resultados indicam que são os encarregados de educação de alunos com problemas ao nível de aprendizagens, assiduidade e indisciplina, os que menos se relacionam com a escola. Estes mesmos resultados vão ao encontro do que é dito por Lourenço (2008), referindo que são estes pais que mais se afastam da escola.

Verificámos também que, tal como refere Davies (1989), os encarregados de educação que participaram no estudo não são participativos, já que não influenciam nas questões relacionadas com planeamento, gestão e tomadas de decisão. Tampouco participam nas reuniões. Estas, de acordo com Villas-Boas (2000, citada por Lourenço, 2008), Marques (1993, citado por Zenhas, 2006) e Matos e Pires (1994), fomentam uma maior aproximação e envolvimento entre a escola e a família, bem como a confiança mútua. Sendo que os pais não comparecem, torna-se difícil consciencializá-los da importância do seu papel enquanto agentes educativos, bem como incentivar a colaboração entre a escola e a família e o apoio e envolvimento desta em casa (Villas-Boas, 2000, citada por Lourenço, 2008).

Alguns encarregados de educação referem que não recebem orientação sobre como ajudar o seu educando a estudar. Concordamos com Matos e Pires (1994) quando referem os pais/encarregados de educação precisam de orientação para ajudar os seus educandos em casa. Neste sentido, como salientam Cardoso (2004, citado por Lourenço, 2008) e Patrikakou (2005), a escola deverá desenvolver estratégias de orientação e facultar sugestões para que a família intervenha de uma forma positiva no percurso escolar dos seus filhos.

Relativamente aos obstáculos que dificultam uma maior participação dos encarregados de educação, os resultados vão ao encontro do que nos refere Diogo (1998). O obstáculo que mais se destaca consiste numa barreira estrutural de organização social, ou seja, o que mais impede os pais de se deslocarem à escola é o seu horário de trabalho, por ser sobrecarregado.

Um outro aspeto a salientar, é o facto de os diretores de turma inquiridos e entrevistados terem dificuldades em chamar os pais à escola e reconhecerem a necessidade de existir formação na área, sentindo-se sozinhos. Estes resultados indicam que, tal como nos refere Diogo (1998), os professores sentem-se inseguros relativamente às intervenções das famílias na escola e que a falta de formação poderá levar à falta de preparação daqueles para lidarem com os encarregados de educação e/ou famílias.

Tal como Alves-Pinto (1995), acreditamos que, se os pais não manifestam interesse em participar, será muito difícil que se envolvam em atividades da vida escolar dos filhos. É fundamental que a escola os consciencialize da importância da participação para o sucesso dos seus filhos. De facto, “para conseguir que os membros de uma organização invistam nas interações vitais à organização, é necessário que eles sintam que lhes vale a pena” (Alves-Pinto, 1995, p.160). É, assim, crucial provocar uma mudança de atitude quer na organização da escola, quer nas famílias.

Assim sendo e, considerando os resultados obtidos na investigação, foi elaborado um projeto de intervenção com o objetivo de encurtar a distância entre encarregados de educação/famílias e a escola/professores, convergindo os objetivos de cada um, produzindo hábitos de colaboração e atitudes de envolvimento, e procurando dar resposta às necessidades das famílias. O projeto foi considerado pertinente pela Direção da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro, de tal modo que, algumas ações/atividades já estão a ser implementadas como é o caso da Tertúlia para Pais (Ação/Atividade 1 - “Dois dedos de conversa”). Contudo, esta atividade não está a ser realizada no presente ano letivo (2013/14) com pais/encarregados de educação do 2º e 3º ciclos, mas com pais/encarregados de educação de alunos que se encontram a frequentar o 3º e 4º anos de escolaridade na Escola 1º Ciclo de Ensino Básico de Idanha-a-Nova. Foi alterado o público-alvo no sentido de se fazer a atividade, primeiramente, com pais que facilmente se envolvem com a escola. Procurámos, também, envolver encarregados de educação que, no próximo ano letivo (2014/15), terão os seus educandos a frequentar o 2º ciclo. Para a atividade, foi feito um convite (Apêndice VI) o qual foi entregue aos encarregados de educação pelos seus educandos. Além disso, pedimos a colaboração dos professores titulares no sentido de incentivarem os pais/encarregados de educação e de lhes explicarem a importância da sua participação nesta atividade.

Concluimos assim que, pais e escola devem trabalhar em conjunto, caminhar lado a lado, pois está-lhes atribuído o papel comum de promover a formação integral das crianças. Sabemos que, cooperando e envolvendo-se, contribuem para o sucesso escolar dos educandos. No entanto, não podemos esquecer que as famílias são todas diferentes, pois têm modos de ser, pensar e agir distintos, que vão influenciar o seu dia-a-dia e a relação que vão criar com a escola. Torna-se deste modo importante compreender a importância da relação entre a escola e a família, pois para que esta se construa sobre alicerces fortes, é fundamental que cada uma compreenda a sua função e se comprometa (Oliveira, 2010).

Esta investigação apenas permitiu analisar uma representação parcelar da realidade pois, nem todos os encarregados de educação e diretores de turma participaram no estudo. Deste modo, o número de participações não possibilitou conhecer representações mais diversas acerca da relação escola-família e/ou da relação entre diretores de turma do 2º e 3º ciclos e encarregados de educação.

Consideramos, ainda, uma limitação, o facto de se tratar de um estudo de caso, impedindo a generalização dos resultados para outras realidades escolares.

Pensamos que seria muito aliciante e enriquecedor abordar o mesmo tema, mas considerando e analisando, também, as representações que os alunos possuem da relação entre os pais/encarregados de educação e professores/escola.

Para terminar, queremos sublinhar que, sendo a educação uma tarefa de todos, acreditamos que esta terá melhores condições para se concretizar se tiver o envolvimento de todos os atores intervenientes do processo educativo (professores, alunos e encarregados de educação). Para que tal aconteça, é essencial que a escola e a família entendam o papel que desempenham de forma complementar, na vida do aluno e que assumam as suas responsabilidades e deveres a partir de estratégias positivas de aproximação. Embora haja práticas separadas, existem outras que, na opinião de Villas-Boas (2000, citada por Lourenço, 2008), a escola e a família deveriam partilhar, pois existe um espaço que é comum, o qual necessita de ser partilhado e dirigido por todos os intervenientes, considerando sempre os interesses, os contributos e as necessidades de todos.

Bibliografia

- Afonso, N., (1993), A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *INOVAÇÃO*, 6, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 131-155
- Alves-Pinto (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: Ed. McGraw-Hill
- Arvanas, C. (2005). *Representação escolar dos pais – envolvimento e contributo para a relação educativa*. Dissertação de Mestrado. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / Instituto Politécnico de Beja: Escola Superior de Educação.
- Booth, A. & Junn, J. (1996). *Family-school links: How do they affect Educational Outcomes?* Routledge
- Christenson, S. (2010). *Handbook of school-family partnerships*. Routledge
- Comellas, M. J. (2009). *Família i escola: compartir l'educació*. Barcelona: Graó.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal*. Coleção B e P – Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias. A colaboração possível*. Coleção Biblioteca do Professor. Lisboa: Livros Horizonte.
- Deslauriers, J. & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart et al. *La Recherche qualitative. Enjeux épistémologique set méthodologiques*. Montréal: Gaetan Morin, pp. 85-111.
- Díaz, A. S. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia – Educação Social (versão electrónica). *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104
- Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na Escola. Dinâmicas familiares e Contexto Escolar Local*. Lisboa: Celta Editora.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família – A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Dubet, F. (dir.) (1997). *École, famille – le mal entendu*. Paris: Textuel.
- Enguita, M., (2004). Encontros e Desencontros Família-Escola. In *Educar em tempos modernos*, Porto Alegre, Edições Artmed, pp.61-73
- Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociólogos*. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, pp. 165-196.
- Fonseca, J. R. S. (2008). *Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia, Junho, Lisboa.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Hill, M. M & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jones, I. (1997). Mixing qualitative and quantitative methods in sports fan research. *The qualitative report*, vol.3, nº4, Dez. 1997.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Leite, H. E. (s/d). *As funções do Diretor de Turma na Escola Portuguesa e o seu papel no incremento da convivência*.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (org.) (2000). *Educação de Adultos*. Forum, II. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Loureiro, M. (2000). *O Director de Turma e a mediação relacional Escola-Família*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Lourenço, L. P. R. (2008). *Envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola: Concepções e Práticas*. Dissertação Apresentada para a Obtenção do Grau de Mestre em Educação. Área de Especialização em Administração e Organização Escolar. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação.
- Lourenço, M. H. S. (1998). *Contexto Regulador e Ensino das Ciências – um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Doutoramento.
- Marques, R. (1997 a). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto. Edições Asa.
- Marques, R. (1997 b). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?* Lisboa. Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Publicações Politeama, *Cadernos Profissionais*, nº 2.
- Montandon, C., (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève, S. R. Sociologique (tradução)
- Montandon, C. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola. Problemas e perspectivas. In C. Montandon & P. Perrenoud (2001), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C., et al., (1994), *As relações pais-professores na escola primária. Das causas de incompreensões recíprocas*. In *Education et famille*, Bruxelas, De Boeck, pp. 189-205
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta.
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). Fazendo investigação usando uma abordagem metodológica mista (versão electrónica). *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104.
- Musitu, G., (2003), *A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola*. In Alves Pinto, C. e Teixeira, M. (org.), *Pais e Escola parceria para o sucesso*, Porto, ISET pp.141-174
- Nogueira, M. A. (2005). *A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas* (versão electrónica). *Análise Social*, XL (176), 563-578.
- Nunes, T. P. B. S. (s/d). *Colaboração Escola-Família para uma Escola Culturalmente Heterogénea*. *Caderno de Apoio à Formação* (Vol 01). Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), Porto.
- Oliveira, M. C. G. L. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Especialização de Administração Educacional. Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patrikakou, E. N. (2005). *School-family partnerships for children's success*. NY: Teachers College Press.

- Pereira, D. (1997). Comunicação escola-família: qual o papel da oralidade e da escrita? *Educação, Sociedade e Culturas* 8, pp.121-133
- Perrenoud, P., (1995), O Go-between entre a família e a escola: a criança mensageira e mensagem. In *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora, pp. 87-113.
- Pinto, M. (2006). *A relação escola-família: estudo num agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª edição. Lisboa. Gradiva.
- Reis, L. G. C. (s/d). Avaliação e Indicadores de Projetos Sociais. Retirado a 11 de Novembro, 2013, de http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAvaliacao_de_projeos_como_instrumento_de_gestao.pdf
- Reis, M. P. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento em Educação Infantil e Familiar. Universidade de Málaga e E. S. E. João de Deus.
- Ribeiro, D. & Andrade, A. S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Rocha C. (2005). Relação escola-família. Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. In Pedro Silva e Stephen Stoer (org.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 138-143.
- Sá, V., (2002), A (não) participação dos Pais na escola: A eloquência das ausências. In Guedes, L. (org.), *A escola e os seus actores*, Porto, SPZN, pp. 133-152
- Santiago, R. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro, Universidade de Aveiro
- Santos, R. (2007). *Escola-Família: As pontes e as margens de uma interacção comunicativa numa escola do 2.º ciclo do Minho Litoral*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Seeley, D. (1989). A new paradigm for parent involvement. *Educational Leadership*.46-48.
- Silva, P., (1993), A acção educativa – um caso particular: os pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In Davies et al., *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*, Lisboa, Livros Horizonte, pp.61-76
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2005). Pais, professores e associações de pais. In Pedro Silva e Stephen Stoer (org.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 149-157.
- Silva, P. & Stoer, S. R. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro. In Pedro Silva e Stephen Stoer (org.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.
- Stoer, S. R. & Cortesão L. (2005). A reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de 'pai responsável'. In Pedro Silva e Stephen Stoer (org.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp.75-88
- Teixeira, M., (2003), A Participação dos pais na escola: Perspectivas de pais e professores. In Alves Pinto e Teixeira, (org.), *Pais e Escola: parceria para o sucesso*, Porto, ISET, pp.175-208
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social* (4ª ed.) (pp.457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira R. (2005). Professores e pais. Diálogo de surdos e relações de poder na comunicação. In Pedro Silva e Stephen Stoer (org.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 144-148.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

Legislação e outra documentação

Código do Trabalho. Retirado a dia 15 de Novembro, 2013, de http://www.legix.pt/docs/CT09-29_Ago_2012.pdf.

Decreto-Lei nº115A/98, de 4 de maio

Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei Nº 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei nº59/2008, de 11 de setembro

Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho

Lei Nº51/2012, de 5 de setembro

Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho

Regulamento Interno (2013), Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova.

Relatório de Avaliação Externa da Inspeção Geral da Educação, Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova.

Apêndices

Apêndice I - Guião da Entrevista

Entrevista ao Diretor de Turma

Tema: Envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola.

Objetivos Gerais:

- Compreender os pontos de vista e as concepções dos diretores de turma face às questões do envolvimento dos encarregados de educação, na escola.
- Analisar o tipo de relações que a escola mantém com os encarregados de educação.
- Identificar a frequência de comunicação que existe entre escola encarregados de educação, o tipo de envolvimento, bem como a(s) razão(ões) desse envolvimento.
- Conhecer o tipo de contactos e atividades privilegiadas, na relação família-escola.
- Compreender o papel do diretor de turma no estabelecimento de contactos com os encarregados de educação.
- Conhecer as práticas de aproximação e envolvimento dos encarregados de educação adotadas.
- Identificar obstáculos que condicionam esta cooperação tanto da parte da escola como da parte da família.

Blocos	Objetivos específicos	Procedimentos/Questões
A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. - Motivar os entrevistados. - Garantir confidencialidade do uso da gravação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da investigadora e objetivo da entrevista. - Entrevista semi-estruturada. - Utilização de linguagem acessível e apelativa. - Solicitação de autorização para gravação.
B – Identificação e caracterização dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Obter dados biográficos sobre cada entrevistado. - Proporcionar aos entrevistados a possibilidade de tomar a palavra e ganhar confiança. 	Solicitação de informações aos inquiridos: <ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Situação profissional na escola [QA, QZP, Contratado, outro]; - Formação especializada; - Nível de formação [ciclo de ensino]; - Anos de serviço na profissão e na escola; - Nível de ensino lecionado no presente ano letivo; - Funções que desempenha no presente ano letivo.
C – Concepções de Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as “ideias-chave” inerentes ao conceito de envolvimento. - Conhecer as concepções dos diretores de turma acerca do envolvimento dos encarregados de educação, na escola. - Identificar, na perspetivados diretores de turma, as relações entre a escola e os encarregados de educação. 	A legislação tem vindo a reforçar o papel da família na escola. <ul style="list-style-type: none"> - Como vê as relações entre a escola e os encarregados de educação? [Opinião acerca da colaboração entre a escola e a família]. - Que tipo de relação mantém com os encarregados de educação dos alunos? - Em que aspeto(s) esta relação tem favorecido ou dificultado o

		<p>funcionamento da escola e das suas práticas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como classifica o grau de envolvimento dos encarregados de educação da sua escola? A que motivos atribui o seu envolvimento? - Na sua opinião, os pais devem ir à escola? Para quê? [Participar em reuniões de tomadas de decisão relativas ao funcionamento da escola? Resolver problemas dos seus educandos? Colaborar em atividades na sala de aula? Organizar iniciativas na escola? Saber informações sobre os educandos?] - Acha que os encarregados de educação se devem envolver nas questões da escola? Em que medida? - O que pensa da relação dos encarregados de educação com a escola? - Que tipo de envolvimento deveriam ter os encarregados de educação na escola? Porquê?
<p>D – Práticas e Lógicas de interação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e compreender as lógicas de envolvimento e de interação entre encarregados de educação e escola. - Recolher elementos sobre a natureza do diálogo entre a escola e os encarregados de educação. - Conhecer o papel do diretor de turma na escola. - Identificar a frequência de comunicação, bem como o tipo de envolvimento que existe entre a família e a escola. - Recolher elementos sobre a natureza do diálogo entre a escola e os encarregados de educação. - Conhecer os motivos que levam o diretor de turma a estabelecer o contacto com os encarregados de educação. - Identificar estratégias que são desenvolvidas pelos diretores de turma para aproximar e envolver os encarregados de educação na escola. - Obter estratégias que visem uma maior aproximação e colaboração com os encarregados de educação na escola 	<p>O diretor de turma é, pela natureza do cargo que desempenha, uma pessoa especialmente vocacionada para lidar com diferentes intervenientes do processo educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre as funções/tarefas desempenhadas pelo diretor de turma? - Descreva as suas práticas no que concerne ao trabalho que normalmente desenvolve com os encarregados de educação. [Tipo de contactos que estabelece, qual a frequência desses contactos, atividades privilegiadas...] - Quais as razões desses contactos? - Quais os critérios usados para a marcação do horário de atendimento aos encarregados de educação? Houve intervenção dos encarregados de educação nesse processo? - Costuma atender os encarregados de educação fora do horário estabelecido? Se sim, em que circunstância(s)? - Neste ano letivo, quantas vezes convocou os encarregados de educação para reuniões gerais? - Qual a adesão dos encarregados de educação a essas reuniões? - Que assuntos foram tratados nas

		<p>reuniões que já realizou este ano letivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que questões foram levantadas pelos encarregados de educação? - Como encara as questões levantadas pelos encarregados de educação? Quem as resolve? Como são resolvidas? - Considera suficiente o número de reuniões de encarregados de educação efetuadas ao longo do ano letivo? - Qual a sua opinião acerca da participação dos vários intervenientes (diretor de turma e encarregados de educação) nas reuniões de encarregados de educação? - Que tenha conhecimento, existe(m) alguma(s) dinâmica(s) posta(s) em prática na escola que tenha(m) sido proposta(s) pelos encarregados de educação? Exemplifique. - Que estratégia(s) utiliza para promover um maior envolvimento dos encarregados de educação, na escola? E que tipo de estratégias propõe?
<p>E – Dimensão de caráter organizacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar contextos e modos de envolvimento dos encarregados de educação. - Recolher informação acerca das estratégias utilizadas pela escola e/ou pelos professores, individualmente, para envolvimento dos encarregados de educação. - Conhecer as conceções dos representantes da escola sobre os fatores de natureza institucional promotores ou inibidores da implementação do envolvimento dos encarregados de educação. - Saber qual a perceção que o entrevistado tem sobre as condições de trabalho existentes na escola facilitadoras ou inibidoras do envolvimento dos encarregados de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que informação escrita tem sido fornecida pela escola aos encarregados de educação? - A escola tem pedido a colaboração dos pais? Em que atividades? [Na elaboração do plano de atividades? Nos projetos de aprendizagem que estão a ser desenvolvidos com as crianças? Na angariação de fundos para a escola? Em atividades de sala de aula? Na discussão de questões práticas de organização da escola?...] - Está nesta escola há x anos. Que atividades são desenvolvidas? - Quem as organiza? Qual o envolvimento encarregados de educação? Qual a importância que lhes atribui? - Os encarregados de educação costumam participar nessas atividades? Se sim, em quais? Se não, porquê? - O que faz a escola para motivar o envolvimento dos encarregados de educação? - No seu entender, a escola deveria incentivar os encarregados de educação a envolverem-se mais nas

		<p>suas atividades? Porquê? [Que vantagens?]</p> <p>- Como encara a escola as perspectivas e sugestões veiculadas pelos encarregados de educação? Que influência têm na escola?</p> <p>- A escola tem condições (espaço/sala) para receber os encarregados de educação?</p>
<p>F – Obstáculos ao envolvimento dos encarregados de educação.</p>	<p>- Recolher dados sobre as maiores dificuldades encontradas no relacionamento entre escola-família.</p> <p>- Identificar os obstáculos ao envolvimento dos encarregados de educação, na escola.</p> <p>- Identificar as estratégias para ultrapassar as dificuldades sentidas e melhorar as relações escola-família.</p>	<p>- Considera que existem motivos que podem (im)possibilitar os encarregados de educação de irem à escola? Quais? [Ao nível da estrutura e organização escolar, dos professores, e dos encarregados de educação].</p> <p>- No seu entender e experiência, que fatores desta escola facilitam ou dificultam o envolvimento dos encarregados de educação? O que poderia ser feito para melhorar o envolvimento dos encarregados de educação na escola?</p>
<p>G – Formação no âmbito da relação escola-família.</p>	<p>- Conhecer a formação que os diretores de turma realizam.</p> <p>- Compreender a relevância atribuída pelos diretores de turma à formação em exercício.</p>	<p>- Nesta escola tem conhecimento de ações no âmbito da relação escola-família? Se sim, tem participado? Se não, considera que deveria haver ações de formação sobre esta temática?</p> <p>- Na sua formação inicial foram abordados temas relacionados com o tema “relação escola-família”? E atualmente, sente necessidade de formação sobre esta temática?</p>

Apêndice II - Mapa síntese dos questionários: Pais/Encarregados de Educação

MAPA SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Dimensão: Pedagógica		
Componente: Competência Educacional dos Pais/Encarregados de Educação		
Indicador	Nº das Questões	Questões
Envolvimento/interesse dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos	1	Pergunto ao meu educando sobre aspetos do dia-a-dia na escola
	2	Ofereço ajuda ao meu educando quando precisa
	3	Incentivo o meu educando a assumir responsabilidade pelas tarefas escolares
	4	Auxilio o meu educando nos trabalhos de casa
	9	Sei quem representa os pais na escola
	11	Acompanho os deveres de casa do meu educando
	12	Costumo levar o meu educando à escola
	13	Costumo ir buscar o meu educando à escola
	14	Ajudo o meu educando a estudar para os testes
	15	Costumo ir à escola saber informação sobre o meu educando
	16	Costumo perguntar ao meu educando se fez os trabalhos de casa
	17	Costumo perguntar ao meu educando pelas notas
	18	Costumo elogiar o meu educando
	19	Tenho conhecimento das matérias que os professores vão trabalhar
	42	Não me interessa pelo sucesso escolar do meu educando
	52	Conheço o horário de atendimento aos pais/encarregados de educação
	57	Considero a educação escolar importante
	58	Tenho por hábito ir à escola sem ser convocado
	60	Ajudo frequentemente o educando na realização dos trabalhos de casa
62	Tento ensinar o meu educando a planear e a organizar melhor o seu tempo	
Perceção dos Pais/EE relativamente aos seus educandos	40	O meu educando é bom aluno
	41	O meu educando não me dá problemas na escola
Participação dos EE nas tomadas decisão relativas ao seu educando	38	Participo e tomo iniciativas nas atividades da escola
	50	As minhas opiniões são tidas em consideração
	56	Deixo que o professor decida como bem entender

Componente: Contactos entre a Escola e a Família		
Indicador	Nº das Questões	Questões
Frequência dos contactos	5	Mantenho contacto com os professores do meu educando
	7	Os professores comunicam frequentemente com os pais
	27	Sou informado periodicamente sobre os progressos e dificuldades do meu educando
Motivos de contactos	20	Os professores informam das atividades que vão acontecer na escola
	21	O professor comunica as notas do meu educando no final de cada período
	22	O professor informa que o meu educando se porta mal
	28	O professor informa que o meu educando tem problemas de aprendizagem
	29	O professor diz-me coisas boas sobre o meu educando
	54	Recebo orientação sobre como o meu educando deve estudar
Apreciação dos contactos	6	A escola promove eventos que permitem contacto entre pais e professores
	24	Estou satisfeito com o atendimento que a escola proporciona aos pais/encarregados de educação
	25	Os professores comunicam com os pais de forma clara e simples
	32	Os pais são pouco motivados pelos professores para se envolverem na vida escolar dos filhos
	45	Os professores incentivam pouco a participação dos pais
	47	Sou bem recebido quando vou à escola
Obstáculos à participação	31	O meu horário de trabalho é sobrecarregado, pelo que tenho dificuldade em deslocar-me à escola
	32	Os pais são pouco motivados pelos professores para se envolverem na vida escolar dos filhos
	33	Sempre que os professores falam dos educandos é para apontar aspetos negativos
	34	As atividades que são organizadas pela escola realizam-se fora do meu horário de trabalho
	36	Possuo falta de interesse pelo que se passa na escola
	37	Possuo falta de tempo para me deslocar a escola
	43	Gasto muito tempo em reuniões
	44	Tenho pouca disponibilidade para ir à escola

	45	Os professores incentivam pouco a participação dos pais
	46	A escola dá pouco poder de decisão aos pais
	55	Procuro demorar-me o menos tempo possível nas reuniões da escola, pois tenho assuntos mais importantes
Confiança na Escola/Diretor de Turma	23	O ensino que é dado ao meu educando corresponde às minhas expetativas
	26	Tenho confiança na escola
	30	Sinto-me à vontade quando me dirijo à escola
	39	Já tive problemas com a escola e não quero incomodar-me
	51	Tenho uma boa relação com o Diretor de Turma do meu educando
	53	Na escola há garantia de privacidade no atendimento às famílias
Dimensão: Sociocultural		
Componente: Atividades Escolares		
Indicador	Nº das Questões	Questões
Participação dos EE nas atividades escolares	8	Participo nas reuniões da escola
	10	Participo nas reuniões de avaliação da escola
	35	As atividades realizadas na escola são organizadas com a ajuda dos pais
	38	Participo e tomo iniciativas nas atividades da escola
	48	Dou sugestões e procuro encontrar soluções que a todos satisfaçam
	49	Dou a minha opinião
	59	Dou ideias para organizar atividades na escola
61	Estou disponível para participar em atividades na sala de aula	

Apêndice III - Mapa síntese dos questionários: Diretores de Turma

MAPA SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS DIRETORES DE TURMA

Dimensão: Pedagógica		
Componente: Competência Educacional dos Diretores de Turma e Pais/Encarregados de Educação		
Indicador	Nº das Questões	Questões
Envolvimento/interesse do Diretor de Turma na vida dos seus alunos	1	Pergunto aos alunos sobre aspetos do dia-a-dia em casa
	2	Procuo compreender o contexto familiar de cada aluno
	3	Procuo conhecer a realidade socioeconómica e cultural de cada aluno
	4	Incentivo os alunos a pedirem aos pais auxílio nos trabalhos de casa quando, sozinhos, não são capazes
Envolvimento/interesse dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos	6	A maioria dos alunos é incentivada pelas suas famílias para estudar
	10	Os pais tomam iniciativa para comunicar com o Diretor de Turma
	11	Os pais participam nas reuniões da escola
	12	Os pais sabem quem os representa na escola
	13	Os pais participam nas reuniões de avaliação da escola
	14	Os pais acompanham os deveres de casa dos filhos
	15	Os pais ajudam os filhos a estudar para os testes
	16	Os pais costumam ir à escola saberem informações sobre o educando
	17	Os pais controlam se o educando fez os trabalhos de casa
	18	Os pais controlam as datas dos testes de avaliação das disciplinas
	19	Os pais têm conhecimento das matérias que os professores vão trabalhar
	39	Sente que o encarregado de educação sai logo que pode das reuniões
	40	Os pais têm por hábito ir à escola sem serem convocados
42	Ajudam frequentemente o filho na realização dos trabalhos de casa	

	44	Os pais tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo
Componente: Contactos entre a Escola e a Família		
Indicador	Nº das Questões	Questões
Frequência de contactos	7	Mantenho contacto com os pais dos meus alunos
	9	Os professores comunicam frequentemente com os pais
Motivos de contactos	20	Os professores informam das atividades que vão acontecer na escola
	21	O professor comunica as notas dos alunos no final de cada período
	22	O professor informa acerca do comportamento do aluno
	23	O professor informa se o aluno tem problemas de aprendizagem
	24	O professor diz coisas boas sobre o aluno
Obstáculos à participação	25	Os horários de trabalho dos pais são sobrecarregados
	26	Os pais são pouco motivados pelos professores para se envolverem na vida escolar dos filhos
	27	Sempre que os professores falam dos filhos é para apontar aspetos negativos
	30	Os pais possuem falta de interesse pelo que se passa na escola
	31	Os pais possuem falta de tempo para se deslocar à escola
	32	Os pais não se interessam pelo sucesso escolar do educando
	33	Os pais têm pouca disponibilidade para ir à escola
	34	Os professores incentivam pouco a participação dos pais
	35	A escola dá pouco poder de decisão aos pais
	36	Os pais adotam, frequentemente, uma postura defensiva
Fatores favoráveis ao contacto entre escola/DT e Pais	5	A maioria dos pais está informada sobre o que acontece na escola
	8	A escola promove eventos que permitem contacto entre pais e professores
	24	O professor diz coisas boas sobre o aluno

	28	As atividades organizadas pela escola realizam-se fora do horário de trabalho dos pais
	37	Sente que está aberto a sugestões dos pais
	38	Incentiva os pais a darem a sua opinião
Dimensão: Sociocultural		
Componente: Atividades escolares		
Indicador	Nº das Questões	Questões
Participação dos EE nas atividades escolares	29	As atividades que se realizam na escola são organizadas com a ajuda dos pais
	41	Os pais dão ideias para organizar atividades na escola
	43	Estão disponíveis para participar em atividades na sala de aula

Apêndice IV - Inquérito por questionário: Encarregados de Educação



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Inquérito por Questionário

“Relação entre Professores e Pais no 2º e 3º Ciclos – Para a construção de um espaço comum”

O presente inquérito destina-se a recolher dados para a elaboração de um trabalho de investigação acerca da “Relação entre Professores e Pais no 2º e 3º Ciclos – Para a construção de um espaço comum”, que pretendemos levar a efeito no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar, pelo IPCB/ESECB.

Este inquérito é anónimo, as suas respostas são confidenciais e os dados serão utilizados para a realização deste trabalho abordando diferentes perspetivas. A sua participação é importante, pelo que lhe pedimos que seja o mais sincero nas suas respostas e que responda às questões assinalando com uma cruz (X) a resposta que lhe seja mais adequada.

Obrigado pela sua colaboração

Encarregado de Educação – Grau de Parentesco:

Pai Mãe Outro Qual? _____

Idade: _____

Profissão: _____

Nível de Escolaridade do Encarregado de Educação: _____

Encarregado de Educação de aluno(a) que frequenta:

5º Ano

6º Ano

7º Ano

8º Ano

9º Ano

No preenchimento do questionário, saiba que:

1-Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo e 4- Concordo plenamente.

	1-Discordo totalmente	2- Discordo	3- Concordo	4- Concordo plenamente
1. Pergunto ao meu educando sobre aspetos do dia-a-dia na escola.				
2. Ofereço ajuda ao meu educando quando precisa.				
3. Incentivo o meu educando a assumir responsabilidade pelas tarefas escolares.				
4. Auxilio o meu educando nos trabalhos de casa.				
5. Mantenho contacto com os professores do meu educando.				
6. A escola promove eventos que permitem contacto entre pais e professores.				
7. Os professores comunicam frequentemente com os pais.				
8. Participo nas reuniões da escola.				
9. Sei quem representa os pais na escola.				
10. Participo nas reuniões de avaliação da escola.				
11. Acompanho os deveres de casa do meu educando.				
12. Costumo levar o meu educando à escola.				
13. Costumo ir buscar o meu educando à escola.				
14. Ajudo o meu educando a estudar para os testes.				
15. Costumo ir à escola saber informação sobre o meu educando.				
16. Costumo perguntar ao meu educando se fez os trabalhos de casa.				
17. Costumo perguntar ao meu educando pelas notas.				
18. Costumo elogiar o meu educando.				
19. Tenho conhecimento das matérias que os professores vão trabalhar.				
20. Os professores informam das atividades que vão acontecer na escola.				
21. O professor comunica as notas do meu educando no final de cada período.				
22. O professor informa que o meu educando se porta mal.				
23. O ensino que é dado ao meu educando corresponde às minhas expetativas.				
24. Estou satisfeito com o atendimento que a escola proporciona aos pais/encarregados de educação.				

	1-Discordo totalmente	2- Discordo	3- Concordo	4- Concordo plenamente
25. Os professores comunicam com os pais de forma clara e simples.				
26. Tenho confiança na escola.				
27. Sou informado periodicamente sobre os progressos e dificuldades do meu educando.				
28. O professor informa que o meu educando tem problemas de aprendizagem.				
29. O professor diz-me coisas boas sobre o meu educando.				
30. Sinto-me à vontade quando me dirijo à escola.				
31. O meu horário de trabalho é sobrecarregado, pelo que tenho dificuldade em deslocar-me à escola.				
32. Os pais são pouco motivados pelos professores para se envolverem na vida escolar dos filhos.				
33. Sempre que os professores falam dos alunos é para apontar aspetos negativos.				
34. As atividades que são organizadas pela escola realizam-se fora do meu horário de trabalho.				
35. As atividades realizadas na escola são organizadas com a ajuda dos pais.				
36. Possuo falta de interesse pelo que se passa na escola.				
37. Possuo falta de tempo para me deslocar à escola.				
38. Participo e tomo iniciativas nas atividades da escola.				
39. Já tive problemas com a escola e não quero incomodar-me.				
40. O meu educando é bom aluno.				
41. O meu educando não me dá problemas na escola.				
42. Não me interessa pelo sucesso escolar do meu educando.				
43. Gasto muito tempo em reuniões.				
44. Tenho pouca disponibilidade para ir à escola.				
45. Os professores incentivam pouco a participação dos pais.				
46. A escola dá pouco poder de decisão aos pais.				
47. Sou bem recebido quando vou à escola.				
48. Dou sugestões e procuro encontrar soluções que a todos satisfaçam.				
49. Dou a minha opinião.				

	1-Discordo totalmente	2- Discordo	3- Concordo	4- Concordo plenamente
50. As minhas opiniões são tidas em consideração.				
51. Tenho uma boa relação com o Diretor de Turma do meu educando.				
52. Conheço o horário de atendimento aos pais/encarregados de educação.				
53. Na escola há garantia de privacidade no atendimento às famílias.				
54. Recebo orientação sobre como o meu educando deve estudar.				
55. Procuo demorar-me o menos tempo possível nas reuniões da escola, pois tenho assuntos mais importantes.				
56. Deixo que o professor decida como bem entender.				
57. Considero a educação escolar importante.				
58. Tenho por hábito ir à escola sem ser convocado.				
59. Dou ideias para organizar atividades na escola.				
60. Ajudo frequentemente o meu educando na realização dos trabalhos de casa.				
61. Estou disponível para participar em atividades na sala de aula.				
62. Tento ensinar o meu educando a planear e a organizar melhor o seu tempo.				

Apêndice V - Inquérito por questionário: Diretores de Turma



Inquérito por Questionário

“Relação entre Professores e Pais no 2º e 3º Ciclos – Para a construção de um espaço comum”

O presente inquérito destina-se a recolher dados para a elaboração de um trabalho de investigação acerca da “Relação entre Professores e Pais no 2º e 3º Ciclos – Para a construção de um espaço comum”, que pretendemos levar a efeito no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar, pelo IPCB/ESECB.

Este inquérito é anónimo, as suas respostas são confidenciais e os dados serão utilizados para a realização deste trabalho abordando diferentes perspetivas. A sua participação é importante, pelo que lhe pedimos que seja o mais objetivo, claro e sincero nas suas respostas, que responda às questões assinalando com uma cruz (X) a resposta que lhe seja mais adequada.

Obrigado pela sua colaboração

Idade: _____

Sexo: Masc. Fem.

Anos de Serviço: *(Assinale com x apenas uma das opções)*

Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos

Professor de:

2º Ciclo 3º Ciclo

Situação Profissional na Escola:

Quadro de Agrupamento Quadro de Z. Pedagógica Contratado

No preenchimento do questionário, saiba que:

1-Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo e 4- Concordo plenamente.

	1-Discordo totalmente	2- Discordo	3- Concordo	4- Concordo totalmente
1. Pergunto aos alunos sobre aspetos do dia-a-dia em casa				
2. Procuro compreender o contexto familiar de cada aluno				
3. Procuro conhecer a realidade socioeconómica e cultural de cada aluno				
4. Incentivo os alunos a pedirem aos pais auxílio nos trabalhos de casa quando, sozinhos, não são capazes				
5. A maioria dos pais está informada sobre o que acontece na escola				
6. A maioria dos alunos é incentivada pelas suas famílias para estudar				
7. Mantenho contacto com os pais dos meus alunos				
8. A escola promove eventos que permitem contacto entre pais e professores				
9. Os professores comunicam frequentemente com os pais				
10. Os pais tomam iniciativa para comunicar com o Diretor de Turma				
11. Os pais participam nas reuniões da escola				
12. Os pais sabem quem os representa na escola				
13. Os pais participam nas reuniões de avaliação da escola				
14. Os pais acompanham os deveres de casa dos filhos				
15. Os pais ajudam os filhos a estudar para os testes				
16. Os pais costumam ir à escola saberem informações sobre o educando				
17. Os pais controlam se o educando fez os trabalhos de casa				
18. Os pais controlam as datas dos testes de avaliação das disciplinas				
19. Os pais têm conhecimento das matérias que os professores vão trabalhar				
20. Os professores informam das atividades que vão acontecer na escola				
21. O professor comunica as notas dos alunos no final de cada período				
22. O professor informa acerca do comportamento do aluno				
23. O professor informa se o aluno tem problemas de aprendizagem				

	1-Discordo totalmente	2- Discordo	3- Concordo	4- Concordo totalmente
24. O professor diz coisas boas sobre o aluno				
25. Os horários de trabalho dos pais são sobrecarregados				
26. Os pais são pouco motivados pelos professores para se envolverem na vida escolar dos filhos				
27. Sempre que os professores falam dos filhos é para apontar aspetos negativos				
28. As atividades organizadas pela escola realizam-se fora do horário de trabalho dos pais				
29. As atividades que se realizam na escola são organizadas com a ajuda dos pais				
30. Os pais possuem falta de interesse pelo que se passa na escola				
31. Os pais possuem falta de tempo para se deslocar à escola				
32. Os pais não se interessam pelo sucesso escolar do educando				
33. Os pais têm pouca disponibilidade para ir à escola				
34. Os professores incentivam pouco a participação dos pais				
35. A escola dá pouco poder de decisão aos pais				
36. Os pais adotam, frequentemente, uma postura defensiva				
37. Sente que está aberto a sugestões dos pais				
38. Incentiva os pais a darem a sua opinião				
39. Sente que o encarregado de educação sai logo que pode das reuniões				
40. Os pais têm por hábito ir à escola sem serem convocados				
41. Os pais dão ideias para organizar atividades na escola				
42. Ajudam frequentemente o filho na realização dos trabalhos de casa				
43. Estão disponíveis para participar em atividades na sala de aula				
44. Os pais tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo				

Apêndice VI - Tertúlia para Pais: convite

As três melhores prendas que pode dar aos seus filhos: Tempo, Motivação, Apoio, tudo embrulhado com Amor



Dois Dedos de Conversa

Tertúlia para Pais

Objetivo: promover um maior envolvimento dos pais com a escola e no percurso escolar dos seus educandos

Com a colaboração da Associação de Pais e o apoio técnico da Psicóloga e do Técnico de Serviço Social do Agrupamento, pretende-se desenvolver um espaço e tempo próprios, informais, no qual todos os pais se sintam bem-vindos. Será um espaço sobretudo de **partilha** e **encontro** com outros pais com quem possam trocar experiências, dúvidas, inquietações e alegrias. O **diálogo** acerca de assuntos escolares deverá ser potenciado pelo apoio dos técnicos.

Ambiciona-se assim encontrar **soluções conjuntas**, transformar e desenvolver atitudes e expectativas relativamente à escola, capacitando os encarregados de educação para a **intervenção** e **apoio** nas atividades escolares. Isso passará por fomentar atitudes parentais que facilitem a aprendizagem escolar, partilhando formas concretas de apoio parental ao sucesso escolar.

Onde: Sala de Expressões da EB1 de Idanha-a-Nova

Quando: Terça-feira, 10 de Dezembro; 18.30h


Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro
Idanha-a-Nova



Telefone: 277 200 260
Responsáveis: Raquel Ribeiro/Mário Graça
Email: 2dedosdeconversa@gmail.com
assocpaisidanhanova@gmail.com

Anexos

Anexo I - Autorização da Direção-Geral da Educação

Exmo(a)s.Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0367300001, com a designação "*Relação entre Professores e Pais no 2º e 3º Ciclos - para a construção de um espaço comum*", registado em 18-02-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ana Raquel Saraiva Ribeiro
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização prévia das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Devem ser consideradas as medidas de proteção e segurança previstas na Lei n.º 67/98. Dado que na investigação se obtêm dados pessoais, exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade e proteção dos mesmos. Os inquiridos não devem ser identificados por qualquer modo de identificação pessoal, direta ou indireta. A recolha e o tratamento dos dados deverá basear-se no consentimento expresso e esclarecido do titular dos dados ou dos seus legais representantes. Assim, deverá ser obtido o consentimento informado e a respetiva autorização dos inquiridos contendo a identificação do responsável pelo tratamento e sua finalidade, informando sobre a existência e condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular, ao que serão apostas as assinaturas dos legais representantes dos titulares dos dados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.