



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**ENVOLVIMENTO PARENTAL E SUA RELAÇÃO COM O SUCESSO
ESCOLAR: ESTUDO EFETUADO EM DUAS ESCOLAS TEIP**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Sandra Daniela Bragança Soares

Porto, abril de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**ENVOLVIMENTO PARENTAL E SUA RELAÇÃO COM O SUCESSO
ESCOLAR: ESTUDO EFETUADO EM DUAS ESCOLAS TEIP**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Sandra Daniela Bragança Soares

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor Joaquim Machado

Porto, abril de 2016

Agradecimentos

Um breve registo de agradecimento a todos cujas presenças objetivaram o meu rumo e sustentaram a minha persistência.

Ao Professor Doutor Joaquim Machado, pelo incentivo sempre presente, pela partilha do conhecimento, e pelo apoio e acompanhamento fulcrais para a concretização deste projeto.

À Universidade Católica do Porto por ter aprovado esta investigação e me ter permitido crescer pessoal e profissionalmente.

Aos diretores, professores e encarregados de educação, pela disponibilidade com que aceitaram colaborar nesta investigação, tornando possível a sua realização.

Às minhas amigas e colegas, Sara e Paula, que partilharam percurso investigativo similar, pela amizade e partilha, pelo apoio e palavras de incentivo mútuo.

À minha família e amigos que na sua grande diversidade se revelaram unânimes no apoio à minha determinação em realizar este trabalho.

Aos meus pais, por todo o amor e apoio incondicional.

À Laura e à Inês, por prescindirem dos meus cuidados em detrimento deste projeto e por, mesmo assim, me proporcionarem um amor do tamanho de *milhões de infinitos...*

Resumo

O presente estudo incide sobre a relação escola-família, nomeadamente o envolvimento parental, e investiga a sua associação com o sucesso escolar dos alunos em dois contextos distintos de território educativo de intervenção prioritária (TEIP). Compara as percepções de encarregados de educação e de professores diretores de turma quanto ao nível de envolvimento parental, no caso particular das escolas selecionadas, bem como analisa possíveis variações relativamente ao género e idade, quer dos encarregados de educação, quer dos respetivos educandos, e ao nível socioeconómico e de habilitações académicas dos encarregados de educação.

A presente investigação segue uma metodologia quantitativa correlacional (Tuckman, 2005) com uma vertente de análise qualitativa e os instrumentos utilizados para a avaliação da dimensão em estudo foram QEPE Vpr, QEPE Vpa (Pereira, 2003) e um questionário aberto complementar dirigido a pais e professores, sendo que para a análise estatística dos dados, se recorreu ao *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*.

O trabalho de investigação efetuado pretende contribuir para clarificar alguns aspetos da relação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar. Para isso, consideram-se as avaliações de envolvimento parental dos encarregados de educação e dos diretores de turma de adolescentes matriculados no sétimo e nono anos de escolaridade de duas escolas TEIP com características diferenciadas.

Palavras-chave: Envolvimento parental, Relação escola-família, Sucesso escolar, TEIP

Abstract

The following study focuses on family-school partnership, in particular the parental involvement and it investigates its role on the academic achievement of students in two distinctive TEIP schools.

The study compares parents'/guardians' and class teachers' perceptions regarding parental involvement and it also analyses parents' and students' age and gender variation. Furthermore, an association between the parents' socioeconomic status and their levels of education is also established.

This research follows a quantitative correlation analysis (Tuckman, 2005) with a qualitative data analysis dimension; regarding the procedure, the QEPEVpr, QEPE Vpa (Pereira,2003) and a questionnaire with open-ended questions were applied to parents and class teachers, whereas the Statistical Package for the Social Science (SPSS) was used for the statistical analysis.

The investigation aims to clarify some features of the parental involvement and the success of academic performance. Therefore, we consider the parental involvement assessments of the parents and class principals enrolled in two different priority schools.

Keywords: Parental involvement; Family-school partnership, Educational success, TEIP

Índice

| | |
|---|------|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | ii |
| Abstract | iii |
| Índice de tabelas | vi |
| Índice de quadros | viii |
| Lista de siglas..... | ix |
| Introdução | 1 |
| I. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária | 3 |
| 1. Políticas de equidade na educação | 3 |
| 2. Emergência das políticas de educação prioritária | 6 |
| 3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária | 10 |
| II. Evolução Normativa da Relação Escola – Família | 14 |
| 1. Participação Limitada (até 1974)..... | 14 |
| 2. Período Revolucionário (1974-1976)..... | 18 |
| 3. Emergência do movimento associativo parental (1976-1985)..... | 19 |
| 4. Desenvolvimento da participação parental na organização das escolas (1986-2000) | 22 |
| 5. Reforço da participação parental (2000-2014) | 27 |
| III. Envolvimento Parental..... | 32 |
| 1. A complementaridade de duas instâncias educativas | 33 |
| 2. Finalidade do envolvimento parental | 35 |
| 3. Características do envolvimento parental | 36 |
| 4. Tipos de envolvimento parental..... | 38 |
| 5. Participação individual e participação coletiva organizada..... | 46 |
| IV. Enquadramento Metodológico | 48 |
| 1. Problema de investigação e objetivos | 48 |
| 2. Caracterização do desenho de investigação..... | 50 |
| 3. Questões e hipóteses de investigação | 51 |
| 4. Seleção e caracterização da amostra | 53 |
| 4.1 Contexto das instituições escolares..... | 53 |
| 4.2 Encarregados de Educação..... | 55 |
| 4.3 Diretores de Turma..... | 60 |

| | |
|---|-------------------------------------|
| 5. Variáveis e operacionalização | 62 |
| 6. Recolha de dados..... | 63 |
| 7. Procedimento de recolha de dados | 66 |
| 8. Procedimentos estatísticos..... | 67 |
| 9. Limitações do estudo..... | 68 |
| V. Apresentação dos Resultados | 70 |
| 1. Os encarregados de educação e o envolvimento parental..... | 70 |
| 2 A relação escola-família | 80 |
| 2.1 A perspetiva dos diretores de turma..... | 80 |
| 2.2 A perspetiva dos pais..... | 91 |
| VI. Discussão dos Resultados | 107 |
| Conclusão | 132 |
| Referências Bibliográficas | 135 |
| Referências Legislativas | 141 |
| Anexos | Erro! Marcador não definido. |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Características gerais dos encarregados de educação | 56 |
| Tabela 2 – Características dos encarregados de educação da escola A | 57 |
| Tabela 3 – Características dos encarregados de educação da escola Ω | 58 |
| Tabela 4 -Caraterísticas gerais dos diretores de turma | 61 |
| Tabela 5 – Valores de envolvimento parental percecionados | 71 |
| Tabela 6 – Envolvimento parental e aproveitamento escolar do educando | 72 |
| Tabela 7 – Envolvimento parental e género do encarregado de educação | 73 |
| Tabela 8 – Rnvolvimento parental e género do educando | 74 |
| Tabela 9 – Envolvimento parental e idade do encarregado de educação | 75 |
| Tabela 10 – Envolvimento parental e ano de escolaridade do educando | 76 |
| Tabela 11 – Envolvimento parental e nível socioeconómico do encarregado de educação | 77 |
| Tabela 12 – Envolvimento parental e habilitações literárias do encarregado de educação | 78 |
| Tabela 13 – Envolvimento parental e a escola | 80 |
| Tabela 14 – O diretor de turma e as deslocações habituais dos pais à escola | 81 |
| Tabela 15 – O diretor de turma e a regularidade das deslocações dos pais à escola | 82 |
| Tabela 16 – O diretor de turma e os motivos das deslocações dos pais à escola | 83 |
| Tabela 17 – O diretor de turma e a iniciativa das deslocações dos pais à escola | 84 |
| Tabela 18 – O diretor de turma e a qualidade dos contactos estabelecidos | 85 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 19 – O diretor de turma e a abertura dos pais à participação na vida escolar | 86 |
| Tabela 20 – O diretor de turma e os fatores favoráveis ao envolvimento parental | 87 |
| Tabela 21 – O diretor de turma e os fatores desfavoráveis ao envolvimento parental | 88 |
| Tabela 22 – O diretor de turma e os aspetos positivos na relação com os pais | 89 |
| Tabela 23 – O diretor de turma e os aspetos negativos na relação com os pais | 90 |
| Tabela 24 – Os pais e as deslocações habituais à escola | 92 |
| Tabela 25 – Os pais e a regularidade das deslocações à escola | 93 |
| Tabela 26 – Os pais e os motivos das suas deslocações à escola | 94 |
| Tabela 27 – Os pais e a iniciativa das suas deslocações à escola | 95 |
| Tabela 28 – Os pais e a qualidade dos contactos estabelecidos | 96 |
| Tabela 29 – Os pais e a abertura da escola à sua participação | 97 |
| Tabela 30 – Os pais e os fatores favoráveis à sua participação | 99 |
| Tabela 31 – Os pais e os fatores desfavoráveis à sua participação | 100 |
| Tabela 32 – Os pais e os aspetos positivos na relação com a escola | 102 |
| Tabela 33 – Os pais e os aspetos negativos na relação com a escola | 105 |

Índice de quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro I - Questões e hipóteses de investigação | 52 |
| Quadro II – Variáveis e escalas de medida utilizadas | 63 |
| Quadro III – Síntese dos testes às hipóteses consideradas | 108 |
| Quadro IV – Síntese dos resultados obtidos nas questões de opção do QAPa e QAPr | 117 |
| Quadro V – Síntese das características facilitadoras e obstaculizadoras indicadas por pais e professores | 123 |
| Quadro VI – Síntese dos aspetos positivos, da relação escola-família, enfatizados por pais e professores | 126 |
| Quadro VII - Síntese dos aspetos negativos, da relação escola-família, enfatizados por pais e professores | 129 |

Lista de siglas

| | |
|----------|---|
| AP | Associação de Pais |
| APA | Apoio Pedagógico Acrescido |
| CRSE | Comissão de Reforma do Sistema Educativo |
| DGIDC | Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular |
| DREN | Direção Regional de Educação do Norte |
| EAZ | <i>Educational Action Zone</i> |
| EPE | Envolvimento Parental na Escola |
| LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo |
| NSE | Nível Socioeconómico |
| PE | Projeto Educativo |
| PEP | Políticas de Intervenção Prioritária |
| PGR | Proposta Global de Reforma |
| PIPSE | Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo |
| QAPa | Questionário aberto para os pais |
| QAPr | Questionário aberto para os professores |
| QEPE Vpa | Questionário de Envolvimento Parental na Escola (versão para pais) |
| QEPE Vpr | Questionário de Envolvimento Parental na escola (versão para professores) |
| SNAP | Secretariado Nacional das Associações de Pais |
| SPSS | <i>Statistical Package for the Social Sciences</i> |
| TEIP | Território Educativo de Intervenção Prioritária |
| TEIP 2 | Território Educativo de Intervenção Prioritária 2º Geração |
| TEIP 3 | Território Educativo de Intervenção Prioritária 3º Geração |
| ZEP | <i>Zone d'Éducation Prioritaire</i> |

Introdução

O sucesso escolar e os fatores que o promovem, nomeadamente o envolvimento parental, constitui um dos principais focos da investigação educacional e social, bem como um elemento a considerar na definição/orientação das políticas educativas.

A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em 1996, surge neste enquadramento e tem como principal objetivo promover o sucesso educativo dos alunos integrados em meios socioeconómicos particularmente desfavorecidos, especialmente de jovens em riscos de exclusão social e escolar.

É precisamente nestes contextos assimétricos, marcados à partida por uma conjuntura social, económica, cultural e familiar desfavorável que nos propomos averiguar as perceções de pais e professores acerca do envolvimento parental na escola e verificar a sua correlação com variáveis como o género e a idade de alunos e encarregados de educação, o nível socioeconómico e o nível de instrução dos encarregados de educação, bem como o sucesso escolar dos alunos. Tomamos como pontos de referência duas escolas TEIP da zona norte que se localizam nos extremos do ranking dos Exames Nacionais de Português e Matemática de 2012, posicionadas como a melhor e a pior, no que se refere a estes resultados.

A presente dissertação encontra-se organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**, efetua uma abordagem evolutiva das políticas de educação prioritária como medida de combate à exclusão/insucesso/abandono escolar.

No capítulo II, **Evolução Normativa da Relação Escola-Família**, revisitamos a história da participação parental em Portugal, relacionando-a com a legislação geral sobre esta temática e destacando cinco períodos característicos.

O capítulo III, intitulado **Envolvimento Parental**, problematiza a relação escola-família, enfatizando aspetos de complementaridade entre estas duas instituições-base no processo de socialização da criança, sendo também

apresentadas várias concepções de envolvimento parental e procurando distinguir este conceito do de participação parental.

No Capítulo IV, **Enquadramento Metodológico**, apresentamos o desenho da investigação e as suas diferentes etapas. Formulamos os objetivos e as questões do estudo e apresentamos a caracterização da amostra na sua generalidade e nas especificidades de cada uma das realidades escolares onde foi desenvolvida a nossa investigação. É ainda efetuada a apresentação das variáveis, consideradas neste estudo, e instrumentos / procedimentos utilizados na recolha de dados. Ainda neste capítulo é efetuada a descrição detalhada do procedimento adotado, bem como identificação das limitações deste estudo.

No capítulo V, **Apresentação dos Resultados**, sistematizamos os resultados obtidos da análise estatística da informação recolhida através de questionários a diretores de turma e pais e encarregados de educação, procedendo à sua apresentação. É ainda efetuada uma análise qualitativa à informação recolhida, pretendendo-se essencialmente caracterizar esta relação nos contextos TEIP em que se desenvolve.

O Capítulo VI, **Discussão dos Resultados**, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos pela aplicação dos questionários materializada em torno dos objetivos da investigação e dos testes das hipóteses formuladas, tentando obter respostas direcionadas para a questão central de investigação.

Por fim, na **Conclusão**, tecemos algumas considerações emergentes dos dados obtidos e apresentamos as respostas que o nosso estudo possibilitou obter às questões de investigação traçadas inicialmente.

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária De onde emergem e para onde convergem?

A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, pelo Ministério da Educação em 1996 (Despacho Normativo nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto) e a decisão da sua continuidade (Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro; Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro) constitui uma medida para promover o sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social.

Nos discursos sobre Políticas de Educação Prioritária (PEPs), este conceito de exclusão social sobrepõe-se frequentemente aos conceitos de insucesso e de abandono escolar. Segundo Rui Canário (2004, p. 47), a razão desta sobreposição reside na tensão existente entre duas dimensões das políticas educativas, em Portugal: a dimensão da democratização (emergente do fenómeno da massificação do ensino) e a dimensão da modernização (que acentua a dependência das políticas educativas a critérios de racionalidade económica).

No sentido de compreendermos a implementação e desenvolvimento das Políticas de Educação Prioritária como medida de combate a esta exclusão/insucesso/ abandono escolar, efetuamos uma abordagem evolutiva, desde a sua origem até ao posicionamento atual destas políticas educativas.

1. Políticas de equidade na educação

A universalização do ensino, visando promover a igualdade de oportunidades entre os alunos, comporta em si mesma e logo à partida, uma ampla heterogeneidade social, na medida em que, a partir do acesso massificado ao ensino, passamos a ter na escola um afluxo de crianças e jovens com proveniências e vivências sociais diversas (Machado &

Formosinho, 2012, p. 1645). Neste contexto, revela-se imperativo no quadro normativo e nas realidades sociais, que o precedem e sucedem, garantir não apenas a igualdade no acesso à escola, como também a igualdade no sucesso educativo. É nesta conjuntura que surgem as Políticas de Educação Prioritária destinadas a certas categorias da população, com o propósito de reduzir as desigualdades de escolarização e sucesso escolar (Rochex, 2011, p. 871).

Numa análise da evolução do acesso e do sucesso no sistema escolar, citando Demeuse e Baye (2008), Valter Lemos (2013, p. 151) identifica historicamente 3 fases nas políticas públicas de educação, no que respeita à equidade:

a) Igualdade de acesso

Surge com a transição de um sistema educativo elitista e segmentado para um sistema unificado e meritocrático, com o acesso massificado à escola, independentemente da origem social de cada um.

b) Igualdade de tratamento

Esta igualdade passa a ser assegurada com as políticas de educação prioritária, de que são exemplo as Zonas de Intervenção Prioritária (ZEP) em França, ou os Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP), em Portugal, garantindo a todos a prestação de um igual serviço educativo, ainda que, nalguns casos, este tenha de compensar as carências culturais e/ou linguísticas de territórios que reúnam especificidades marcadas por estas necessidades.

c) Igualdade de resultados e competências

Mais recente e mais complexa, pois para além de implicar a igualdade de oportunidades e de tratamento, engloba também os resultados e as condições de obtenção dos mesmos. Esta condição de igualdade considera a implementação de políticas de educação que considerem uma acção conjunta de todas as variáveis dos sistemas escolares no que se refere ao acesso, recursos, condições de aprendizagem e resultados.

O desenvolvimento dos sistemas escolares surge, historicamente, associado à revolução liberal e industrial que marca o final do século XVIII. Até à primeira metade do século XX vivenciou-se a era da escola das certezas (Canário, 2004, p.52). Posicionando-se num registo segmentado e elitista, a escola assegurava a ordem necessária à prosperidade económica da burguesia, desempenhando um papel essencialmente harmonizador da sociedade de elite (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 333). Neste cenário, “a escola constituía, para alguns, um instrumento de ascensão social, isento de responsabilidades na produção de desigualdades sociais” (Canário, 2004, p.52).

Após a Segunda Guerra Mundial, num período de franco otimismo e crescimento exponencial da oferta educativa, a substituição do sistema escolar elitista por um sistema unificado e meritocrático, constitui um requisito para a redução das desigualdades e progresso social (Rochex, 2011, p.871).

É neste contexto de “explosão escolar” (Canário, 2008, p. 73), como efeito sinérgico do aumento da oferta e da procura das escolas, que se assiste à transmutação da crisálida escola das certezas, numa mariposa escola das promessas, dourada pela aspiração ao desenvolvimento, à mobilidade social e à igualdade. Assinala-se assim um processo de democratização de acesso à escola e de massificação do ensino.

O período da “explosão escolar” corresponde, especialmente na década de 60, à identificação do crescimento dos sistemas educativos, como factor económico primordial ao desenvolvimento das sociedades. E o papel do Estado Educador começa a redesenhar-se num Estado Desenvolvimentista, responsável pela gestão de uma escola de massas à semelhança de um modelo industrial.

O primeiro choque petrolífero, no início dos anos 70, vem coincidir com o malogro das promessas da escola e romper com a suposta linearidade entre a democratização do ensino e um aumento de mobilidade social ascendente, evidenciando também o efeito reprodutor das desigualdades sociais desempenhado pelo sistema escolar.

Ao contrário do que acontecia no tempo das certezas, e na medida em que comparticipa na produção de desigualdades, a escola passa a ser

percecionada como produtora de injustiça, o que não sucedia quando estas se situavam a montante da escola (Canário, 2008, p. 76).

O desencanto e frustração face à escola aumentam quando o reflexo das injustiças que lhes eram exteriores começa a turvar a limpidez da escola anteriormente justa e isenta de responsabilidade pelas desigualdades sociais.

E é aqui que, de uma escola das promessas, passamos para uma escola de incertezas (Canário et al, 2001, p. 15) que resulta de 3 fatores principais:

- a) Fenómeno de vulnerabilidade de massas que emerge com o desemprego massificado (associado à desvalorização dos diplomas);
- b) Territorialização de problemas sociais (acentuação da “crise urbana”);
- c) Mutações da escola (associada à crise das instituições de socialização normativa)

Este período é marcado pela figura do Estado Regulador que substitui o Estado Desenvolvimentista, num ambiente de reestruturação do sistema capitalista, a globalização. Este Estado “não desiste do seu objetivo, que continua a ser o desenvolvimento, mas renuncia à ação económica direta, dedicando-se à regulamentação das normas fundamentais e à manutenção dos equilíbrios sociais básicos” (Charlot, 2007, p. 131), sendo menos interventivo, porque se impõem formas de descentralização e de territorialização.

2. Emergência das políticas de educação prioritária

As Políticas de Educação Prioritária (PEP) surgem no panorama europeu nos anos 1970-1980, após os primeiros programas nos EUA. Estes posicionam-se na década anterior, devido aos projetos contra a pobreza, assim como à diversidade étnica do povo americano com a finalidade de integrar as minorias mais desfavorecidas e com pouca escolaridade (Ferreira &Teixeira, 2010, p. 335).

Uma vez que a igualdade no acesso à escola se revela insuficiente para garantir a igualdade de oportunidades, torna-se necessário compensar lacunas existentes, por reforço de ações e meios no sistema escolar. Assim, as PEP

instalam-se gradualmente por diversos países europeus (Grã-Bretanha, França, Suécia, Bélgica e Portugal) e passam a basear-se numa “problemática do tipo compensatória” (Rochex, 2011, p. 872).

Na Grã-Bretanha, as Políticas de Educação Prioritária alicerçam-se na criação das Educational Priority Areas (Áreas de Educação Prioritária), em 1967, devido à constituição da política do Welfare State. No entanto, apenas ganham dimensão em 1998 (após a constituição dos TEIP, em Portugal), com o aparecimento das Education Action Zones (EAZ), que passam a constituir agrupamentos de escolas que estabelecem uma rede de parcerias com diversos organismos públicos e com a comunidade envolvente.

Na França, como medida de discriminação positiva semelhante às EAZs britânicas, o governo constituiu, em 1981, as Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), como forma de combater o insucesso e abandono escolar. O que inicialmente se constituía como uma medida temporária, com uma duração prevista de 4 anos, “de forma a permitir que os estabelecimentos mais desfavorecidos recuperassem o seu atraso” (Ferreira & Teixeira, 2010, p.338), foi sucessivamente alargada e reforçada.

Em Portugal, as medidas compensatórias têm a sua primeira expressão em 1976, com o Apoio Pedagógico Acrescido (APA), e, a partir do final da década de 80, associada à extensão da escolaridade obrigatória, o Governo Português apresenta outras propostas de combate ao insucesso escolar, como o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) e a criação de Escolas de Intervenção Prioritária, onde se incluem as escolas do PIPSE, regulamentadas pelo Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho. Segundo este despacho, são consideradas “escolas de intervenção prioritária”:

- a) as situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação dos professores;
- b) as frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência;
- c) aquelas em que se verifica um insucesso escolar sistemático;
- d) as abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escolar.

A educação compensatória re-dirige, pelo menos numa fase inicial, a atenção do contexto educacional e da organização interna da escola, para a criança e para o seu meio sociofamiliar, estando “implícito que se deve

compensar o aluno que, por diversos motivos, se encontra em inferioridade de condições em relação aos demais” (Ferreira & Teixeira, 2010, p.335). Assim, esta medida vem compensar as carências de ordem cultural linguística ou intelectual dos alunos que pertencem a determinados grupos com um reforço de ações, meios e pertinência da instituição escolar.

Neste modelo compensatório, as medidas aplicadas direcionam-se para 3 domínios:

- a) Categorias da população mais desfavorecidas;
- b) Territórios onde se concentram estas categorias;
- c) Estabelecimentos escolares, como forma de atingir as populações escolares visadas.

Os pressupostos deste modelo compensatório suscitaram, desde os seus primórdios importantes questões e controvérsias políticas e científicas. Trabalhos de sociologia apontam um carácter deficietista, a um modelo que ignora ou diminui a experiência social destas populações e os potenciais recursos destes territórios. Acresce ainda o facto do modelo compensatório não considerar a influência, quer do funcionamento das instituições escolares, quer da forma de transmissão e construção da cultura escolar, na produção da própria desigualdade que assola aquelas categorias da população:

Nas controvérsias políticas e científicas e nos diversos protagonistas das Políticas de Educação Prioritárias, a tensão ou contradição entre compensação e democratização encontra eco na tensão ou contradição entre as abordagens deficietista e mobilizadora das populações, dos territórios e seus recursos (Rochex, 2011, p.872).

Este eco reforça-se também na contradição entre uma abordagem corretora e uma abordagem transformadora. Enquanto numa abordagem corretora, o objetivo é a redução das desigualdades sociais nos sistemas educativos, sem questionar os seus modos de funcionamento, a abordagem transformadora adota medidas que visam melhorar o sucesso escolar e aumentar os poderes sociais da população-alvo.

Assim, as políticas de igualitarização na educação implementam-se:

- a) numa fase inicial, através de medidas que permitam garantir a igualdade no acesso à escola (exemplo: rede escolar a cobrir todo o

território, criação de transportes escolares e de refeitórios, apoios económicos a alunos mais carenciados);

- b) numa fase posterior, através de medidas que permitam garantir a igualdade de sucesso na escola (exemplos: generalização da educação pré-escolar, criação de escolas vocacionais ou profissionais, criação de zonas de intervenção prioritária, pedagogias compensatórias: reforço curricular, aulas de recuperação e de apoio, tutorias, planos de recuperação, planos de acompanhamento, salas de estudo (Formosinho, 1998, p. 171).

E neste percurso, voltamos a “centrar a questão do insucesso e do abandono, não apenas do lado dos alunos, das famílias e do meio, mas sobretudo no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui” (Machado, 2012, p.47).

Apesar da educação compensatória “ter falhado os seus objetivos oficiais e a possibilidade de conseguir uma redução nas diferenças entre os alunos de classe baixa e média, investigadores neste âmbito entendem que demonstrou ser capaz de reduzir o insucesso académico cumulativo dos alunos que frequentaram programas precoces, coerentes e concentrados essencialmente nos campos emocional, social e motivacional, sobretudo com uma atenção personalizada” (Curráz Fernández cit. in Ferreira e Teixeira, 2010, p338).

Atualmente, o Programa TEIP orienta-se por princípios inspirados na Nova Gestão Pública e exige prossecução de metas mensuráveis através de indicadores de eficácia das medidas implementadas. Estes indicadores referem-se sobretudo à evolução dos resultados académicos (sobretudo a Português e a Matemática) e do aumento das taxas de transição e de aprovação, da prevenção do abandono e da diminuição dos indicadores relativos à indisciplina na escola.

3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Em 1996, o Governo Português implementa uma outra medida política de discriminação positiva com a finalidade de combater o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos jovens que frequentam escolas localizadas em zonas geográficas caracterizadas por carências diversas de origem social, cultural, económica e familiar, constituindo os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP.

Os TEIP constituem-se assim como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades (Barbieri, 2003, p.43).

Assim, a desigualdade base de que se parte é compensada através da gestão de recursos, da criação de infra-estruturas e da integração de ciclos de ensino (Ferreira & Teixeira, 2010, p.342).

O programa TEIP foi criado através do Despacho Normativo nº 147-B/ME/96, de 8 de julho e iniciou-se em 35 Agrupamentos de Escolas, em áreas de exclusão social da Grande Lisboa e do Grande Porto. Ao associar as escolas aos territórios onde se inserem, este Despacho Normativo considera também a necessidade de funcionamento em rede e incentiva “o relacionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos três diferentes ciclos do ensino básico a descolarem da sua “nuclearização” com vista à constituição de um “território educativo” (Machado, 2012, p. 47).

Os objetivos centrais para os TEIP estabelecidos no Despacho Normativo nº 147-B/ME/96, de 8 de julho são:

1 – “Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”;

2 – “Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”;

3 – “A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa”;

4 – “A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”.

Canário *et al* (1999, p. 168) referem que a experiência TEIP pode ser entendida e segmentada numa tríade de lógicas:

- a) Lógica administrativa, como forma de otimizar recursos, associar diferentes níveis de ensino e reorganizar a rede escolar;
- b) Lógica paliativa, na medida em que se preocupa com as necessidades básicas e problemas sociais;
- c) Lógica de promoção de igualdades de oportunidades, uma vez que é esta a base da política educativa que origina esta medida.

Em 2008, o Programa TEIP é relançado, através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro, com a designação TEIP 2 e integra “as escolas ou agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem” (art.º 2º, nº1).

Os objetivos centrais orientadores deste programa TEIP de segunda geração, definidos no despacho nº 55/2008, mantêm-se similares aos definidos para o programa TEIP de primeira geração (despacho normativo nº 147-B/ME/96, de 8 de julho), no que se refere à “melhoria da qualidade das aprendizagens”, agora “traduzida no sucesso educativo dos alunos”; na “criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa”; e a “progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos (...) com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas”, sendo que agora aparecem especificados como parceiros educativos, “o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil”

A estes objetivos centrais similares nas duas primeiras gerações TEIP, acrescem no despacho normativo nº 55/2008, de 23 de outubro, outros dois:

- a) “O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;”
- b) “A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da

qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.”

Nesta fase de alargamento, o Programa TEIP foi desenvolvido em 105 agrupamentos, distribuídos pelas cinco Direções Regionais de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve (Relatório TEIP 2010/2011), o que ultrapassou a meta anunciada de 100.

Em 2012, o despacho normativo nº 20/2012, de 3 de outubro cria um terceiro programa TEIP – TEIP 3 ou de terceira geração, “mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados”. Este terceiro programa TEIP incorpora os contratos de autonomia, conforme “os respetivos projetos educativos e apoios a atribuir aconselhem algum apoio e acompanhamento particular da escola na sua concretização” ou haja “evidências de resultados e boas práticas consolidadas que favoreçam a concessão de apoios orientados para um maior grau de autonomia da escola” (art.º 5º).

Como objetivos centrais deste programa TEIP de terceira geração, o despacho normativo nº 20/2012, de 3 de outubro enuncia:

- 1 – “A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos”;
- 2 – “O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema Educativo”;
- 3 – “A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa”;
- 4 – “A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária”.

O programa TEIP3 concretiza-se com o alargamento do programa TEIP a mais agrupamentos de escolas, estando a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve.

Apesar de os resultados sistematizados das experiências TEIP serem ainda muito recentes, não sendo ainda possível fazer uma análise sustentada sobre o impacto das mesmas, com base na avaliação efetuada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em 2010, sobre os 35 Agrupamentos de Escolas que integraram a primeira fase de implementação do Programa (2006-2009), é possível identificar progressos: diminuição do abandono e do absentismo (face ao ano de partida), redução das medidas disciplinares sancionatórias, e aproximação dos resultados às médias nacionais.

II

Evolução Normativa da Relação Escola – Família

No longo processo de construção sócio-histórica que permitiu a passagem de uma sociedade em que a educação das gerações mais jovens se processava através de uma espécie de impregnação cultural, para uma sociedade dotada de um sistema complexo de ensino público, o espaço e o papel reservados aos pais, sofreram alterações muito acentuadas. (Lima, 2002, p. 26)

Inseridas numa sociedade em evolução constante, e sujeita a alterações que podem ser gradualistas ou de ruptura completa com o vigente, a escola e a família não escapam incólumes. No seio destas instituições refletem-se as mudanças sucessivas que as englobam e produzem-se outras tantas variações que acabam por ser englobadas pela sociedade integrante num modelo transformista bidirecional.

Pedro Silva (2003, pp. 129-130) adopta uma periodização na história da participação parental em Portugal que se relaciona com a legislação geral que enquadra a participação parental na escola e que, neste contexto resulta como mais estruturante. Inspirados neste autor, consideramos a existência de cinco períodos que caracterizam a participação parental no quadro normativo português:

- a) Participação limitada (até 1974)
- b) Período revolucionário (1974 – 1976)
- c) Emergência do movimento associativo parental (1976-1985)
- d) Desenvolvimento da participação parental na governação das escolas (1986-2000)
- e) Reforço da participação parental (2000-2014)

1. Participação Limitada (até 1974)

Se inicialmente a aquisição das competências essenciais à integração e intervenção sociais se confinava ao seio familiar e da comunidade, com o início

da Idade Moderna a escola assume-se como espaço especializado em processos educativos, tendo a Igreja, numa primeira fase, desempenhado um papel fundamental na criação e controlo dos vários modelos escolares.

No que se refere ao Estado Português, que durante o Antigo Regime secundarizou a efetivação da Educação, deixando-a a cargo das Instituições Religiosas, começa, a partir deste período, progressivamente a apropriar-se da formalidade educativa, “deixando claro que a missão educativa era demasiado importante para ficar dependente das orientações de instituições sobre as quais tinham um controlo muito limitado” (Lima, 2002, p. 26). Se até ao século XVII, o ensino primário estava sobretudo a cargo de ordens religiosas, destacando-se a dos Jesuítas que dispunham de um plano curricular único para ser aplicado em todas as suas escolas, em 1759, a estratégia reformadora pombalina procede à estatização do ensino, criando as aulas régias, que estão na origem do ensino primário do século XIX. Durante a Primeira República, várias reformas do ensino primário tornam-no obrigatório. No entanto, essa obrigatoriedade nunca sai do papel e só virá a ser efetivada já durante o Estado Novo.

Esta “estatização da escola” acaba por marginalizar as famílias e as comunidades:

Num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência profissionalizada dos professores em matéria educativa). Nóvoa, 1992, pp. 32-33

O início do século XX é marcado por uma perspetiva do défice cívico (Lima, 2002, pp. 28-31) e desresponsabilização dos pais no processo educativo. Os pais são reiteradamente representados, na sua relação com a escola, como sofrendo de algum tipo de défice: não se interessam pela educação dos filhos, não são cumpridores das obrigações de cooperarem com a escola, não comparecem, quando convocados, manifestando apenas um interesse sistemático e intermitente, no final dos períodos letivos, na avaliação dos filhos, pressionando os professores no sentido do facilitismo e progressão fácil. Uma crítica a esta forma de pressão parental surge na ‘Reforma de Jaime

Moniz/João Franco' nos Decretos 1 e 2, de 22 de dezembro de 1894 – “ A instrução secundária pública bem organizada, (...) não anda presa às exigências da procura particular; não vive de afeiçoar-se à fantasia dos consumidores (...). Entre os privilégios de sua alta posição, está o caráter de que se acha revestida: o de existir em nome e em proveito da sociedade: o de ser diretamente e unicamente responsável perante ela, não perante particular algum.” Contudo, no ano seguinte, o Decreto de 14 de Agosto de 1895, reconhece aos pais, o direito a serem informados acerca da situação escolar dos seus filhos, pelo diretor de classe e pelo reitor.

A Circular nº 4, de 5 de outubro de 1905 é um documento importante, pois associa a função de colaboração com o liceu, aos pais dos alunos, dando indicações para que os reitores e diretores de classe inculcam nos pais o dever de examinarem com frequência o “caderno escolar” – instrumento de comunicação entre a escola e a família, criado por decreto lei cerca de 2 meses antes desta circular. Esta circular revela-se particularmente marcante, pois, a partir daqui, é colocada uma exigência aos pais no sentido de colaborarem com a escola e de acompanharem as comunicações constantes no caderno escolar.

Em 1921, o Decreto nº 7:558, de 18 de junho de 1921 confere um “Estatuto de menoridade e de incompetência presumida” (Lima, 2002, p.30) às famílias na sua relação com os liceus. Este decreto incumbe ao reitor promover a colaboração das famílias com o liceu, através de conselhos relacionados com a educação dos alunos e do convite para sessões públicas e festas escolares, ou de forma mais ampla, “para todas as reuniões em que essa colaboração possa ser devidamente orientada”. Aqui subentende-se que a ação educativa do liceu, mais concretamente do reitor, deve alongar-se também às famílias dos alunos, sendo que a sua participação se encontra bem delimitada – festas e sessões públicas e em contextos em que a sua colaboração possa der devidamente orientada. Assim, se exclui a possibilidade de qualquer modalidade de participação autónoma que se estenda para lá das orientações definidas pelo liceu.

O Decreto nº 18:827, de 6 de setembro de 1930 torna obrigatória a utilização do caderno diário para cada disciplina e apresenta-o, a par com o livro de ponto, como uma forma de abrir a escola aos pais, permitindo ao encarregado de educação acompanhar a evolução do seu educando. Competia

ao professor da disciplina, ao diretor de classe, ao reitor e aos encarregados de educação examinar e rubricar o caderno diário.

Nas situações em que o professor, o diretor de classe ou o reitor colocassem alguma informação no caderno diário do aluno, a rubrica dessa informação por parte do encarregado de educação tornava-se obrigatória e o não cumprimento deste requisito culminava na marcação de falta ao aluno.

É curiosa a inversão de responsabilidades associada a esta situação, de onde decorre o facto de o próprio aluno sofrer as consequências da falta de cumprimento do seu encarregado de educação, podendo, em última análise, implicar a sua reprovação.

Até finais da década de 60, a participação parental na escola é muito limitada, chegando mesmo a ocorrer situações de nítida exclusão dos pais do que se refere à vida escolar dos seus educandos, como acontecia no tratamento das situações de indisciplina. Neste contexto, aos encarregados de educação, apenas era cedido o direito de serem informados no caso de aplicação de penas superiores à admoestação e mesmo em caso de processo disciplinar, aos pais era apenas concedida a autorização de acompanhar o processo, sem que lhes fosse admitida qualquer forma de participação no seu desenvolvimento.

Só em 1968 surge a inclusão dos pais de forma mais participativa, com a publicação do Decreto nº 48:572, de 9 de Setembro de 1968 – Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Nesta legislação é criada uma nova estrutura – Serviços de Orientação Escolar – que tem como dever fornecer informações relevantes a alunos e encarregados de educação que os auxiliem na escolha dos estudos subsequentes, bem como orientar os pais nos problemas relativos às dificuldades escolares dos alunos. Acresce ainda a inclusão significativa de um representante dos pais dos alunos no Conselho de Orientação Escolar. No entanto, este estatuto parece valorizar mais a participação dos pais de forma individual do que associativa, não favorecendo a capacidade interventiva dos pais; e mesmo quando se refere à inclusão de um representante dos pais no Conselho de Orientação Escolar, não esclarece a forma de eleger esse representante.

É neste estatuto que também é criado uma figura de gestão pedagógica intermédia – o Diretor de Turma – a quem cabe a função de assegurar agora

os contactos com as famílias dos alunos, bem como equacionar os problemas relativos ao aproveitamento e comportamento da turma, dinamizando a participação dos pais na vida da escola conducentes ao estreitamento das relações escola-família. Esta figura terá tido como ancestral o Diretor de Ciclo, criada durante o Estado Novo, e mais remotamente o Diretor de Classe da Primeira República.

Nesta altura, ao papel dos pais não era conferido um verdadeiro carácter de parceria, mas haveria alguma preocupação em promover algum tipo de interação entre as famílias.

2. Período Revolucionário (1974-1976)

Durante o período de “euforia participativa” que caracteriza o pós 25 de Abril, parece operacionalizar-se uma espécie de “conspiração do silêncio” (Rui Grácio, cit. in Lima, 2002, p. 44) onde os pais parecem excluir-se da vida escolar, não reivindicando qualquer forma de participação na sua estrutura de gestão. Até aqui deparamo-nos com um movimento associativo dos pais muito insipiente e com lacunas ao nível legislativo.

O Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro, parece intentar conferir uma certa relevância à questão da participação dos pais nas estruturas representativas da escola pois no preâmbulo deste estatuto se refere “ao importante papel das associações de pais e encarregados de educação dos alunos, cuja criação será apoiada pelo Ministério de Educação e Cultura” e com as quais os Conselhos Diretivos das escolas “manterão estreitos contactos de cooperação, em assuntos de interesse comum” sem se predeterminar qualquer periodicidade ou assunto específico a tratar nestes “estreitos contactos”. Esta forma de envolver os pais na dinâmica escolar decorre mais da vontade do Estado do que da intenção parental, e curiosamente a sua inserção de forma não subordinada administrativamente, parece conferir-lhes uma posição de maior liberdade para expressar reivindicações, opondo-se muitas vezes às próprias políticas educativas. Ao que parece, o Estado, ao invés de encontrar nos pais um aliado para a implementação das políticas educativas, encontrou

mais um ator denunciador de diversas carências com que se debatem muitas escolas, chegando mesmo a aliar-se aos professores na crítica de certas políticas educativas (Lima, 2002, p. 46).

3. Emergência do movimento associativo parental (1976-1985)

O ano de 1976 foi de ano de mudança, próspero em acontecimentos, entre os quais, a aprovação da Constituição da República Portuguesa e a realização das primeiras eleições presidenciais e autárquicas. Em abril deste ano é realizado o I Encontro Nacional de Associações de Pais e em 23 de outubro, é publicado o Decreto-Lei nº 769-A/76, de referência, pois constitui o primeiro decreto de gestão dos estabelecimentos de ensino a incluir um elemento da Associação de Pais em órgãos de escola. Esta referência é, no entanto, pouco significativa, pois a inclusão do representante dos pais é limitada aos conselhos de turma de natureza disciplinar e sem direito a voto. Acresce ainda a limitação da designação do encarregado de educação participante que deve ser efetuada pela “associação respectiva” (artigo 40º). Ora, esta obrigatoriedade acabará por limitar a presença dos encarregados de educação em tais Conselhos de Turma, uma vez, nesta altura, apenas uma minoria das escolas teria uma Associação de Pais formalmente constituída. De facto, Licínio Lima designa este decreto-lei de “decreto da burocratização da democracia na Escola”, pois constitui uma das formas de tentativa por parte do Estado de “(re)ganhar controlo [da educação], e que não mais irá abrandar” (Silva, 2003, p.140).

Em 1977 é criada a primeira Lei das Associações de Pais (Lei nº 7/77, de 1 de setembro), cuja regulamentação só surge passados dois anos, pelo Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de junho, que além de confirmar a participação de um representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação nos conselhos de turma de natureza disciplinar, vem alargar a natureza participativa destes através da possibilidade da participação de um mesmo representante “nas três reuniões ordinárias anuais do Conselho Pedagógico”, sem direito de voto. Este direito será excluído em 1986 pelo

Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho, que não considera sequer esta possibilidade. A Lei nº 7/77 revela-se importante por ter sido a primeira lei das Associações de Pais, no entanto, abrange apenas os ensinos preparatório e secundário, excluindo formalmente o universo da educação pré-escolar e do ensino primário (que terá de esperar até 1984 para ver o movimento associativo dos pais formalmente integrado na legislação).

No mesmo dia 1 de fevereiro é formalmente constituído o SNAP – Secretariado Nacional das Associações de Pais, pelo que se associa esta data a um simbolismo de legitimação do movimento associativo dos pais que Lima (2003, p. 132) designa metaforicamente por “carta de alforria”.

Apesar deste simbolismo de emancipação parental, o conteúdo legal deste documento revela-se ainda muito redutor, de onde se pode depreender uma atitude clara de controlo por parte do Estado.

Em 1979, esta primeira lei das Associações de Pais é finalmente regulamentada pelo Despacho Normativo nº122/79, de 1 de junho, onde se desenha, ainda que de forma insipiente, os aspetos relativos à participação das Associações de Pais na dinâmica escolar – “deverão emitir parecer sobre o regulamento interno dos respetivos estabelecimentos de ensino, sem direito a voto” (artigo 12º) e “terão direito a um representante no Conselho Pedagógico” (artigo 13º).

No final deste mesmo ano, o Decreto –Lei nº542/79, de 31 de dezembro, que regula o Estatuto dos Jardins de Infância, reconhece “o papel relevante atribuído à família como agente interventor fundamental no processo educativo” e passa a integrar toda a educação pré-escolar na dinâmica relacional escola-família já regulamentada para o ensino básico e secundário. De facto, este normativo afirma que “a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela ação conjugada da família, da comunidade e do Estado” (art.º 1º) e posiciona-se no sentido de “assegurar uma participação efetiva das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização” (art.º 2º). Esta posição é reiterada no artigo 34º, onde se refere, como competência do diretor, o incentivo da “participação das famílias nas atividades do jardim-de-infância”, e no artigo 41º através da atribuição ao Conselho Consultivo a função de

“representar os interesses dos pais e sugerir medidas que assegurem a participação das famílias”.

Apesar do que se desenhava como uma caminhada segura do movimento associativo dos pais no sentido de uma afirmação cada vez mais sustentada, até meados da década de 80, a participação dos pais nos órgãos de gestão das escolas é tida como nula, em parte devido às hesitações por parte do poder político em “ceder” espaço à concretização de uma participação mais inclusiva por parte das APs. No entanto, o Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de setembro, vem alterar a constituição do Conselho Pedagógico, substituindo o direito à representação da Associação de Pais e Encarregados de Educação instituído no Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de junho, por uma representação mais pontual e dependente da convocatória do presidente do Conselho Pedagógico (art.º 22º).

Apesar da criação do Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de abril, e da inclusão, na sua constituição, de um representante do SNAP – Secretariado Nacional das Associações de Pais, a primeira revisão da Constituição da República Portuguesa – Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de setembro, “revela ainda hesitações claras por parte do poder político” (Silva, 2003, p.143), ao indicar de forma explícita os grupos de professores e alunos como os detentores do direito a participarem na gestão democrática das escolas, omitindo qualquer referência aos pais, neste sentido. Este normativo aclara igualmente formas de participação das associações de pais, professores, alunos e instituições de caráter científico na definição da política de ensino, limitando neste sentido a participação dos pais a um nível geral e evitando-a em níveis mais específicos ou intermédios.

Em 1986, com o Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho, são atribuídas funções de ligação escola – família – comunidade aos Conselhos Pedagógico, de Turma e de Diretores de Turma, bem como ao Conselho Consultivo e ao Diretor de Turma. Só é incluído um representante da AP no Conselho Consultivo e no Conselho Pedagógico, caso seja convocado pelo respetivo presidente e sem direito a voto.

4. Desenvolvimento da participação parental na organização das escolas (1986-2000)

A partir de meados da década de 80, o movimento associativo dos pais ganha poder e credibilidade junto do poder político, passando a integrar mais organismos públicos no âmbito da educação.

Em 1986 é aprovada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86, de 14 de outubro, onde se determina a extensão da escolaridade obrigatória em nove anos e, à semelhança do que havia acontecido na Lei Constitucional de 1982, continua a excluir os pais dos órgãos de gestão das escolas, sendo esta assegurada por representantes de professores, alunos e pessoal não docente, democraticamente eleito para integrar este órgão. No entanto, estabelece, no artigo 45º, que a administração e gestão das escolas devem orientar-se por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”.

Dentro do processo de reforma do sistema educativo, iniciado na sequência da publicação da primeira LBSE, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) nomeou um grupo de trabalho (constituído por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima, da Universidade do Minho) para propor um modelo de administração das escolas adequado à Lei de Bases. A análise destas propostas constitui uma referência na construção sociopolítica do processo interventivo dos pais na Escola, na medida em que, congruentemente com os princípios de administração estabelecidos na LBSE; “os valores da democracia e da participação são assumidos como vetores estruturantes do novo edifício social e organizacional que se pretende construir” (Lima, 2002, p.64).

Assim, de um modelo de administração pública centralizado, em que a Escola funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais do Ministério da Educação, sem autonomia científica, pedagógica, curricular, organizativa e financeira, parte-se para um modelo descentralizado que valoriza a sociedade civil e pressupõe uma autonomia sustentada pelo aumento da responsabilização, em que a primeira prestação de contas já não é apresentada ao Estado, mas à comunidade educativa (e não apenas à comunidade escolar).

Numa primeira proposta de modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária, a participação dos pais assumiu um papel privilegiado, baseado na democratização e descentralização do sistema de ensino. Os pontos dignos de destaque nesta primeira proposta são:

a) Inclusão dos pais e encarregados de educação no Conselho de Direção e estabelecimento do limite de participação docente a cerca de 20% ou 30%, o que promove um maior envolvimento de forma ativa e não meramente consultiva;

b) Não inclusão dos pais no Conselho Pedagógico, assumindo-se este órgão, como uma estrutura consultiva;

c) Inclusão de dois representantes dos pais e encarregados de educação nos Conselhos de Turma, assumindo este órgão uma participação mais alargada, centrada nos problemas reais dos alunos.

Depois da apresentação pública das propostas constantes nos documentos preparatórios, publicados em janeiro de 1988, houve um período de intenso debate público e negociações com parceiros sociais, que culminou na reformulação de algumas das medidas e na definição da proposta final constante da “Proposta Global de Reforma” (PGR), publicada em julho de 1988.

Nesta proposta final (PGR), a participação dos pais e encarregados de educação surge num plano menos ambicioso, de onde se destacam essencialmente os seguintes pontos:

a) Atribuição de 50% (ao invés dos 20% a 30%) do total de lugares no Conselho de Direção aos representantes dos docentes, sendo que aos pais e encarregados de educação caberá uma representação de um terço a metade do número de professores.

b) Inclusão de um representante dos pais e encarregados de educação nos Conselhos de Turma (em vez de dois).

Segundo Formosinho (1989, pp. 75-77), os fundamentos da legitimidade de intervenção dos pais e encarregados de educação na direção da comunidade educativa assentam nas três faces assumidas por estes corpos integrantes da comunidade educativa.

- Pais “produtores naturais”

A intervenção dos pais na direção da comunidade educativa é legitimada pelo facto de serem eles os primeiros responsáveis pela educação dos filhos, não sendo a “qualidade de utilizador, mas a qualidade mais básica de produtor natural de serviços educativos que justifica a intervenção dos pais na escola (Formosinho, 1989, p.75). Em vários artigos, quer dos Documentos Preparatórios (art.º 60º, 63º e 88º) quer na Proposta Global de Reforma (art.º 77º, 80º e 106º), são estabelecidos os direitos dos encarregados de educação a serem atendidos pelo Orientador Educativo de Turma para abordar assuntos relacionados com o seu educando e de serem informados e ouvidos em processos que possam conduzir a sanções no seu educando.

- Pais “utilizadores-clientes”

A mudança de paradigma de uma “Escola ao serviço do Estado” para uma “Escola como comunidade educativa” vem alterar o estatuto dos pais e encarregados de educação. Se no primeiro modelo, os pais gozam de um estatuto de beneficiários, tendo apenas os direitos de serem informados e de controlarem a oferta e condições de receção dos benefícios, na conceção de escola como comunidade educativa, os pais têm legitimidade para participar como utilizadores clientes, podendo influenciar os serviços educativos que a escola produz. Neste sentido, para além da participação no Conselho de Direção, a PGR dá aos encarregados de educação a participação nos Conselhos de Turma (art.º 83º da PGR).

- Pais “público”

Os pais e encarregados de educação também intervêm na sua qualidade de cidadãos, como público da escola, sendo que “a eficácia da ação dos pais como produtores depende da sua possibilidade de intervenção como público” (Formosinho, 1989, p. 77) e esta intervenção como público depende ainda da sua capacidade associativa. Assim, “as Associações de Pais e Encarregados de Educação fundamentam-se menos na legitimidade de utilizadores e mais na legitimidade de produtores, o que conduz, inevitavelmente, à legitimidade da cidadania, isto é, à sua intervenção como público – cliente” (Formosinho, 1989, p.77) Neste sentido, a PGR enfatiza a pertença das Associações de Pais e Encarregados de Educação à comunidade educativa nos artigos 3º e 13º.

Esta participação dos pais em esferas periféricas da Instituição Escola é formalmente abalada em 1989, com o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, que ficou conhecida como a “Lei da Autonomia das Escolas”. Este normativo reconhece aos pais o direito de reclamarem do processo de avaliação dos seus filhos, de serem informados sobre os serviços de apoio socioeducativo e estabelece que os pais devem ser ouvidos no caso de infrações disciplinares graves por parte dos seus filhos. Na sequência deste Decreto-Lei é publicado, no mesmo mês, o Despacho nº 8/SERE/89 – novo regulamento do Conselho Pedagógico – que determina a integração de um representante da Associação de Pais neste órgão, ou caso não exista Associação de Pais, um pai eleito em assembleia.

Em 1990, o movimento associativo dos pais surge reforçado na legislação, com o Decreto-Lei nº 372/90, que revoga a anterior Lei nº 7/77, estabelecendo o regime de constituição, direitos e deveres das Associações de Pais. Este decreto será posteriormente atualizado pelo Despacho nº 239/ME/93, de 20 de dezembro, que passa a abranger todo o ensino não superior público.

Ainda no mesmo ano, o Despacho Conjunto nº 60/SERE/SEAM/90, de 23 de agosto, autoriza, em regime de experiência, para o ano letivo seguinte, a livre escolha da escola por parte do encarregado de educação, nas localidades não consideradas em regime de saturação ou rotura escolar.

Em 1991 é estabelecido um novo sistema de direção, administração e gestão das escolas, através do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. A novidade introduzida por este normativo consiste na representação alargada dos pais numa série de órgãos, como o Conselho de Escola (2 representantes no caso do Ensino Secundário e 3, no caso do Ensino Básico), Conselho Pedagógico (2 representantes da Associação de Pais) e Conselho de Turma (2 representantes, sendo um da direção da AP e outro eleito de entre os pais da turma, sendo que não poderão estar presentes nas reuniões de avaliação). Todos os encarregados de educação que integram estes órgãos têm direito a voto. Convém salientar aqui que este Decreto-Lei só foi aplicado em cerca de cinquenta escolas de todo o país e acabou por ser substituído sem ter passado da fase de experimentação.

Em 1992, o Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho, regula o novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico e, ao definir os encarregados de educação como “intervenientes regulares do processo de avaliação”, acaba por operar uma descentralização parcial da escola.

Em 1993, o Despacho nº 239/ME/93, de 25 de novembro, atualiza a legislação sobre as associações de pais e prevê a participação de um representante da associação de pais “nas reuniões do conselho pedagógico dos jardins-de-infância e nas reuniões do conselho escolar, das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, exceto nas reuniões de avaliação dos alunos”.

O Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, o novo “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, que consagra a representação dos pais nos principais órgãos (Assembleia, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma), como membros de pleno direito. Esta representação dos pais na Assembleia de Escola é bastante relevante, se considerarmos que entre as competências deste órgão, definidas no artigo 10º, estão a eleição “do respetivo presidente, de entre os seus membros docentes”, a aprovação do Projeto Educativo de Escola e do Regulamento Interno, e “acompanhar a realização do processo eleitoral para a direção executiva”.

De facto, este normativo apresenta como um dos princípios orientadores da celebração dos contratos de autonomia dos estabelecimentos de ensino e educação, a “consagração de mecanismos de representação dos pais” (art.º 43), entre outros elementos da comunidade educativa.

Uma nota inédita que não podemos relevar nesta análise é o estabelecimento de uma correlação positiva entre o nível de envolvimento parental na escola e o sucesso educativo das crianças e jovens. Ao estabelecer uma obrigatoriedade na elaboração de um plano de trabalho, ao nível de cada turma, que integre um conjunto de estratégias, tendo em vista, “a promoção da melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família”, este normativo associa explicitamente a aprendizagem do educando com a articulação escola-família, de forma única num documento legal desta natureza.

Em 1999, é publicada a Lei nº 24/99, de 22 de abril, que vem alterar o Decreto-Lei nº 115-A/98, no que respeita à participação das famílias. A introdução destas alterações vem no sentido de clarificar os processos de

participação parental, uma vez que exige que os representantes dos pais na Assembleia de Escola designados pelas APs, sejam indicados em assembleia de pais; e que a definição dos períodos de participação dos encarregados de educação em atividades da escola seja efetuada após a audição desses pais.

5. Reforço da participação parental (2000-2014)

O século XXI prossegue com a perspetiva da integração da participação efetiva dos pais na vida escolar dos seus educandos e na vida do próprio sistema educativo.

Em 2002 é publicada a Lei nº30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o estatuto do aluno do ensino não superior, e onde surgem referenciados, por diversas vezes, os encarregados de educação dos alunos. Este normativo destaca, no artigo 5º, como uma das competências do professor Diretor de Turma a articulação da “intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação” e a colaboração com estes “no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem”, dando continuidade à estratégia de cooperação entre a escola e a família assumida anteriormente.

Este documento legal dedica o artigo 6º ao “Papel especial dos pais e encarregados de educação”, enumerando cerca de dez deveres destes atores nos termos da responsabilidade inerente ao seu “ poder-dever de dirigir a educação dos seus filhos e educandos”. Destes deveres destacam-se o de acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando, de articular a educação da família com o ensino escolar, de diligenciar para o cumprimento dos deveres do seu educando, nomeadamente no que se refere à assiduidade, comportamento e empenho, de participar na vida da escola e integrar ativamente a comunidade educativa, de cooperar com os professores, de comparecer na escola sempre que julgue necessário ou seja solicitado e de conhecer e subscrever o Regulamento Interno.

De igual forma, são enumerados os deveres do aluno, ressaltando que “os pais e encarregados de educação dos alunos menores de idade são

responsáveis conjuntamente com estes pelo cumprimento dos deveres referidos” (artigo 16º).

O apelo ao reforço da “responsabilização do seu educando no cumprimento dos seus deveres como aluno” é novamente referenciado no artigo 34º que se refere ao caso particular da aplicação da repreensão registada como medida disciplinar sancionatória no caso de infração disciplinar em que a “gravidade ou reiteração do comportamento justificam a notificação dos pais e encarregados de educação”.

Em 2005 é aprovada a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, que não acrescenta novidades no que se refere à participação dos pais na vida escolar.

Em 2008, é publicado o Decreto-Lei nº 75/2008, de 2 de julho, que aprova o regime de autonomia e gestão. O ponto 3 do artigo 12º garante a participação dos pais nos diversos órgãos, nomeadamente no Conselho Geral: “Na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local.” Este facto é bastante relevante se considerarmos as competências do Conselho Geral, estabelecidas no artigo 13º deste normativo, entre elas, a de eleger o Diretor da escola, nos termos dos artigos 21º e 23º, a de aprovar documentos como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades e a de acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão.

Em 2009, é publicada a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, “que estabelece o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar” vem acrescer um novo dever aos pais e encarregados de educação: o de proceder à matrícula do seu educando em escolas da rede pública, particular ou cooperativa, desde que este tenha entre seis e dezoito anos de idade. Esta obrigação é novamente mencionada no artigo 6º do Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, que vem regular “o regime de matrícula e frequência no âmbito da escolaridade obrigatória” das crianças e jovens em idade escolar. De facto, no preâmbulo deste decreto, o legislador reforça a questão da responsabilização dos pais no cumprimento da escolaridade obrigatória – “O alargamento da escolaridade obrigatória (...) resulta num conjunto de deveres do Estado, da escola, do aluno e da respetiva

família. A responsabilização dos alunos e das famílias através dos pais e encarregados de educação, constitui igualmente um aspeto fundamental neste novo regime que se estabelece.” E, indo mais além, enfatiza a questão da necessidade de os encarregados de educação colaborarem ativamente com a escola – “Cada um destes elementos [da comunidade educativa] tem a sua contribuição específica: as famílias devem trabalhar em estreita colaboração e devem comprometer-se com o trabalho quotidiano dos seus educandos”.

Neste Decreto-Lei, assumem-se como obrigações dos encarregados de educação – o dever de matricular o educando menor – artigo 4º - e o dever de assegurar o cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória por parte do seu educando – artigo 14º.

Em 2012, o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, procede à atualização da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro (e alterada pelas Leis nº 115/97, 49/2005 e 85/2009).

De acordo com o preâmbulo desta Lei, o Governo pretende um maior reforço da autonomia e uma maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas. Neste sentido, são avançadas medidas como o alargamento da rede de escolas com autonomia, a reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas e reajustamento nos órgãos de gestão. No que concerne à participação parental, é reforçada a competência do Conselho Geral e mantém-se a inclusão dos pais e encarregados de educação na sua constituição. No entanto, é alterado o artigo 33º, relativo à constituição do Conselho Pedagógico, confinando a sua constituição a docentes, conferindo-lhe assim, um “caráter estritamente profissional”.

Ainda em 2012, é publicada a Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, “estabelecendo os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação” e vem revogar a Lei n.º 30/2002. Mais uma vez, é referido o dever dos encarregados de educação garantirem o cumprimento da frequência e assiduidade dos seus educandos (artigo 13º), sendo igualmente referida a necessidade de “um pedido escrito apresentado pelos pais ou encarregados de educação” do aluno menor, para a justificação das faltas, ao professor titular da turma ou ao diretor de turma (artigo 16º).

No que se refere às medidas disciplinares, este normativo mantém a comunicação aos pais ou encarregados de educação da aplicação de medidas disciplinares corretivas (artigo 26º), a audição dos pais ou encarregados de educação, pelo diretor da escola, antes da afixação das condições da aplicação de medidas disciplinares sancionatórias (artigo 28º), bem como a notificação dos pais ou encarregados de educação para a participação na audiência do procedimento disciplinar (artigo 31º).

À semelhança do artigo 6º da Lei 30/2002 referente ao “Papel especial dos pais e encarregados de educação”, esta atualização apresenta no artigo 43º - “Responsabilidade dos pais ou encarregados de educação” – uma enumeração dos mesmos deveres, acrescentando a estes mais dois – o de “indemnizar a escola relativamente a danos patrimoniais causados pelo seu educando” e o de “manter atualizados os seus contactos [...], informando a escola em caso de alteração”.

Uma novidade surge nos artigos 44º e 45º, onde se determina a responsabilização legal dos encarregados de educação pelo não cumprimento “de forma consciente e reiterada” dos deveres estabelecidos neste normativo. Destacam-se aqui, como situações de “incumprimento especialmente censurável”, o incumprimento dos deveres de matrícula, frequência, assiduidade e pontualidade dos educandos; a não comparência na escola ou a não pronúncia, nos casos em que a sua audição é obrigatória, no âmbito de procedimento disciplinar. O ponto 3 do artigo 44º determina a “obrigação, por parte da escola” da comunicação do incumprimento reiterado dos encarregados de educação à comissão de proteção de crianças e jovens. Caso se trate de uma família beneficiária de apoios sociais, o facto é igualmente comunicado à Segurança Social, para que sejam reavaliados os apoios sociais que se relacionem com a frequência escolar dos seus educandos.

Caso se verifique a manutenção da situação de incumprimento, constituem-se contraordenações punidas por coimas, de acordo com o estabelecido no artigo 45º.

Em termos legislativos, um longo caminho foi já percorrido, no que se refere à efetiva inclusão dos pais e encarregados de educação nos processos que envolvem a escolarização dos seus educandos.

Em suma, o reconhecimento legislativo atual do envolvimento parental na educação estende-se muito para além da simples obrigação de apresentarem os seus filhos à Escola e do direito de serem informados acerca da sua evolução. Atualmente, os pais estão envolvidos, com maior legitimidade, em grande parte do processo educativo, tendo garantido direitos como o de reclamarem do processo de avaliação dos seus educandos ou o de serem ouvidos no caso de infrações disciplinares.

Além disso, integram agora, órgãos como o Conselho Geral e o Conselho Geral Transitório, podendo participar ativamente na definição da política educativa, na administração e gestão da escola ou agrupamento.

No entanto, numa sociedade em evolução dinâmica e permanente, na qual o contexto educativo surge com a inevitabilidade evidente da obrigatoriedade incontornável, surgem ainda constrangimentos de várias ordens, como as descontinuidades culturais entre a escola e a família, o comportamento defensivo de muitos professores que se recusam a adotar os pais como aliados, ou a atitude de desconfiança dos pais face ao papel desempenhado pelos professores.

III

Envolvimento Parental

Na nossa sociedade, o destino de uma família está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos. Desde o seu nascimento, por vezes antes, a escola está presente no horizonte familiar. (Perrenoud, 2001, p. 57)

A relação escola-família tem sido revisitada por diversas vezes na literatura, aparecendo descrita como “diálogo impossível” (Montandon & Perrenoud, 2001) ou “relação armadilhada” (Silva, 2003). No entanto, outras referências apontam para a existência de verdadeiras relações de parceria entre os professores e as famílias dos seus alunos (Epstein, 1995; Driessen et al, 2005; Ratcliff & Hunt, 2009), afirmando que quando as escolas estabelecem relações de parceria com as famílias, as crianças beneficiam não só pela obtenção de sucesso escolar, mas também no sucesso obtido ao longo da vida.

Neste capítulo, problematizamos a relação escola-família, enfatizando aspetos de complementaridade entre estas duas instituições-base no processo de socialização da criança. Seguidamente são apresentadas várias conceções de envolvimento parental, procurando distinguir este conceito do de participação parental.

A partir de investigações efetuadas sobre este tema, procedemos à caracterização do envolvimento parental nas escolas, tendo em conta os pais (vivência escolar, nível socioeconómico e de literacia), os filhos (nível escolar e idade, desempenho escolar) e os professores (formação), bem como as perceções dos adultos (pais e professores) sobre o relacionamento mútuo.

Neste capítulo traçamos também um retrato das modalidades de envolvimento parental, da teoria da sobreposição das esferas de Joyce Epstein, pincelado por considerações relevantes encontradas na literatura (Diogo, A. (2002); Lima, J. (2002); Sá, V. (2004); Silva, P. (2003); Vincent, C. (1996)).

Finalmente é contemplada a dupla díade que Pedro Silva identifica na relação escola-família (2003, p. 349-354), caracterizando-se a díade de vertentes (lar e escola) e a díade de dimensões de atuação (individual e coletiva).

1. A complementaridade de duas instâncias educativas

Epstein (1995, p. 701) refere que a forma como a escola se relaciona com a família depende da forma como os professores percebem a criança. Os professores que veem os alunos como crianças estabelecem mais facilmente relações de parceria com as famílias, do que aqueles que percebem as crianças apenas na sua dimensão de alunos, considerando as funções parentais e escolares como constantes estanques.

A escola e a família são duas instituições que se complementam na socialização da criança, uma vez que “a escola continua, integra e amplia a obra educativa da família” (Rocha, 2006, p. 57). Neste sentido, a escola, dando continuidade ao processo educativo iniciado na família, apresenta-se como uma instituição com procedimentos e rotinas bem definidos, onde o ato educativo assume uma dimensão mais formal.

Na sociedade atual, é suposto que as duas instituições, escolar e familiar, colaborem harmoniosamente objetivando o bem-estar da criança que partilham. Para Perrenoud (2001, p. 5), um diálogo que deveria ser “permanente, aberto e construtivo” concretiza-se “frágil e desigual”, muitas vezes difícil ou mesmo inexistente. Segundo este autor, essa fragilidade emerge da diversidade de perspectivas relativas ao processo de socialização da criança e à legitimidade de algumas práticas educativas. A inexistência de uma unidade de concepções é, muitas vezes, motor de conflito e tensão entre algumas famílias e a escola. Por outro lado, a desigualdade no diálogo deriva de uma “assimetria de poderes” bem visível se pensarmos no professor integrado num corpo profissional devidamente organizado, identificado com um sistema escolar dotado de regras mais ou menos complexas e vocabulário próprio, concebido para “negociar” com os utentes em moldes previamente definidos, sem que nessas decisões sejam integradas as opiniões das famílias.

E mesmo quando mobilizados em Associações de Pais, estes parecem nunca chegar ao estabelecimento de um diálogo em pé de igualdade.

Pedro Silva (2003) desenvolveu uma investigação etnográfica objetivando "perceber qual a influência da origem social (classe, género) na forma como interagem os vários atores em cena na relação entre escolas e famílias" (Silva, 2003, p. 22). Situando a relação escola-família nas "margens do sistema educativo", este autor caracteriza-a como uma relação complexa e multifacetada com atores centrais e periféricos, definidos mais em função de cada contexto específico do que *a priori* e atribui-lhe a designação de "relação armadilhada", referindo que "deverá ser encarada como uma arena política, com armadilhas múltiplas e uma resultante em aberto" (id: 390), tendo o cuidado de explicitar que a considera desarmadilhável, para não incorrer em fatalismos sociológicos.

Jorge Ávila de Lima (2002, p.7) assinala que a problemática da relação escola-família se agudizou, em Portugal, a partir do momento em que, de forma clara e intencional, as políticas educativas passaram a incluir os pais em órgãos de administração e gestão das escolas. Segundo este autor, a partir do momento em que o panorama legislativo passa a contemplar os pais como atores de presença ativa nestes órgãos, são colocados em presença "dois universos raramente postos em contacto no passado, portadores de linguagens, mundividências e modos distintos de ação" e acrescenta:

Nunca como agora os professores sentiram o seu espaço de ação no interior dos estabelecimentos de ensino tão desprotegido, em relação à sua invasão literal por parte dos encarregados de educação. Por seu turno, nunca os pais sentiram, tão intensamente, a responsabilidade e a incerteza inerentes a um novo contexto que lhes pede e exige, muito mais do que lhes dá, que lhes fornece poucas pistas ou linhas de orientação para uma ação individual ou coletiva bem sucedida (Lima, 2002, p. 7-8).

Torna-se assim claro que a relação escola-família não está isenta de ambiguidades e "armadilhas", mas continua sendo "um desafio à cooperação" (Lima, 2002) para favorecer um harmonioso processo educativo da criança.

2. Finalidade do envolvimento parental

No que concerne ao papel da parentalidade no meio escolar, convém aqui diferenciar os termos envolvimento e participação. Enquanto o primeiro se refere às atividades, essencialmente individuais, desenvolvidas pelos pais em casa, na escola ou comunidade, tendo em vista o benefício educativo dos seus filhos, o segundo abrange todas as formas de relacionamento institucional, maioritariamente associativo, como tomadas de decisão nos órgãos formais da escola (Silva, 2001, p.101).

Ratcliff & Hunt (2009, p.495) definem envolvimento parental como “termo genérico usado para descrever todos os tipos de interação entre as famílias e os educadores/professores”. Estes autores (2009, p. 496) destacam ainda o conceito de envolvimento parental da *National Parent Teacher Association*, (uma associação com mais de 100 anos estabelecida para melhorar o processo educativo das crianças americanas) – que define envolvimento parental como “a participação dos pais em todas as facetas da educação e desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à fase adulta”, assegurando que este envolvimento pode assumir variadas formas, incluído o papel dos pais como os primeiros educadores, como os principais gestores de decisões nas questões relativas à educação, saúde e bem-estar da criança e como derradeiros defensores do sucesso dos seus filhos.

Driessen *et al* (2005, p. 509) referem que o envolvimento parental consiste numa estratégia importante no desenvolvimento de uma educação de qualidade, cujo objetivo principal é a expansão das capacidades sociais e cognitivas dos alunos.

Em última análise, o envolvimento parental é um “constructo multidimensional que compreende diferentes componentes” (Pereira, 2008, p. 92), uma vez que nos remete para a compreensão da complexidade de interações entre uma série de elementos como a motivação dos pais, a dinâmica familiar, as aprendizagens dos alunos, a metodologia adotada pelos professores, o ambiente escolar e as estratégias de intervenção.

Todos estes conceitos sumarizam a necessidade evidente de um trabalho colaborativo entre a família e a escola no sentido de se assegurar uma melhoria da experiência educativa de todas as crianças.

3. Características do envolvimento parental

As investigações envolvendo professores, famílias e alunos de vários níveis escolares revelam algumas características comuns no que concerne ao envolvimento parental. Estas características relacionam-se com os pais (vivência escolar, nível socioeconómico e de literacia), com os filhos (nível escolar e idade, desempenho escolar) e os seus professores (formação), bem como as perceções dos adultos (pais e professores) sobre o relacionamento.

- **A vivência escolar dos pais**

O envolvimento parental é influenciado pelas experiências escolares dos pais. Se a experiência escolar dos progenitores foi negativa, estes apresentam-se muitas vezes como relutantes na promoção do contacto com a escola (Ratcliff & Hunt, 2009, p.496).

- **O nível socioeconómico dos pais**

Vários estudos revelam que famílias com o nível socioeconómico mais baixo demonstram maiores dificuldades no desenvolvimento de elevados níveis de envolvimento parental na escola (Epstein, 1995; Pereira et al, 2003; Driessen et al, 2005; Avvisati et al, 2010).

Classes socioeconómicas mais elevadas retratam com frequência, pais mais envolvidos na dinâmica escolar, no entanto, muitos pais compensam a escassez de recursos materiais com um grande investimento de tempo e esforço em atividades de apoio ao estudo quer na escola, quer em casa (Ratcliff & Hunt, 2009, p.496-497).

- **O nível de literacia dos pais**

Pais com mais habilitações académicas tendem a dedicar mais tempo a atividades de envolvimento parental na escola (Avvisati, 2010, p.11).

- **O nível escolar / idade dos filhos**

O envolvimento parental na escola modifica-se à medida que a criança cresce e o tempo despendido pelos pais em atividades relacionadas com o

percurso escolar dos filhos diminui à medida que aumenta a idade dos filhos (Avvisati et al, 2010, p. 11; Driessen et al, 2005, p. 512)

Também é frequente que educadores de níveis pré-escolares desenvolvem relações mais fortes com as famílias do que professores de níveis escolares mais elevados (Miedel & Reynolds, 1999, p. 400).

- **O desempenho escolar dos filhos**

O envolvimento parental na escola verificado em pais de crianças da educação pré-escolar e ensino básico está significativamente relacionado com melhores performances e menor nível de retenções até à idade de 14 anos dos alunos (Miedel & Reynolds, 1999, p. 400).

Vários estudos reiteram a verificação de um efeito positivo do envolvimento parental na escola no desempenho académico das crianças (Barge & Loges, 2003, p. 140; Pereira et al, 2008, p. 105; Epstein, 1995, p. 705; Avvisati et al, 2010, p. 17). Neste ponto, a perceção dos professores apresenta associações mais elevadas com o sucesso académico dos alunos, que a perceção dos pais (Pereira et al, 2008, p.105; Driessen et al, 2005, p. 523).

- **Formação dos professores**

A falta de preparação específica no percurso académico dos professores dificulta o estabelecimento de relações de parceria com as famílias (Ratcliff & Hunt, 2009, p. 498). Para além das lacunas ao nível do percurso académico, os hiatos entre o background económico, cultural e linguístico dos professores e de famílias pertencentes a vários grupos demográficos também surgem como um entrave ao estabelecimento de relações sólidas entre a escola e a família (Baum & Swick, 2007, p.581).

- **Variações percetivas**

Por norma, os pais tendem a percecionar níveis de envolvimento parental mais elevados do que aqueles que são percecionados pelos professores, no que concerne à mesma tipologia de relacionamento (Barge & Loges, 2003, p. 142; Pereira *et al*, 2008, p. 101)

4. Tipos de envolvimento parental

A teoria da sobreposição das esferas de influência, desenvolvida por Joyce Epstein (1992, 1995, 2001) baseia-se no princípio de que a escola, a família e a comunidade correspondem a três dimensões que atuam conjuntamente, partilhando objetivos comuns e afetando diretamente o desenvolvimento do aluno.

Ratcliff e Hunt (2009, p.497) também referem a importância do contexto comunitário, a par dos contextos escolar e familiar, na educação das crianças, aplicando ao sistema educativo, o provérbio africano “É preciso uma aldeia para educar uma criança”.

O modelo das esferas de influência considera a existência de uma responsabilidade partilhada entre a escola e as famílias no que respeita à educação e sociabilização das crianças, o que explica a ênfase colocada na, cooperação e complementaridade entre estas instâncias educativas (Epstein, 2001).

Segundo Epstein, estas esferas de influência podem afastar-se ou aproximar-se, sendo o grau de aproximação entre elas diretamente proporcional à qualidade das interações estabelecidas. Consequentemente, quanto maior a interação entre as três esferas de influência, maior a probabilidade de um aluno obter mais informação, a partir de um maior número de intervenientes, acerca da importância da escola.

No entanto, esta teoria centraliza o aluno no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, salvaguardando o facto de, por si só, as relações estabelecidas entre a escola, a família e a comunidade não produzirem alunos de sucesso, funcionando antes como agentes potenciadores que motivam o aluno a desenvolver competências que lhe permitam a obtenção do sucesso escolar.

Segundo Epstein (1995, pp.83), quando verdadeiramente instituídas, as parcerias entre a família e a escola englobam escolas que se assemelham a famílias, por reconhecerem a individualidade de cada aluno; e famílias que se assemelham a escolas, ao reconhecerem o aluno em cada criança, dando relevância à importância dos TPCs, do estudo orientado e do sucesso educativo, no geral.

Dos trabalhos de Epstein (1992, 1995, 2001) emergem seis tipos de maior envolvimento parental, nomeadamente:

I. Obrigações básicas da família (*Parenting*) - Promoção de ambientes propícios ao estudo, no ambiente familiar.

Esta modalidade centra-se na preparação dos pais para o exercício de uma “paternidade responsável” (Sá, 2004, p.112) facilitando o acesso a informação sobre questões relacionadas com o bem-estar da criança (alimentação, saúde, segurança e educação). Assim, não redefinindo as relações tradicionais entre a escola e a família, este tipo de envolvimento parental cria condições para que “a família cumpra, de forma mais eficiente, aquilo que a escola espera dela”, transformando os pais-educadores em pais-aprendizes, cuja educação, também a cargo da escola, lhes permitirá devolver à escola crianças perfeitamente adaptadas ao seu estatuto de aluno (Sá, 2004, p. 113-114).

Epstein (1995, p.706) aponta um conjunto de atividades dentro deste tipo de envolvimento que incluem sugestões sobre a organização do ambiente doméstico de forma a facilitar a integração de atividades escolares, a formação de pais em variadas questões ou vídeos educativos sobre formas de cuidar das crianças em idade escolar.

II. Obrigações básicas da escola (*Communicating*) - Desenvolvimento de formas mais efetivas na comunicação escola-família e família-escola.

A segunda modalidade de envolvimento parental de Epstein contempla a comunicação entre as duas esferas de influência - família e escola.

Nesta modalidade de envolvimento parental, Epstein (1995, p.706) indicia um conjunto variado de ações onde se integram as reuniões gerais ou individuais com os pais, o envio de fichas informativas sobre o aproveitamento, comportamento e assiduidade, a utilização de boletins e jornais escolares, a facilitação do contacto telefónico, a aplicação de questionários aos pais sobre o funcionamento da escola, entre outros.

De facto, a comunicação é um fator promotor da participação dos pais na escola, revelando-se essencial para o sucesso das relações que os professores estabelecem com as famílias (Baum & Swick, 2008, p.582). É de

ênfatizar também que esta modalidade é uma das formas mais antigas de cooperação entre as famílias e as escolas, consagrada na legislação portuguesa – sendo o decreto de 14 de Agosto de 1895, o primeiro normativo a reconhecer aos pais, o direito a serem informados acerca da situação escolar dos seus filhos, pelo diretor de classe (percursor do diretor de turma) e pelo (à época) reitor.

No entanto, a literatura reconhece vários fatores que obstaculizam esta modalidade de envolvimento parental, sendo frequentemente ênfatizada a diferença dos códigos linguísticos entre a escola e a família. De facto, famílias cujos códigos linguísticos se encontram muito desfasados dos utilizados pelos atores educativos têm dificuldade em interpretar informação ou apresentam dificuldades no reconhecimento de questões potencializadoras de problemática em contexto escolar (Sá, 2004, p. 117).

Esta diferença de códigos linguísticos que conduz, muitas vezes, à inexistência de um diálogo e à conversão dos pais ao papel de receptores passivos do diagnóstico dos professores (Sá, 2004, p.118), traduz-se simultaneamente numa “assimetria de poderes” ainda que camuflada pela democratização. Neste contexto, Pedro Silva refere que “as reuniões entre professores e pais podem, sob a capa de uma escola mais democrática e participada, constituir a melhor forma de os professores manifestarem o seu poder e reforçarem distâncias sociais e culturais” (1996, p. 179).

O grau mútuo de confiança/desconfiança e as relações emocionais envolvidas constituem outras barreiras ao estabelecimento de uma comunicação clara entre a família e a escola. Muitos pais sentem que a escola apenas contacta as famílias quando existe algum problema com o aluno (Epstein, 2008; Miedel & Reynolds, 1999) e, curiosamente, o estudo longitudinal desenvolvido por Miedel e Reynolds (1999) evidencia o facto de os professores culparem mais os pais pelo empobrecimento da comunicação escola-família, do que os pais culparem os professores, apesar de, em última instância, a responsabilidade no desenvolvimento destas relações ser dos professores, como agentes educativos.

III. Envolvimento em atividades na escola (*Volunteering*) - Agilização de possível ajuda dos pais em atividades na escola.

Esta modalidade de envolvimento parental centra-se em ações de voluntariado desenvolvidas pelos pais na escola e inclui atividades como a participação na angariação de fundos para projetos da escola, a colaboração no embelezamento de espaços da escola, a dinamização de clubes escolares, apoio em visitas de estudo, participação em atividades de sala de aula, ajuda em questões de vigilância do recreio, entre outras (Epstein, 1995, p.706).

Relativamente às atividades de voluntariado dos pais na escola, Virgínio Sá (2004, p. 124) levanta duas questões pertinentes:

- a) As diferenças de estatuto entre as várias tarefas de voluntariado podem refletir hierarquias sociais dos voluntários, constituindo-se estas atividades num prolongamento das “assimetrias sociais” dos grupos envolvidos;
- b) Meras diferenças no que concerne à disponibilidade de tempo para investir em atividades de voluntariado podem conduzir à associação dos pais ausentes com a conotação de pais desinteressados da educação dos seus filhos.

Outro aspeto, nem sempre consensual na literatura, deste tipo de envolvimento é a participação ao nível da sala de aula. Jorge Lima (2002, p. 148-149) considera esta modalidade como patamar de maior envolvimento dos pais na vida escolar, precedido por outras duas modalidades que consistem na presença dos pais nos órgãos de gestão da escola (mas fora da sala de aula – “território sagrado e inviolável dos professores”), e mais superficialmente, outra modalidade onde os pais surgem como “meros receptores de informação”. Este autor considera que a integração dos pais na dinamização de atividades de sala de aula contribui para o aprofundamento da democratização da escola, sendo essencial para o exercício da democracia efetivamente participada pelos pais na vida da escola, defendendo que, “se a participação dos pais na organização escolar não envolver pelo menos uma certa medida de intervenção parental na sala de aula, ela não passará de um simples slogan, com pouco ou nenhum benefício para os alunos e para as suas famílias” (Lima, 2002, p.151). No entanto, esta forma de participação parece ser encarada, pelos professores, como uma “perversão pedagógica”(2002, p.149), no sentido em que se imiscui num domínio exclusivo da competência do professor.

Por sua vez, Carol Vincent (1996) integra esta modalidade de participação dos pais em atividades de sala de aula na mesma categoria onde inclui as

orientações na realização dos trabalhos de casa (Supporter-Learner), uma vez que, apesar de ativa, é uma participação orientada e prescrita pelo professor, estando os pais subordinados às orientações dos professores.

IV. Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa (*Learning at home*) - Ajuda prestada pelas famílias aos filhos, envolvendo atividades escolares (trabalhos de casa, pesquisas, decisões,...).

A quarta modalidade de envolvimento parental da tipologia de Joyce Epstein incide sobre as atividades de aprendizagem desenvolvidas em casa. Nesta modalidade de envolvimento parental, Epstein (1995, p. 706) aponta um conjunto de atividades, como por exemplo: a prestação de apoio e disponibilização de informação acerca da forma de monitorizar e ajudar nos trabalhos de casa, o planeamento de atividades de casa envolvendo pais e filhos, e a integração da família na definição de objetivos para o aluno e no planeamento das tarefas. Neste sentido, os pais são convidados a participar em sessões informativas ou de formação, de forma a garantirem o melhor cumprimento do seu papel de “pais responsáveis” (Sá, 2004, p.125).

Quanto ao envolvimento dos pais nas aprendizagens dos filhos em casa, Ana Diogo (2002, p. 262) identifica 3 tipos: envolvimento direto, envolvimento na retaguarda e intenção de envolvimento. No primeiro tipo, os pais envolvem-se assiduamente e de forma diversificada nas aprendizagens dos filhos em casa, fazendo um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível das metodologias utilizadas na sala de aula. Segundo a mesma autora (2002, p.263), este tipo de envolvimento predomina em pais com “expectativas intolerantes ao abandono”. O envolvimento na retaguarda é menos direto e regular, verificando-se a existência de um “acompanhamento de fundo” num ambiente de “desprendimento” dos pais na tarefa de supervisão diária do trabalho escolar dos filhos. O terceiro tipo, a intenção de envolvimento, está associado a “famílias com pouco capital escolar”, que apesar de demonstrarem disponibilidade para ajudar os filhos nas tarefas escolares desenvolvidas em casa, revelam dificuldades na concretização do apoio direto às aprendizagens dos filhos.

Para Epstein (1995, p. 708), a implementação de programas de envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa tem resultados expectáveis muito vantajosos tanto no domínio dos alunos como no domínio dos pais e professores. Assim, são referidos como benefícios para os alunos, não só o melhor desempenho alcançado nos testes, como a aquisição de uma atitude mais positiva face ao trabalho escolar e o desenvolvimento de uma maior autoconfiança como alunos. Para os pais, as vantagens apontadas por Epstein incluem a aquisição/desenvolvimento de competências que lhes permitem apoiar, encorajar e ajudar os filhos nas atividades escolares; um maior conhecimento dos programas escolares relativos a cada ano e a cada área curricular; e um maior conhecimento dos filhos no seu papel de alunos. Para os professores, as vantagens centram-se numa melhoria na estruturação dos trabalhos de casa, no reconhecimento do contributo dos pais no reforço da aprendizagem dos filhos e respeito pelo tempo despendido pelos pais nestas tarefas, o que contribui, de forma generalizada, para o fortalecimento da relação pais/professores.

Pedro Silva (2003, p.56-57) também assinala estes benefícios para os protagonistas da relação de colaboração de pais e professores no processo de aprendizagem dos filhos e refere que, nos últimos anos, a perspetiva da escola como uma “black box”, onde os pais são vistos essencialmente como pais-consumidores assumindo uma relação de subordinação face aos processos escolares, tende a ser gradualmente anulada, sublinhando-se, antes, o papel dos pais-educadores: “Esta perspetiva progressista – quando em comparação com a defesa conservadora da ideologia consumista – confere um estatuto de parceiro e/ou colaborador aos pais no processo educativo escolar dos seus filhos” (2003, p.56). Enfatiza nesta relação “um estatuto de igualdade no reconhecimento de competências específicas, com algum grau de equidade e/ou complementaridade” (id, p.57), em detrimento da igualdade de competências. Assim, apesar de não serem reconhecidas iguais competências entre pais e professores, são legitimadas competências educacionais específicas que devem ser partilhadas entre estes grupos, para benefício dos alunos, admitindo-se portanto, que pais e professores podem e devem aprender uns com os outros.

V. Participação na tomada de decisões (*Decision making*) - Inclusão dos pais na tomada de decisões na escola.

A quinta modalidade de envolvimento parental proposta por Joyce Epstein contempla a intervenção direta dos pais nos processos de tomada de decisão na escola. Esta autora (1995, p. 706) enumera como exemplos desta modalidade de envolvimento parental não só a representação dos pais nos órgãos de consulta e de decisão no interior da escola, mas também a sua representação em estruturas regionais e nacionais de Associação de Pais ou noutros contextos institucionais ao nível da educação, como é o caso do Conselho Nacional da Educação.

Em Portugal, à semelhança da generalidade dos países da União Europeia, só em meados da década de 70 é que foi consagrada a participação dos pais em órgãos da escola, através da publicação de um decreto de gestão dos estabelecimentos de ensino (Decreto-Lei nº 769/76 de 23 de outubro). Na década seguinte, esta representação coexistiu com um incremento de produção legislativa que veio formalizar a representação dos encarregados de educação em órgãos de gestão/direção das escolas. Enfatiza-se aqui o facto de esta modalidade de envolvimento parental ser a que se encontra mais legalmente formalizada e com enquadramento normativo mais preciso, ao invés das restantes modalidades que surgem mais associadas às “boas práticas” parentais (Sá, 2004, p.132), sem que assumam formas de exigência formal legal.

Apesar do aumento do discurso de intencionalidades e da crescente retórica relativamente à participação dos pais na governação das escolas, nas últimas décadas, Licínio Lima e Virgínio Sá (2002, p.25) consideram que esta participação é ainda marcada por situações de excentricidade, em parte, devido ao facto de os pais continuarem a percecionar a escola como “território que não lhes pertence” (Diogo, 2002, p. 277), ou em determinados contextos, de se pressupor competências e saberes técnicos díspares entre os diversos atores (Sá, 2004, p.137).

Virgínio Sá considera ainda esta modalidade de participação parental, como “a que mais poderá desafiar a estrutura de poder dentro da escola, e a que tem gerado maiores resistências por parte dos professores” (2004, p.132). De facto, ainda que possa revestir-se de um carácter efetivo minoritário, a participação

dos pais nos órgãos de decisão da escola é a forma participativa que mais poderá contribuir para a democratização escolar, permitindo “dar voz” àqueles que são afetados pelas decisões tomadas (Sá, 2004, p. 137).

Joyce Epstein (1995, p. 708) também aponta este benefício na tríade de vantagens emergentes desta modalidade de participação dos pais na escola. Assim, Epstein aponta resultados expectáveis da participação parental na tomada de decisões na escola: I) para os pais – desenvolvimento do sentido de pertença da escola, do conhecimento das políticas escolares e partilha de experiências e contactos com outras famílias; II) para os alunos – compreensão dos seus direitos e da sua proteção e perceção da representação da família nas decisões da escola; III) para os professores – tomada de consciência das perspetivas parentais, como um fator no desenvolvimento das políticas escolares, e da igualdade do estatuto dos representantes da família nas comissões e em papéis de liderança.

VI. Colaboração e intercâmbio com a comunidade (*Collaborating with community*) - Integração de diferentes recursos da comunidade para fortalecer os programas escolares, as práticas familiares e o desenvolvimento global dos alunos.

A última modalidade de envolvimento parental contemplada na tipologia de Epstein visa a identificação e integração de recursos e serviços da escola e da comunidade numa “gestão partilhada” (Sá, 2004, p.140) que permita a sua rentabilização.

Joyce Epstein (1995, p. 706) enumera como exemplos desta modalidade de envolvimento parental a disponibilização de informação acerca de programas, apoios ou serviços culturais, recreativos e sociais; o estabelecimento de parcerias que envolvam a escola com entidades da comunidade, como serviços municipais, organizações ou empresas; ou a prestação de serviços à comunidade pelos alunos, escola ou famílias (como atividades que envolvam reciclagem, arte, música teatro ou outras).

Esta autora considera que esta gestão partilhada dos recursos comunitários/escolares demanda uma redefinição do conceito de comunidade. Assim, o termo comunidade deve incluir todos os que são interessados ou afetados pela qualidade da educação e não apenas aqueles que têm filhos em

idade escolar. Segundo esta autora, a comunidade deve ser considerada não apenas como a proximidade geográfica das famílias dos alunos, mas como uma vizinhança que influencia efetivamente as suas aprendizagens e desenvolvimento (1995, p. 707).

5. Participação individual e participação coletiva organizada

Nesta “relação complexa e multifacetada” (Silva, 2003, p.349), Pedro Silva considera a existência de uma dupla díade, constituída pelas duas vertentes (escola e lar) e pelas duas dimensões de atuação (individual e coletiva).

A díade das vertentes de atuação engloba a vertente escola que é identificada por Silva (2003, p.349) como “a face mais visível da relação escola-família”. Nesta vertente incluem-se todas as iniciativas desenvolvidas no espaço da escola, quer sejam individuais ou coletivas, independentemente do ator que as promove (do domínio família ou do domínio escola). São exemplos desta vertente: a reunião entre um encarregado de educação e um professor, a participação de um encarregado de educação num órgão de gestão da escola, reuniões entre todos os pais e todos os professores, etc.

A vertente lar inclui o conjunto de atividades realizadas em casa/domínio familiar, que se relacionem com a escola, independentemente do(s) ator(es) que as desenvolvem (aluno e/ou pais). Os exemplos desta vertente são variados e podem consistir em adaptações efetuadas à rotina familiar no sentido de criar condições, espaciais e temporais, propícias ao estudo; no apoio prestado na realização dos trabalhos de casa; na disponibilização de material de estudo; no investimento em visitas a museus; etc. Uma vez que são atividades de difícil controlo por parte da escola, a avaliação desta vertente é muitas vezes desajustada da realidade.

Outra díade apontada por Pedro Silva é a da dimensão de atuação. Na relação escola-família, os contactos podem ser efetuados a um nível individual, por cada pai, docente ou aluno; ou pelo contrário, podem assumir um carácter coletivo mais organizado e corporativo, envolvendo associações de pais, de alunos ou órgãos da escola.

A dimensão de atuação individual abrange as atividades desenvolvidas por cada pai, docente ou mesmo aluno, contextualizadas nesta relação que se estabelece globalmente entre a escola e a família. Assim, estas atividades podem assumir variadas formas de contactos entre pais e professores: telefonemas, trocas de e-mails, reuniões individuais formais ou informais, ou até mesmo através de informações passadas pelos educandos.

Na relação escola-família, a atividade parental individual é mais frequente (Silva, 2002, p.99), devido ao facto de refletir diretamente os interesses dos filhos. A par com este autor, vários especialistas, incluindo Carol Vincent (1996), relacionam a frequência desta dimensão de atuação com o papel tendencialmente conservador dos pais.

A dimensão de atuação coletiva engloba atividades como a atuação concertada de docentes de uma escola ou atividade sindical, no caso dos professores ou a participação nas atividades da associação de pais/estudantes ou representação num órgão de escola, no caso dos pais/alunos. Esta dimensão é, sem dúvida, a mais organizada e corporativa.

Na sua investigação de carácter etnográfico, Pedro Silva (2003, p. 350-354) destaca vários aspetos que distinguem estas duas dimensões de atuação. A dimensão de atuação individual surge normalmente mais associada à defesa de interesses particulares, enquanto a dimensão coletiva pode estar associada a um caso de representação (atividade parental, em que um pai representa os interesses de vários) ou a uma atitude mais corporativa (caso dos sindicatos de professores, por exemplo). Enquanto a dimensão individual surge centrada no lar, sendo privilegiada pelos pais e envolvendo a maioria destes, a dimensão coletiva centra-se na escola, é privilegiada pelos professores e envolve os pais de forma minoritária.

Estas diferenças parecem evidenciar uma relação escola-família ainda demasiado centrada na escola (“escolacentrada”), com “pais pouco solidários e professores demasiado corporativos” (Silva, 2003, p. 354), havendo, portanto, ainda um caminho a percorrer na democratização da relação em causa.

IV

Enquadramento Metodológico

A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.
Coutinho, 2005, p.68

O envolvimento parental na escola configura-se como um tema de investigação pertinente e atual, controverso e sensível, que coloca em contacto dois universos tão distintos em linguagens, mundividências e modos de ação (Lima, 2002, p. 7).

Nesta secção, alicerçamos o estudo desenvolvido, definindo concretamente o problema de investigação, âmbito de estudo e objetivos.

De forma a garantir o entendimento do contexto em que foi realizado, é aqui efetuada a caracterização da amostra na sua generalidade e nas especificidades de cada uma das realidades escolares onde foi desenvolvida a nossa investigação. Procedemos também à apresentação das variáveis consideradas neste estudo e dos instrumentos utilizados na recolha de dados. Por fim, passamos à descrição detalhada do procedimento adotado, bem como a identificação das limitações deste estudo.

1. Problema de investigação e objetivos

A questão do Envolvimento Parental na Escola (EPE) encontra-se amplamente desenvolvida na literatura, mas a maior parte dos estudos centra-se em níveis baixos de escolaridade. A ênfase colocada nos níveis de escolaridade precoces não descarta, no entanto, a importância do envolvimento parental nos níveis seguintes. O nosso problema de investigação enquadra-se nesta perspetiva e estuda o envolvimento parental no âmbito de

territórios educativos de intervenção prioritária, isto é, inseridos em comunidades educativas com problemas sociais e económicos, onde são frequentes a desestruturação familiar e os escassos vínculos comunicacionais entre a escola e a família.

Encarando a problemática do envolvimento parental no 3º ciclo do Ensino Básico, em ambientes socialmente mais desfavorecidos, o presente trabalho de investigação incide na determinação do grau de envolvimento parental dos encarregados de educação de alunos, que integram turmas de sétimo e nono anos de escolaridade em escolas de dois agrupamentos TEIP distintos, e procura compreender a sua correlação com o aproveitamento escolar dos alunos, tendo-se formulado a seguinte questão inicial de investigação:

- Nas escolas TEIP em análise, qual a relação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar dos alunos do 3º ciclo?

Neste contexto, o nosso estudo visa os seguintes objetivos:

- Identificar níveis de envolvimento parental na escola (EPE) percecionados pelos encarregados de educação de alunos do 3.º ciclo em dois agrupamentos TEIP distintos.

- Identificar níveis de envolvimento parental na escola (EPE) percecionados pelos diretores de turma do 3.º ciclo em dois agrupamentos TEIP distintos.

- Comparar os níveis de EPE percecionados por encarregados de educação e diretores de turma.

- Correlacionar os níveis de EPE, similarmemente percecionados pelos encarregados de educação e pelos diretores de turma, com o género, nível de escolaridade e os resultados escolares dos seus educandos.

- Correlacionar os vários níveis de EPE, similarmemente percecionados por diretores de turma e encarregados de educação, com o género, a idade, o nível socioeconómico e as habilitações literárias dos últimos.

- Investigar a existência de diferenças relevantes entre o EPE, similarmemente percecionado por encarregados de educação e diretores de turma, nos dois contextos TEIP em estudo.

- Clarificar aspetos mais objetivos do envolvimento parental nos dois contextos TEIP em estudo, na perspetiva de professores diretores de turma e de encarregados de educação.

2. Caraterização do desenho de investigação

Neste trabalho, optamos por um estudo exploratório, descritivo, em que os factos são observados, registados, analisados, qualificados e interpretados, sem que o investigador tenha interferência neles, de modo a extrair informações precisas sobre a frequência em que ocorre um dado fenómeno. Paralelamente trata-se de um estudo transversal, dado que apenas existe um grupo representativo e os dados são recolhidos num único momento de avaliação (Pestana & Gageiro, 2008).

É também um estudo correlacional, uma vez que se deseja avaliar de que forma e em que grau se relacionam determinados fenómenos, não havendo, assim, uma manipulação da variável independente. Uma vez que se pretende descrever factos e fenómenos de uma realidade e se ambiciona estabelecer relações entre as variáveis, denomina-se de estudo exploratório, descritivo e correlacional.

O estudo assenta numa abordagem quantitativa, dado que se utiliza a linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno e as relações que existem entre as variáveis. Por outro lado, inclui também uma vertente qualitativa de análise das respostas dos questionários abertos sobre a experiência pessoal destes pais e professores (ver Anexos 3 e 4) no que concerne ao envolvimento parental na escola.

O estudo possui um *design* entre-sujeitos, já que é feito com indivíduos diferentes que se encontram na mesma situação.

Considerando a questão de partida para a presente investigação e os objetivos traçados, recorreu-se à aplicação dos inquéritos QEPE Vpa e QEPE Vpr (Pereira, 2003) – Anexos 1 e 2 – para a averiguação das perceções de encarregados de educação e professores diretores de turma e a determinação dos níveis de envolvimento com base nas perceções menos díspares.

Posteriormente, os dados recolhidos são analisados estatisticamente, estabelecendo-se as correlações viáveis e tirando-se as conclusões possíveis.

Desta forma, efetuamos uma abordagem hipotético-dedutiva, analisando o fenómeno do envolvimento parental, percecionado pelos encarregados de educação e diretores de turma de alunos do 3º ciclo das escolas TEIP selecionadas, através de um conjunto de variáveis passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas.

No que concerne à dimensão qualitativa, são analisadas as respostas às questões abertas dos questionários abertos dirigidos aos pais (QAp) e aos professores (QApr), diretores de turma, no sentido de identificar aspetos positivos e negativos do envolvimento parental, na perspetiva particular destes intervenientes.

3. Questões e hipóteses de investigação

Seguindo uma lógica hipotético-dedutiva, procedemos à construção das hipóteses, respeitando as três características das hipóteses enunciadas por Tuckman (2005, p.93):

- 1 - Conjeturar relações entre variáveis;
- 2 - Efetuar uma formulação clara, em forma declarativa;
- 3 - Ser testável, em forma operacional.

Estas hipóteses constituem uma sugestão de resposta às respetivas questões de investigação, que emergem dos objetivos definidos para este estudo (Quadro 1).

Quadro 1 – Questões e hipóteses de investigação.

| Questões de investigação (*) | Hipóteses de investigação |
|---|--|
| Q1 – Existem diferenças nas perceções sobre o envolvimento parental dos diretores de turma e dos encarregados de educação, nas suas diferentes dimensões? | H1 – Os encarregados de educação percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental que os professores. |
| Q2 – Existe uma correlação positiva entre o nível de envolvimento parental percecionado e o sucesso escolar dos alunos? | H2 – Níveis superiores de envolvimento parental propiciam melhores resultados académicos. |
| Q3 – Existem diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função do género do encarregado de educação? | H3 – Encarregados de educação do género feminino percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental que EE do género masculino. |
| Q4 – Existem diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função do género do aluno? | H4 – O envolvimento parental é percecionado em níveis mais elevados por encarregados de educação de alunos do sexo feminino. |
| Q5 – Existem diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função da idade do encarregado de educação? | H5 – Encarregados de educação com idade inferior a 40 anos percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental. |
| Q6 – Existem diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função do nível de escolaridade do aluno? | H6 – Encarregados de Educação de alunos do 7º ano percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental que os encarregados de educação de alunos do 9º ano. |
| Q7 – Existem diferenças na perceção do envolvimento parental, em função do nível socioeconómico do encarregado de educação? | H7 – O envolvimento parental aumenta em função do estatuto socioeconómico dos pais. |
| Q8 – Existem diferenças significativas no envolvimento parental, em função das habilitações académicas do encarregado de educação? | H8 – Encarregados de educação com maior índice de escolaridade, percecionam maior envolvimento parental. |
| Q9 – Existem diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função da escola TEIP averiguada? | H9 – Na escola A são percecionados níveis de envolvimento parental superiores ao da escola Ω. |

(*) O envolvimento parental relacionado com as variáveis explicitadas em cada uma das questões de investigação refere-se ao envolvimento EPE percecionado igualmente por encarregados de educação e diretores de turma.

4. Seleção e caracterização da amostra

A amostra é constituída pelos encarregados de educação e diretores de duas turmas do sétimo e nono anos de escolaridade de duas escolas TEIP, selecionadas em função da sua posição no ranking, como a melhor e a pior escola TEIP da região norte, no que se refere à média dos Exames Nacionais de Matemática e Português de 2012 – respetivamente, Escola A e Escola Ω . A seleção das turmas que integram este estudo foi efetuada aleatoriamente.

4.1 Contexto das instituições escolares

4.1.1 A Escola A

A Escola A ocupa a melhor posição no ranking das escolas TEIP da região norte, no que se refere à média dos Exames Nacionais de Matemática e Português de 2012. É uma escola básica de segundo e terceiro ciclos que constitui a sede de um Agrupamento de Escolas, do distrito do Porto, concelho de Vila Nova de Gaia, do qual também fazem parte sete escolas do 1º ciclo e oito jardins-de-infância. Este agrupamento integra o segundo Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP II) desde 2007.

De acordo com o Projeto Educativo, elaborado para o triénio 2012/2015, dos 2265 alunos deste Agrupamento, 875 estavam matriculados na Escola A e cerca de 40% destes alunos beneficiavam de auxílios económicos, no âmbito da ASE (Ação Social Escolar) integrando contextos desfavorecidos social e/ou economicamente. De facto, o meio envolvente à escola surge caracterizado no Projeto Educativo do Agrupamento como uma “realidade social muito heterogénea e marcada por um conjunto muito profundo de assimetrias” e “uma freguesia com algumas potencialidades e vulnerabilidades” (PEA, p.22). Neste Projeto Educativos destacam-se como potencialidades, a proximidade ao litoral e os serviços sociais da Junta de Freguesia e, como vulnerabilidades, a existência de um elevado número de desempregados e de beneficiários do Rendimento Social de Inserção e a inexistência de equipamentos sociais ligados à intervenção com famílias socialmente desfavorecidas.

No que concerne aos docentes do terceiro ciclo, a grande maioria trabalha há mais de um ano neste Agrupamento.

Relativamente às famílias de proveniência destes alunos, o Projeto Educativo deste Agrupamento (2010, p.49) menciona que o acompanhamento regular provido aos educandos continua a ser insuficiente, evidenciando mesmo como ponto fraco na análise SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities and threats*) a “falta de acompanhamento familiar” (PEA, p.53), ressaltando contudo a implementação de ações de “maior abertura da escola à comunidade envolvente”, nomeadamente aos pais.

4.1.2 A Escola Ω

A Escola Ω ocupa a posição mais baixa no ranking das escolas TEIP da região norte, no que se refere à média dos Exames Nacionais de Matemática e Português de 2012. É uma escola secundária que constitui a sede de um Agrupamento de Escolas, que integra ainda seis escolas básicas com educação pré-escolar e primeiro ciclo e duas escolas básicas com segundo e terceiro ciclos, situados na zona central e oriental do concelho do Porto. Este Agrupamento de Escolas, aquando da sua constituição, integrou-se na nova unidade orgânica no Programa TEIP III.

No ano letivo 2013/2014, dos 2800 alunos deste agrupamento, provenientes, na sua maioria, de freguesias do centro do Porto, cerca de metade beneficiavam de auxílios económicos, no âmbito da ASE (Ação Social Escolar), integrando contextos desfavorecidos social e/ou economicamente.

De facto, o meio envolvente à escola surge caracterizado no Projeto Educativo do Agrupamento por uma “crescente degradação, ao nível do parque habitacional, e pela desagregação social, económica e familiar das populações”. De acordo com este documento, a Direção e toda a equipa pedagógica partilham preocupações inerentes à “integração de múltiplos alunos em contextos familiares que apresentam, como único recurso económico, o Rendimento Social de Inserção (RSI)” (PE Ω , p.7).

É também relevante a existência de um número significativo de alunos acompanhados pelo Gabinete de Acompanhamento Multidisciplinar (GAM), de um grande número de alunos provenientes de lares de infância e juventude em

regime de internato, e de diversas sinalizações para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

No que respeita à indisciplina, verifica-se a prevalência de índices elevados de ocorrências, sobretudo no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, caracterizados pelos sucessivos desafios à autoridade dos professores e pessoal não docente e perturbações nas relações entre os pares.

Relativamente ao corpo docente, esta unidade orgânica caracteriza-se por dispor de recursos humanos estáveis, uma vez que a maioria dos 274 docentes integra o quadro de nomeação definitiva e apresenta um percurso marcado por uma longa experiência profissional.

No que concerne à Associação de Pais e Encarregados de Educação, o Projeto Educativo do Agrupamento refere, de forma generalizada, que estes pais e encarregados de educação “se revelam parceiros presentes, disponíveis e implicados quer na diagnose de problemas quer na formulação e desenvolvimento de ações conjuntas no sentido da melhoria da prestação do serviço educativo do Agrupamento” (PEΩ, p.11). No entanto, destaca como um dos pontos fracos que carece de melhoria a “dificuldade na cooptação de pais e encarregados de educação para uma intervenção pró-ativa na escola” (PEΩ, p.19).

4.2 Encarregados de Educação

Do total de 196 encarregados de educação contactados, apenas integram a amostra os que cumprem os seguintes requisitos de inclusão:

- Aceitação do preenchimento do QEPE Vpa e do QAPa;
- Preenchimento do QEPE Vpa e do QAPa na sua totalidade;
- Consentimento informado do tratamento dos dados recolhidos;
- O seu educando não apresentar necessidades educativas especiais.

Assim, de um universo inicial de 196 encarregados de educação contactados, a nossa amostra fica reduzida a 122 por ausência de, pelo menos um, dos critérios de inclusão, verificando-se uma taxa de adesão de 62%.

Dos encarregados de educação integrados no nosso estudo, 50% são progenitores de alunos da Escola A e os restantes 50% são progenitores de alunos da Escola Ω.

A generalidade das características deste segmento da nossa amostra encontra-se especificada na tabela 1.

Tabela 1 – Características gerais dos encarregados de educação

| Encarregados de Educação | n | (%) |
|---|-------------|------------|
| | 122 | |
| Género | | |
| Feminino | 90 | 74% |
| Masculino | 32 | 26% |
| Idade | | |
| | média= 43,4 | DP=(±)6,5 |
| Igual ou inferior a 40 anos | 49 | |
| Entre 40 e 46 anos | 26 | |
| Igual ou superior a 46 anos | 47 | |
| NSE – Norma S.A.R.L. | | |
| Baixo | 34 | 28% |
| Médio | 38 | 31% |
| Alto | 50 | 41% |
| Habilitações académicas (Nível de Instrução) | | |
| 1º e 2º Ciclos (nível de instrução médio baixo) | 34 | 28% |
| 3º Ciclo (nível de instrução médio) | 23 | 19% |
| Ensino Secundário (nível de instrução médio alto) | 43 | 35% |
| Ensino Superior (nível de instrução alto) | 22 | 18% |
| Profissão (Nível de Ocupação) | | |
| Baixo | 27 | 22% |
| Médio-Baixo | 35 | 29% |
| Médio | 38 | 31% |
| Médio-Alto | 21 | 17% |
| Alto | 1 | 1% |
| Escola | | |
| Escola A | 61 | 50% |
| Escola Ω | 61 | 50% |

Na análise dos dados constantes na tabela 1, verifica-se a predominância de indivíduos do sexo feminino (74%), com uma média de idades de 43 anos e com nível médio alto de instrução e nível médio de ocupação, segundo a Norma SARL, ver anexo 5.

Para além desta análise global, podemos debruçar-nos ainda numa análise mais específica, referente às características dos encarregados de educação, em função das duas escolas de proveniência.

Assim, as tabelas 2 e 3 apresentam a caracterização dos encarregados de educação referentes à amostra da escola A e da escola Ω , respetivamente.

Tabela 2 – Características dos encarregados de educação da escola A

| Encarregados de Educação – escola A | n | (%) |
|---|-----------|------------|
| | 61 | |
| Género | | |
| Feminino | 40 | 66% |
| Masculino | 21 | 34% |
| Idade | média= 43 | DP=(±)6 |
| NSE – Norma S.A.R.L. | | |
| Baixo | 18 | 30% |
| Médio | 9 | 15% |
| Alto | 34 | 55% |
| Habilitações académicas (Nível de Instrução) | | |
| 1º e 2º Ciclos (nível de instrução médio baixo) | 10 | 16% |
| 3º Ciclo (nível de instrução médio) | 6 | 10% |
| Ensino Secundário (nível de instrução médio alto) | 30 | 49% |
| Ensino Superior (nível de instrução alto) | 15 | 25% |
| Profissão (Nível de Ocupação) | | |
| Baixo | 9 | 15% |
| Médio-Baixo | 12 | 20% |
| Médio | 25 | 41% |
| Médio-Alto | 15 | 24% |
| Alto | 0 | 0% |

Tabela 3 – Características dos encarregados de educação da escola Ω .

| Encarregados de Educação – escola Ω | n | (%) |
|--|-----------|---------------|
| | 61 | |
| Género | | |
| Feminino | 53 | 87% |
| Masculino | 8 | 13% |
| Idade | | |
| | média= 44 | DP=(\pm)6 |
| NSE – Norma S.A.R.L. | | |
| Baixo | 19 | 31% |
| Médio | 18 | 30% |
| Alto | 24 | 39% |
| Habilitações académicas (Nível de Instrução) | | |
| 1º e 2º Ciclos (nível de instrução médio baixo) | 20 | 33% |
| 3º Ciclo (nível de instrução médio) | 13 | 21% |
| Ensino Secundário (nível de instrução médio alto) | 16 | 26% |
| Ensino Superior (nível de instrução alto) | 12 | 20% |
| Profissão (Nível de Ocupação) | | |
| Baixo | 11 | 17% |
| Médio-Baixo | 20 | 33% |
| Médio | 18 | 30% |
| Médio-Alto | 12 | 20% |
| Alto | 0 | 0% |

Da análise das tabelas 1, 2 e 3 podemos evidenciar alguns aspetos que são verificados atipicamente na amostra de encarregados de educação de cada uma das escolas A e Ω , e que não surgem refletidos na análise global.

Assim, relativamente ao género dos encarregados de educação, verifica-se que apesar de os progenitores do género masculino se encontrarem em extrema minoria (26%) na generalidade da amostra, na Escola A encontramos uma maior percentagem de pais-encarregados de educação (34%) do que na Escola Ω (13%), onde as mães assumem esta função de forma mais vincada.

Relativamente ao nível de instrução destes encarregados de educação, verifica-se que, apesar de na totalidade dos encarregados de educação dominar o nível de instrução médio alto, correspondente ao ensino secundário, os encarregados de educação dos alunos da Escola A apresentam níveis de instrução mais elevados do que os encarregados de educação inquiridos na Escola Ω : na Escola A, 25% dos encarregados de educação que integram esta amostra concluiu estudos superiores e 49% concluiu o ensino secundário; na Escola Ω , 33% dos encarregados de educação apresenta nível médio baixo de instrução, correspondendo ao 1º e 2º ciclos do ensino básico e apenas 20% se graduou superiormente.

Similarmente, no que concerne ao nível de ocupação dos encarregados de educação que compõem esta amostra, apesar de na sua totalidade apresentarem maioritariamente um nível médio de ocupação, existem variações relativas às duas escolas onde os encarregados de educação foram inquiridos. De facto, na Escola A, os encarregados de educação da nossa amostra apresentam maioritariamente (41%) profissões que, segundo a norma SARL, correspondem a um nível médio de ocupação, e 24% apresentam profissões de nível médio alto. Mas o mesmo não acontece na Escola Ω , onde 33% dos encarregados de educação desempenham profissões de nível médio baixo, 17% apresentam profissões de nível baixo e apenas 20% revelam profissões de nível médio alto.

4.3 Diretores de Turma

Este segmento da nossa amostra inclui 8 professores, diretores das turmas do 3.º ciclo do ensino básico das duas escolas TEIP onde foi conduzida a investigação.

As características gerais destes professores diretores de turma encontram-se descritas na tabela 2 – são predominantemente do género feminino, com uma média de idades de 42 anos ($DP=(\pm)3,6$), com mais de 10 anos de tempo de serviço, pertencentes ao quadro de Zona Pedagógica ou ao Quadro de Escola.

Existe uma grande similaridade entre os grupos de diretores de turma provenientes das duas escolas, revelando-se como diferença mais significativa a sua situação profissional. Enquanto a maioria dos Diretores de Turma da Escola A pertence ao Quadro de Zona Pedagógica, e apenas 1 docente está integrado no Quadro de Escola; na Escola Ω , a situação é inversa: a maioria dos Diretores de Turma que integrou este estudo pertence ao Quadro de Escola e apenas 1 docente pertence ao quadro de Zona Pedagógica.

Tabela 4 – Características gerais dos Diretores de Turma

| Diretores de Turma | n | (%) |
|-----------------------------------|-----------------|-------------|
| | 8 | |
| Género | | |
| Feminino | 7 | 87,5% |
| Masculino | 1 | 12,5% |
| Idade | | |
| | Média = 42, 125 | DP=(±)3,563 |
| Igual ou inferior a 36 anos | 1 | 12% |
| Entre 36 e 46 anos | 5 | 63% |
| Igual ou superior a 46 anos | 2 | 25% |
| Situação Profissional | | |
| Quadro de Escola | 4 | 50% |
| Quadro de Zona Pedagógica | 4 | 50% |
| Contratado | 0 | 0% |
| Tempo de Serviço | | |
| Entre 10 e 15 anos | 3 | 37,5% |
| Entre 16 e 20 anos | 3 | 37,5% |
| Mais de 20 anos | 2 | 25% |
| Tempo de Serviço na escola | | |
| Igual ou inferior a 5 anos | 5 | 63% |
| Entre 6 e 10 anos | 2 | 25% |
| Igual ou superior a 10 anos | 1 | 12% |

5. Variáveis e operacionalização

Consideram-se como variáveis principais deste estudo:

- a) o **sucesso escolar** aferido, no segundo período, pelas condições de aprovação (no caso dos alunos do 9ºano) e de transição (no caso dos alunos do 7º ano), definidas no despacho normativo nº 13/2014 de 15 de setembro

- b) o **envolvimento parental na escola** similarmente percebido por encarregados de educação e diretores de turma, obtido a partir do Questionário de Envolvimento Parental (Pereira, 2003) nas versões para pais e professores, respetivamente. Os valores de EPE obtidos nos questionários são categorizados em três níveis de envolvimento – elevado (valores de EPE entre 65 e 96 pontos), médio (EPE entre 33 e 64 pontos) e reduzido (EPE inferior a 33 pontos).

Uma vez que o sucesso escolar é influenciado por uma diversidade multifatorial, no âmbito deste estudo, não se pretende (nem seria viável) estabelecer uma relação de causalidade entre a variável independente e a variável dependente; no entanto, procuramos encontrar uma associação positiva entre elevados níveis de envolvimento parental e o sucesso escolar.

Como variáveis secundárias constituem-se todos os itens obtidos através da primeira parte – caracterização sociodemográfica – do questionário aberto para encarregados de educação (QAPa), bem como as variáveis idade e género dos respetivos educandos, em conformidade com o exposto no quadro II.

Quadro II – Variáveis e escalas de medida utilizadas

| Variáveis | | Escala de Medida |
|--------------------|---|------------------|
| Principais | Níveis de EPE percebidos (EE e DT) | Ordinal |
| | Sucesso escolar | Nominal |
| Secundárias | <i>Relativas ao aluno</i> | |
| | Sexo | Nominal |
| | Idade | Intervalar |
| | <i>Relativas ao Encarregado de Educação</i> | |
| | Sexo | Nominal |
| | Idade | Intervalar |
| | Habilitações literárias | Ordinal |
| | Nível de ocupação | Ordinal |
| | Nível socioeconómico | Ordinal |

As Habilitações Literárias são categorizadas de acordo com o nível de instrução (Alto, Médio Alto, Médio Baixo e Baixo), e o Nível socioeconómico é categorizado de igual forma, tendo em conta a profissão dos encarregados de educação (nível de ocupação) e as habilitações literárias (nível de instrução) – ver norma SARL, Anexo 5. Desta forma, estas variáveis assumem-se numa escala de medida ordinal e não nominal, facilitando o seu tratamento estatístico.

6. Recolha de dados

No que concerne à recolha de informação, optamos pela aplicação de dois tipos de questionários – Questionário de Envolvimento Parental na Escola e Questionário Aberto, dirigidos em duas versões distintas, aos pais e aos professores, diretores de turma. Foi ainda essencial recorrer à análise de documentos produzidos em cada uma das escolas, nomeadamente o seu Projeto Educativo e as pautas de avaliação do segundo período do ano letivo 2013/2014, das turmas que integram este estudo.

a. Análise Documental

No âmbito da nossa investigação, revela-se imprescindível debruçarmos-nos sobre os Projetos Educativos de cada uma das escolas A e Ω, almejando a recolha de informação sistemática e unificada que contribui para a caracterização do seu contexto.

Assim, a análise dos Projetos Educativos da escola A e da escola Ω, permite-nos delinear os contornos dos contextos sociais e educativos em que se insere cada uma das escolas, identificando as suas maiores potencialidades e vulnerabilidades, quer a um nível global, quer especificamente, no que concerne ao nosso objeto de estudo, o envolvimento parental na escola.

A análise das pautas de avaliação do segundo período, do ano letivo de 2013/2014, das turmas abrangidas pelo nosso estudo, é fundamental para averiguar as condições de transição/aprovação dos alunos, em cujos encarregados de educação foi determinado o nível de envolvimento parental percecionado.

b. Instrumentos de recolha de dados - Questionários

Os questionários são instrumentos para “recolha de dados constituídos por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (Hoz, 1985, p.58). Tornou-se um dos mais usados instrumentos de recolha de informação, pois, quando bem construído, permite a recolha de dados fiáveis, atempadamente.

Nesta investigação, recorreremos à aplicação de questionários para aferir o grau de envolvimento parental percecionado por pais e professores - Questionário de Envolvimento Parental, QEPE Vpr e QEPE Vpa – e para conhecer o *background* pessoal (idade, género, nível de instrução, nível de ocupação), bem como averiguar opiniões e atitudes de pais e professores face às relações que estabelecem entre si – Questionário Aberto para pais e professores, QAPa e QAPr.

i. QEPE Vpr – Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão para Professores (Pereira, 2003)

Este instrumento de recolha de dados permite a avaliação do envolvimento parental na escola em diferentes domínios, segundo a perceção dos professores.

Seguindo um conceito multidimensional de envolvimento parental são avaliadas, neste questionário, três das seis categorias de Epstein (1992, 1995): comunicação escola-família, envolvimento em atividades na escola e envolvimento em atividades de aprendizagem em casa.

O QEPE Vpr é constituído por 24 itens, respondidos numa escala do tipo *Likert* de quatro pontos, onde o ponto 1 corresponde a “Discordo muito” e o ponto 4 corresponde a “Concordo muito”. Desta forma, é possível a obtenção de uma pontuação global de envolvimento parental na escola entre 24 e 96 pontos.

ii. QEPE Vpa – Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão para Pais (Pereira, 2003)

A versão para pais do QEPE foi criada a partir da versão já existente para professores (Pereira, 2003), consistindo nas mesmas questões, agora dirigidas aos encarregados de educação, tendo sofrido ligeiras adaptações de vocabulário no sentido de se tornarem mais facilmente perceptíveis para respondentes com menores níveis de habilitações literárias.

Foram ainda elaborados dois questionários abertos, especificamente dirigidos a cada um dos grupos da amostra, acima referidos.

iii. QAPr - Questionário aberto dirigido aos professores (anexo B1)

Este questionário apresenta dois grupos de questões com tipologia e objetivos diferenciados. O primeiro grupo é constituído por 5 questões de resposta fechada e pretende essencialmente apurar dados sociodemográficos

dos professores diretores de turma, como idade, género, anos de escolaridade que leciona, situação profissional e tempo de serviço docente. A segunda parte deste questionário destina-se à recolha de dados caracterizadores da relação escola-família e é constituída por 9 questões, sendo 3 de resposta aberta sobre as vivências pessoais da relação encarregado de educação/diretor de turma.

iv. QAPa – Questionário aberto dirigido aos pais (anexo B2)

À semelhança do questionário aberto dirigido aos professores, este instrumento de recolha de dados também apresenta dois grupos diferenciados. O primeiro grupo é constituído por 5 questões de resposta fechada e pretende essencialmente apurar dados sociodemográficos dos encarregados de educação, como idade, género, habilitações literárias, situação profissional e profissão. A segunda parte deste questionário destina-se à recolha de dados caracterizadores da relação escola-família e é constituída por 9 questões, sendo 3 de resposta aberta sobre as vivências pessoais da relação encarregado de educação/diretor de turma.

7. Procedimento de recolha de dados

Para iniciar a recolha dos dados procedeu-se ao envio de um pedido de autorização por escrito aos diretores dos agrupamentos das escolas consideradas no nosso estudo, para a realização da nossa investigação e agendou-se uma reunião com os mesmos, com o objetivo de apresentar o nosso projeto de investigação, bem como proceder às explicações de todas as fases do processo.

Foi ainda submetido um pedido de autorização de inquirição em meio escolar ao Ministério da Educação, através da aplicação on-line MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

Após o deferimento dos pedidos de autorização acima descritos, foi agendada uma reunião individual com cada um dos diretores das turmas que integram o nosso estudo. Os objetivos desta reunião foram: explicar detalhadamente as fases do nosso estudo investigativo; solicitar a participação

no mesmo, através do preenchimento dos questionários dirigidos ao professor; facilitar a comunicação com os encarregados de educação, bem como a recolha de dados junto destes.

De forma a agilizar o processo de recolha de dados junto dos encarregados de educação, os questionários foram distribuídos a estes pelos diretores de turma no final de uma reunião de pais e encarregados de educação. Desta forma, garantimos a devolução de um maior número de questionários, evitando perdas, demoras ou extravios.

Neste processo, foram sempre garantidas as premissas da participação voluntária, da confidencialidade dos dados obtidos e da honestidade nas relações com os participantes.

Após o preenchimento dos questionários por parte dos encarregados de educação foram selecionados os que reuniam condições de validação e excluídos os que se encontravam incompletos ou preenchidos de forma dúbia.

Seguidamente foram distribuídos os questionários pelos diretores de turma, e passadas cerca de duas semanas, foi efetuada a recolha destes questionários preenchidos.

Todos os sujeitos que participaram na investigação foram informados por escrito sobre o âmbito e finalidades da presente investigação, através de uma comunicação anexa aos questionários.

8. Procedimentos estatísticos

Para a análise estatística dos dados recolhidos, foi construída uma base de dados com recurso ao programa IBM SPSS Statistics 21.0®, que se utilizou de igual modo para a análise dos dados e para os testes das hipóteses.

Sendo este estudo de natureza exploratória, pretende-se confirmar o paradigma teórico subjacente à operacionalização da compreensão da relação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico nas escolas TEIP em análise, atendendo às hipóteses formuladas.

No que diz respeito às estatísticas descritivas, foi realizada uma análise univariada das variáveis, estabelecendo-se a determinação das frequências e

das medidas de tendência central e de dispersão das variáveis na amostra. Numa segunda fase, realizou-se uma análise bivariada, tentando estabelecer-se relações significativas entre as variáveis dependentes e as variáveis independentes.

Para testar as hipóteses definidas, atendeu-se ao teorema do limite central, segundo o qual “à medida que a dimensão da amostra aumenta, a distribuição da média amostral tende para a distribuição normal” (Barnes, 1994 cit. in Maroco, 2010, p. 54). Desta forma, considera-se que amostras superiores a 30 tendem para a normalidade, independentemente da sua distribuição. Para a comparação dos grupos da amostra com dimensões inferiores a 30, avaliaram-se os pressupostos para a realização dos testes paramétricos, nomeadamente a normalidade das distribuições e a homogeneidade de variâncias dos grupos em estudo. Para se testar a normalidade das distribuições da amostra, foi utilizado o teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors*, bem como o teste de *Shapiro Wilk*. Relativamente à homogeneidade das variâncias, esta foi avaliada através do teste de *Levene*. De referir ainda que, neste estudo, se utilizaram os níveis de significância 0.05. Deste modo, consideraram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* do teste foi inferior ou igual a 0.05.

9. Limitações do estudo

De modo a garantir o rigor deste estudo, é importante identificar e discutir as suas restrições, no contexto em que foram geradas.

Assim, uma condição existente à partida relaciona-se com o tempo disponível, sempre curto nestes projetos. Apesar de o investimento pessoal ser elevado, o facto de desenvolvermos atividades profissionais e nos encontrarmos envolvidos noutros projetos, acaba por se traduzir num constrangimento não de somenos importância.

Uma vez que um trabalho desta natureza é tanto mais coerente quanto maior for a amostragem sobre a qual incide, apontamos como limitação o reduzido número de inquiridos, sobretudo no que se refere aos professores

diretores de turma. Teria sido profícuo alargar a abrangência desta investigação a todos os diretores das turmas de sétimo e nono anos de escolaridade, nas escolas onde recolhemos os dados.

Uma vez que alguns encarregados de educação se sentiram inibidos para articular respostas escritas de desenvolvimento, pensamos que a substituição dos questionários abertos por entrevistas teria permitido a recolha de informação mais detalhada, que, por sua vez, poderia contribuir para uma melhor compreensão da realidade do contexto sobre o qual incidiu o nosso estudo.

É também de referir que maior perícia da investigadora ajudaria a melhor estruturação e abrangência dos questionários abertos.

Apesar das limitações enunciadas, admitimos que os resultados desta investigação possam ser considerados contributos válidos no âmbito da investigação educacional, podendo ser mobilizados no sentido de estruturar programas de parceria entre pais e professores e programas de formação de professores, onde se incluam questões de âmbito relacional, no que concerne à conjugação escola-família, ou ainda, no sentido de identificar novas questões de investigação.

V

Apresentação dos Resultados

A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões colocadas (Tuckman, 2005, p.197) e neste sentido, o investigador realiza as suas descobertas acerca dos factos, através da interpretação dos dados que vai recolhendo e tratando no processo investigativo.

Neste capítulo, sistematizamos os resultados obtidos da análise estatística da informação recolhida, procedendo à sua apresentação, discussão e tecendo conclusões orientadas para as hipóteses colocadas inicialmente à luz do enquadramento teórico que norteou este trabalho de investigação. É ainda efetuada uma análise qualitativa à informação recolhida nos questionários abertos QAPa e QAPr. Pretende-se essencialmente caracterizar esta relação nos contextos TEIP em que se desenvolve.

1. Os encarregados de educação e o envolvimento parental

Os resultados da análise estatística aos Questionários de Envolvimento Parental na Escola, na sua versão para pais e para professores (QEPE VPa e QEPE VPr), são apresentados em função das hipóteses formuladas no âmbito deste estudo.

Assim, para cada uma das nove hipóteses formuladas, apresentamos os resultados correspondentes.

No teste da hipótese 1 foram considerados todos os questionários recolhidos, num total de 120 QEPE VPr e 120 QEPA VPa. Nos restantes testes foram considerados apenas os questionários que apontam para níveis de envolvimento parental similarmente percecionados por pais e professores, ou seja, em cuja avaliação, não diferiram mais de 20 pontos na versão pais e professores, que perfazem um total de 71 questionários.

1.1 Os encarregados de educação percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental que os professores.

De acordo com a análise descritiva dos dados, em ambas as escolas, A e Ω , os pais percecionam níveis de envolvimento parental superiores aos percecionados pelos professores-diretores de turma.

Numa escala que varia entre 24 e 96 pontos, a média do envolvimento parental percecionado pelos pais é de 76 pontos (± 11), variando, na escola A, entre o mínimo de 39 e o máximo de 94; e na escola Ω , entre o mínimo de 42 e o máximo de 96. Os diretores de turma, percecionam o envolvimento parental destes pais no nível médio de 64 pontos (± 11), variando entre o mínimo de 24 e o máximo de 87, na escola A e entre o mínimo de 28 e o máximo de 89, na escola Ω (quadro 1).

Tabela 5 – Valores de envolvimento parental percecionados

| | | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-----------------------------------|----------------|-------|---------------|--------|--------|
| Escola A | EP versão pais | 76 | 11 | 39 | 94 |
| | EP versão DT | 64 | 11 | 24 | 87 |
| Escola Ω | EP versão pais | 75 | 11 | 42 | 96 |
| | EP versão DT | 61 | 13 | 28 | 89 |

Dado que a distribuição é tendencialmente normal, foi utilizado o teste de correlação de *Pearson*, para averiguar se existem diferenças significativas nas perceções sobre o envolvimento parental dos diretores de turma e dos encarregados de educação, nas suas diferentes dimensões.

Desta análise estatística, verificamos que, efetivamente existem diferenças na perceção sobre o envolvimento parental na perspetiva dos diretores de turma e dos encarregados de educação ($r(1)=0,212$; $p= 0,019$), pelo que podemos assumir que os encarregados de educação percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental que os professores.

1.2 Níveis superiores de envolvimento parental propiciam melhores resultados acadêmicos.

A percepção do nível médio de envolvimento parental é assinalada por um encarregado de educação cujo educando se encontra “em situação de transição/aprovação”, pelo que em “não transita/não aprovado” não se referem a nenhum educando. No que concerne aos encarregados de educação que percecionam níveis “elevados” de envolvimento parental, 41 dos educandos correspondentes encontram-se “em situação de transição/aprovação” e 19 educandos em situação de “não transição/não aprovação”.

Tabela 6 – Envolvimento parental e aproveitamento escolar do educando

| | | EP versão pais | |
|--|----------------|----------------|----------------|
| | | EP Médio (n) | EP Elevado (n) |
| Aproveitamento no final do 2ºP do ano 2013/2014 | Transição/ | 1 | 51 |
| | Aprovação | | |
| | Não Transição/ | 0 | 19 |
| | Não Aprovação | | |

Pela quase ausência de representatividade no que se refere ao envolvimento parental “médio”, este não foi tido em consideração na análise inferencial.

Assim, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre o nível de envolvimento parental percecionado e o aproveitamento escolar dos alunos ρ de Pearson= -0,91; $p= 0,036$).

O resultado significa uma correlação negativa perfeita entre as variáveis. Assim se uma aumenta, a outra sempre diminui, o que permite concluir que os níveis superiores de envolvimento parental estão associados a piores resultados académicos. Assim como o contrário: à medida que os alunos têm melhor aproveitamento, o envolvimento parental diminui.

1.3 Os encarregados de educação do género feminino percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental que os encarregados de educação do género masculino.

A análise da perceção de envolvimento parental dos pais em função do género do encarregado de educação revela que a média do envolvimento parental percecionado pelos pais é de 75 (DP= ± 11), variando entre o mínimo de 39 e o máximo de 92 e a média percecionada pelas mães é de 75 (DP= ± 11), variando entre o mínimo de 42 e o máximo de 96.

Tabela 7 – Envolvimento parental e género do encarregado de educação

| | | EP versão pais | | | |
|--------------------|-----------|----------------|---------------|--------|--------|
| | | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
| Género do | Masculino | 75 | 11 | 39 | 92 |
| Encarregado | Feminino | 75 | 11 | 42 | 96 |
| de Educação | | | | | |

Para verificar se existem diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função do género do encarregado de educação foi utilizado o teste de *t-student* para amostras independentes, dado que a amostra segue uma distribuição tendencialmente normal.

Contudo, não se verificam diferenças estatisticamente significativas assumindo a hipótese nula ($t(120)=0,009$; $p= 0,993$). Assim, os encarregados de educação do género feminino não percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental comparativamente com os encarregados de educação do género masculino.

1.4 O envolvimento parental é percecionado em níveis mais elevados por encarregados de educação de alunos do sexo feminino.

A análise da perceção do envolvimento parental dos pais em função do género do aluno revela que a média obtida por encarregados de educação de alunos do género masculino é de 76 (DP= ± 11), variando entre o mínimo de 39 e o máximo de 94 e a média referente a encarregados de educação de alunos do género feminino é de 75 (DP= ± 10), variando entre o mínimo de 42 e o máximo de 96.

Tabela 8 – Envolvimento parental e género do educando

| | | EP versão pais | | | |
|-----------------|-----------|----------------|---------------|--------|--------|
| | | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
| Género do Aluno | Masculino | 76 | 11 | 39 | 94 |
| | Feminino | 75 | 10 | 42 | 96 |

Para verificar se existem diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função do género do aluno foi utilizado o teste de *t-student* para amostras independentes, dado que a amostra segue uma distribuição tendencialmente normal.

Contudo, não se verificam diferenças estatisticamente significativas assumindo a hipótese nula ($t(120)=0,294$; $p= 0,769$). Assim, o envolvimento parental não é percecionado em níveis mais elevados por encarregados de educação de alunos do sexo feminino.

1.5 Os encarregados de educação mais jovens percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental.

A análise descritiva dos dados revela que na amostra do presente estudo, a perceção do envolvimento parental não varia muito em função da idade dos pais, no entanto, encarregados de educação com idades compreendidas entre os 41 e os 46 anos, percecionam níveis ligeiramente mais altos que aqueles que se inserem nas restantes faixas etárias.

De acordo com os dados, a média do envolvimento parental percecionado pelos encarregados de educação com idades entre os 41 e os 46 anos (média=77,62 ($\pm 7,905$)) é superior à média do envolvimento parental percecionado por encarregados de educação com idades iguais ou inferiores a 40 anos (média= 75,59 ($\pm 12,028$)) e superiores a 46 anos (média=72,89 ($\pm 11,058$))

Tabela 9 – Envolvimento parental e idade do encarregado de educação

| | | EP versão pais | | | |
|---|--------------------------|----------------|---------------|--------|--------|
| | | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
| Idade do Encarregado de Educação | ≤ 40 anos | 76 | 12 | 39 | 95 |
| | Entre os 41 e os 46 anos | 78 | 8 | 60 | 60 |
| | ≥47 anos | 73 | 11 | 42 | 42 |

Para verificar se existem diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função da idade do encarregado de educação foi utilizado o teste de *t-student* para amostras independentes, dado que a amostra segue uma distribuição tendencialmente normal.

Deste modo, não se verificam diferenças estatisticamente significativas assumindo a hipótese nula ($t(81)=-0,861$; $p= 0,392$). Assim, o envolvimento parental não é percecionado em níveis mais elevados por encarregados de educação mais jovens.

1.6 Os encarregados de educação de alunos mais jovens percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental.

A amostra revela que a perceção de envolvimento parental mais elevado emerge nos questionários de encarregados de educação de alunos que frequentam o 7.º ano ($n=65$; média= $75,72 \pm 10,802$), como se pode verificar na tabela abaixo.

Tabela 10 – Envolvimento parental e ano de escolaridade do educando

| | | EP versão pais | | | | |
|----------------------------|---------|----------------|-------|---------------|--------|--------|
| | | n | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
| Ano de escolaridade | 7.º ano | 67 | 75,72 | 10,80 | | |
| | 9.º ano | 55 | 74,85 | 10,97 | | |

Para se observar a existência de diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função da idade do aluno utilizou-se a variável de ano de frequência do aluno, 7.º e 9.º anos. Pelo que, foi utilizado o teste de *t-student* para amostras independentes, dado que a amostra segue uma distribuição tendencialmente normal.

Deste modo, não se verificam diferenças estatisticamente significativas assumindo-se a hipótese nula ($t(120)=0,435$; $p= 0,664$). Assim, o envolvimento parental não é percecionado em níveis mais elevados por encarregados de educação de alunos que frequentam o 7.º ano, na generalidade, os mais jovens.

1.7 O envolvimento parental aumenta em função do estatuto socioeconómico dos pais.

A percepção do envolvimento parental dos pais difere de acordo com o seu nível socioeconómico. Em termos descritivos, verifica-se que a percepção do envolvimento parental é superior nos encarregados de educação com nível socioeconómico alto (média= 79 (\pm 9), variando entre o mínimo de 60 e o máximo de 96), quando comparado com o nível de envolvimento parental dos encarregados de educação com nível socioeconómico médio (média= 73 (\pm 11), variando entre o mínimo de 39 e o máximo de 94) e com o nível de envolvimento parental dos encarregados de educação com nível socioeconómico baixo (média= 73 (\pm 12), variando entre o mínimo de 42 e o máximo de 94), tal como se pode verificar na tabela abaixo.

Tabela 11 – Envolvimento parental e nível socioeconómico do encarregado de educação

| | | EP versão pais | | | |
|--|-------|----------------|---------------|--------|--------|
| | | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
| Nível socioeconómico do Encarregado de Educação | Alto | 79 | 9 | 60 | 96 |
| | Baixo | 73 | 12 | 42 | 94 |
| | Médio | 73 | 11 | 39 | 94 |

Para se observar a existência de diferenças significativas na percepção do envolvimento parental, em função do nível socioeconómico do encarregado de educação do aluno, foi utilizado o teste de *One-way ANOVA*, dado que a amostra segue uma distribuição tendencialmente normal.

Deste modo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas rejeitando a hipótese nula ($F(2)=5,078$; $p= 0,008$). Assim, a percepção do envolvimento parental varia em função do nível socioeconómico do encarregado de educação.

Foi realizado um teste *post-hoc*, o *bonferroni*, a fim de se averiguar onde se encontram as diferenças estatisticamente significativas, e estas verificaram-se no nível socioeconómico mais elevado ($p<0,05$).

Concluimos que o envolvimento parental aumenta quanto maior for o estatuto socioeconómico dos pais.

1.8 Os encarregados de educação com maior índice de escolaridade, percecionam maior envolvimento parental.

A perceção de envolvimento parental dos pais varia em função das suas habilitações literárias. Em termos descritivos, verifica-se que os encarregados de educação com habilitações literárias mais elevadas, nível do ensino superior, percecionam um envolvimento parental mais elevado (média= 79 (\pm 8), variando entre o mínimo de 66 e o máximo de 95), quando comparado com os encarregados de educação com as habilitações literárias mais baixas, tal como se pode verificar na tabela abaixo.

Tabela 12 – Envolvimento parental e habilitações literárias do encarregado de educação

| | | EP versão pais | | | |
|---|---------------------|----------------|---------------|--------|--------|
| | | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
| Habilitações Literárias do Encarregado de Educação | Ensino Primário | 69 | 14 | 42 | 94 |
| | 2.º ciclo (6º ano) | 74 | 9 | 58 | 94 |
| | 3.º ciclo (9.º ano) | 74 | 13 | 39 | 96 |
| | Ensino Secundário | 77 | 9 | 60 | 94 |
| | Ensino Superior | 79 | 8 | 66 | 95 |

Para se observar a existência de diferenças significativas na perceção do envolvimento parental, em função das habilitações literárias do encarregado de educação, foi utilizada a análise multivariada, dado que a amostra segue uma distribuição tendencialmente normal.

Deste modo, não se verificam diferenças estatisticamente significativas aceitando-se a hipótese nula ($F(2)=2,396$; $p= 0,054$). Assim, a perceção do envolvimento parental não varia em função das habilitações literárias do encarregado de educação.

Concluimos, que o envolvimento parental é superior nos encarregados de educação com habilitações literárias de nível ao ensino superior, contudo não estabelece diferenças estatisticamente significativas.

1.9 Na escola A são percebidos níveis de envolvimento parental superiores ao da escola Ω .

A percepção dos pais acerca do seu envolvimento parental é semelhante de entre as duas escolas. De acordo com a análise descritiva dos dados, os pais da escola A apresentam uma média de envolvimento parental percebido de 76 (± 11), variando entre o mínimo de 39 e o máximo de 94, enquanto a percepção do envolvimento parental dos encarregados de educação da escola Ω apresentam uma média de 75 (± 11), variando entre o mínimo de 42 e o máximo de 96, tal como se vê na tabela abaixo.

Tabela 13 – Envolvimento parental e escola

| | | EP versão pais | | | |
|---------------------|-----------------------------------|----------------|---------------|--------|--------|
| | | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
| Envolvimento | Escola A | 76 | 11 | 39 | 94 |
| Parental | Escola Ω | 75 | 11 | 42 | 96 |

Para se observar a existência de diferenças significativas na percepção do envolvimento parental, em função da escola de origem foi utilizado o teste de *t-student* para amostras independentes, dado que a amostra segue uma distribuição tendencialmente normal.

Deste modo, não se verificam diferenças estatisticamente significativas assumindo a hipótese nula ($t(120)=0,233$; $p= 0,816$). Assim, na escola A não são percebidos níveis de envolvimento parental superiores aos da escola Ω .

2 A relação escola-família

Nesta secção, apresentamos os resultados obtidos nos questionários QAPa e QAPr, relativamente aos dados caracterizadores da relação escola-família. Por uma questão de clareza e coerência, apresentamos os resultados obtidos questão a questão, efetuando primeiro a exposição dos dados recolhidos nos questionários preenchidos pelos professores diretores de turma e posteriormente a apresentação dos resultados referentes aos questionários preenchidos pelos pais.

2.1 A perspectiva dos diretores de turma

As tabelas que se seguem resultam da análise efetuada às respostas das questões abertas dos questionários apresentados aos professores Diretores de Turma (QAPr).

Os resultados apresentados seguem a ordem sequencial pela qual foram colocadas as questões, nos questionários. Para cada uma das questões são apresentados os resultados que emergiram dos questionários, numa perspectiva global (englobando toda a amostra) e numa perspectiva mais específica (englobando apenas o contexto escolar, onde foram recolhidos).

Os respondentes destes questionários são os Diretores das 8 Turmas que integram a nossa investigação - duas turmas de sétimo ano e duas turmas de 9º ano, em cada uma das escolas A e Ω.

2.1.1 Deslocações habituais à escola

A primeira questão pretende averiguar a perceção dos professores diretores de turma acerca da habitualidade das deslocações dos encarregados de educação, à escola. Os inquiridos poderiam selecionar uma de duas respostas:

Opção 1 – Sim

Opção 2 – Não

Tabela 14 – O diretor de turma e as deslocações habituais dos pais à escola

| Q1 – Deslocações habituais à escola, para acompanhamento do percurso escolar do educando | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | Sim | | Não | |
| | 7º Ano | 9º Ano | 7º Ano | 9º Ano |
| Escola A (n=4) | 1 | 2 | 1 | 0 |
| Escola Ω (n=4) | 0 | 1 | 2 | 1 |
| Total | 50% | | 50% | |

De uma forma generalizada, os dados indicam que as opiniões dos diretores de turma se dividem equitativamente acerca da habitualidade das deslocações à escola, por parte dos encarregados de educação.

No entanto, quando segregamos as respostas por escola, verificamos que na escola A, 3 dos 4 Diretores de Turma afirmam que os encarregados de educação das suas turmas têm o hábito de acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, enquanto na escola Ω, a proporção é inversa.

Também é de destacar que, ao analisarmos os resultados obtidos, fixando o ano de escolaridade, constatamos que 3 dos 4 diretores das turmas do 9º ano de escolaridade referem habitualidade nas deslocações dos encarregados de educação à escola, sendo que esta proporção é inversa nas respostas dos diretores das turmas do 7º ano, onde apenas um dos diretores das 4 turmas de 7º ano refere serem habituais as deslocações dos encarregados de educação, à escola.

2.1.2 Regularidade das deslocações à escola

Com a segunda questão pretendemos aferir a perceção dos diretores de turma quanto à regularidade com que estes pais se deslocam à escola. Cada respondente pode assinalar uma de quatro respostas, infra discriminadas, sendo que a escolha da quarta opção implica uma pequena descrição do tipo de regularidade não contemplada nas opções apresentadas.

Opção 1 – Uma vez por semana

Opção 2 – Uma vez por mês

Opção 3 – Uma vez por período

Opção 4 – Outra. Qual?

A esta questão, apenas respondem os diretores de turma que referem serem habituais as deslocações à escola dos encarregados de educação, pelo que o universo de respondentes fica reduzido a metade.

Tabela 15 – O diretor de turma e a regularidade das deslocações dos pais à escola

| Q2 – Regularidade nas deslocações à escola | | | | |
|---|--------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | 1vez/semana | 1vez/mês | 1 vez/período | Outra opção |
| Escola A (n=3) | 0% | 33% | 67% | 0% |
| Escola Ω (n=1) | 0% | 0% | 100% | 0% |
| Total | 0% | 25% | 75% | 0% |

Nas respostas destes diretores de turma, constatamos que a maioria dos encarregados de educação que efetuam deslocações habituais à escola fá-lo uma vez por período. No entanto, na escola A há um diretor de turma que considera mais frequentes as deslocações dos encarregados de educação dos alunos da sua direção de turma, referindo visitas mensais.

2.1.3 Assuntos que originam as deslocações à escola

A terceira questão pretende averiguar a tipologia de assuntos que motivam as deslocações dos encarregados de educação à escola dos seus filhos. Os diretores de turma inquiridos poderiam selecionar as opções discriminadas:

Opção 1 – Averiguar aproveitamento

Opção 2 – Averiguar comportamento

Opção 3 – Resolver problemas

Opção 4 – Dar informações

À semelhança da questão anterior, o universo de respondentes a esta questão abrange apenas os elementos da amostra que referiram serem habituais as deslocações à escola, por parte dos encarregados de educação dos alunos da sua direção de turma (n=4).

Tabela 16 – O diretor de turma e os motivos das deslocações dos pais à escola

| Q3 – Motivação para as deslocações à escola | | | | | | |
|--|------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------------------|
| Opções | 1 | 2 | 3 | 4 | 1+2 | Todas as opções |
| Escola A (n=3) | 33% | 0% | 0% | 0% | 33% | 33% |
| Escola Ω (n=1) | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Total | 50% | 0% | 0% | 0% | 25% | 25% |

Metade dos 4 diretores de turma, que responderam a esta questão, indica que o aproveitamento é o assunto que motiva usualmente as deslocações destes pais à escola. No entanto, dois inquiridos responderam de forma diferente e, para além do aproveitamento, também indicam o comportamento como motivação para estas deslocações e um refere que todas as opções consideradas motivam as deslocações dos encarregados de educação à escola.

2.1.4 Iniciativa das deslocações à escola

Com a quarta questão pretende-se que os diretores de turma apontem a origem da iniciativa das deslocações, efetuadas por estes encarregados de educação, à escola dos seus educandos. Cada respondente poderia selecionar uma das alternativas:

Opção1 – Por iniciativa própria

Opção 2 – Por convocatória do diretor de turma

Como nas duas questões anteriores, a esta questão apenas respondem os 4 diretores de turma que indicam serem habituais as deslocações à escola dos encarregados de educação dos alunos da sua direção de turma.

Tabela 17 – O diretor de turma e a iniciativa da deslocação dos pais à escola

| Q4 – Deslocações à escola por iniciativa/convocatória | | | |
|--|-------------------|---------------------|--------------|
| | Iniciativa | Convocatória | Ambas |
| Escola A (n=3) | 0% | 66% | 33% |
| Escola Ω (n=1) | 0% | 100% | 0% |
| Total | 0% | 75% | 25% |

Na análise destes resultados, constatamos que, na opinião dos diretores de turma respondentes, a maioria dos encarregados de educação que se desloca habitualmente à escola, fá-lo por convocatória. Um diretor de turma (da escola A) refere que alguns pais também se deslocam à escola por iniciativa própria.

2.1.5 Qualidade dos contactos estabelecidos

A quinta questão do questionário convoca os diretores de turma inquiridos a classificarem os contactos estabelecidos com os encarregados de educação, utilizando as menções descritas:

- Opção 1 – Muito Bom
- Opção 2 – Bom
- Opção 3 – Satisfatório
- Opção 4 – Insatisfatório
- Opção 5 – Mau

A esta questão, bem como a todas as que se seguem, responderam todos os diretores de turma que constituem a amostra, situando-nos num universo de 8 respondentes (4 da escola Ω e 4 da escola A).

Tabela 18 – O diretor de turma e a qualidade dos contactos estabelecidos

| Q5 – Qualidade dos contactos estabelecidos com a Escola/Diretor de Turma | | | | | |
|---|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Escola A (n=4) | 50% | 50% | 0% | 0% | 0% |
| Escola Ω (n=4) | 0% | 100% | 0% | 0% | 0% |
| Total | 25% | 75% | 0% | 0% | 0% |

Em ambas as escolas, os diretores de turma que constituem esta amostra classificam superiormente a qualidade dos contactos efetuados com os encarregados de educação.

No entanto, enquanto na escola Ω , todos os diretores de turma inquiridos referem o nível de “Bom” para classificar esta relação, na escola A, metade dos diretores de turma (os que têm direção de turma do 9º ano de escolaridade) classificam os contactos estabelecidos com o nível de “Muito Bom”.

2.1.6 Abertura dos pais para participarem na vida escolar do aluno

A sexta questão pretende aferir a percepção destes diretores de turma acerca da abertura dos encarregados de educação para participarem ativamente na vida escolar do seu educando. Os inquiridos poderiam selecionar uma das duas opções de resposta:

Opção1 – Sim

Opção 2 – Não

Tabela 19 – O diretor de turma e a abertura dos pais à participação na vida escolar

| Q6 – Percepção de abertura à participação parental | | |
|---|------------|------------|
| | Sim | Não |
| Escola A (n=4) | 100% | 0% |
| Escola Ω (n=4) | 0% | 100% |
| Total | 50% | 50% |

Da análise da tabela 19, verificamos o contraste evidente das opiniões dos diretores de turma em função da sua escola de origem. Enquanto na escola A, todos os diretores de turma referem que os encarregados de educação sentem abertura para participarem ativamente na vida escolar dos seus educandos, na escola Ω , a uniformidade nas respostas efetuadas aponta para a negação da participação parental.

2.1.6.1 Caraterísticas que favorecem e obstaculizam a participação parental

Na resposta a esta questão pretende-se que os diretores de turma apontem caraterísticas facilitadoras ou obstaculizadoras do envolvimento parental na escola.

Uma vez que se as respostas à questão anterior revelaram unanimidade por escola, em direções opostas, só podemos auscultar caraterísticas facilitadoras na escola A e caraterísticas obstaculizadoras na escola Ω .

- A. Caraterísticas facilitadoras do envolvimento parental (indicadas pelos diretores de turma da escola A)
- A1. Disponibilidade dos pais
 - A2. Abertura a sugestões
 - A3. Cumprimento de orientações

Tabela 20 – O diretor de turma e os fatores favoráveis ao envolvimento parental

| Q 6.1 – Caraterísticas facilitadoras do envolvimento parental | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|
| | A1 | A2 | A3 |
| Escola A (n=4) | 50% | 25% | 25% |

Metade dos diretores de turma inquiridos na escola A indica a disponibilidade dos pais como fator facilitador da participação parental, os restantes apontam as caraterísticas de abertura a sugestões e o facto de serem cumpridores das orientações que fornecem.

- B. Caraterísticas obstaculizadoras do envolvimento parental (indicadas pelos diretores de turma da escola Ω)
- B1. Falta de disponibilidade dos pais
 - B2. Desinteresse dos pais
 - B3. Os pais não se sentem competentes

Tabela 21 – O diretor de turma e os fatores desfavoráveis ao envolvimento parental

| Q 6.1 – Caraterísticas obstaculizadoras do envolvimento parental | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|--------------|
| | B1 | B2 | B3 | B1+B3 |
| Escola Ω (n=4) | 0% | 25% | 25% | 50% |

Na escola Ω , metade dos diretores de turma inquiridos considera que os encarregados de educação não sentem abertura para participar ativamente na vida escolar dos seus educandos por não terem disponibilidade e não se sentirem competentes. O sentimento de “falta de competência” por parte dos pais foi referido por mais um diretor de turma, desta escola e outro indicou como justificação para a não participação parental, a falta de interesse.

2.1.7 Aspetos positivos na relação com os encarregados de educação

Os diretores de turma foram convocados a apontar, de forma livre e não direcionada, aspetos positivos na sua relação com os encarregados de educação.

As respostas elaboradas pelos professores diretores de turma convergiram para a identificação de caraterísticas dos encarregados de educação que são facilitadoras da relação que estabelecem com a escola. Uma diretora de turma apontou uma caraterística pessoal facilitadora desta relação. As caraterísticas emergentes foram ajustadas nas seguintes classes:

A. Caraterísticas pessoais dos encarregados de educação

- A1. Disponibilidade
- A2. Com capacidade de cooperação
- A3. Respeito
- A4. Abertura ao diálogo

B. Caraterísticas relacionais

B1. Diversificação de meios de comunicação

C Caraterísticas pessoais dos diretores de turma

C1. Paciência

A questão 7.1, em análise, foi respondida pelos 8 professores diretores de turma, 4 da escola A e 4 da escola Ω e os resultados encontram-se sistematizados na tabela 22.

Tabela 22 – O diretor de turma e aspetos positivos na relação com os pais

| Q 7.1- Aspetos positivos na relação com os encarregados de educação | | | | | | |
|---|--------------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------------|
| | Caraterísticas dos E. E. | | | | Comunicação | Caraterística Dt |
| | A1 | A2 | A3 | A4 | B1 | C1 |
| Escola A (n=4) | 25% | 25% | 25% | 25% | 0% | 0% |
| Escola Ω (n=4) | 0% | 25% | 0% | 25% | 25% | 25% |
| Total | 12,5% | 25% | 12,5% | 25% | 12,5% | 12,5% |

Na análise destes resultados, verificamos que as caraterísticas dos encarregados de educação, A2 e A3 – “Capacidade de cooperação” e “Abertura ao diálogo” são as que se destacam com maior evidência, tendo sido referidas nas duas escolas em que os questionários foram aplicados.

De referir também que na escola A, todas as caraterísticas facilitadoras identificadas consistem em caraterísticas pessoais dos encarregados de educação, enquanto na escola Ω , para além destas, também foram apontadas caraterísticas da comunicação e da figura do diretor de turma.

2.1.8 Aspetos negativos na relação com os encarregados de educação

Na resposta a esta questão os diretores de turma foram chamados a apontar, de forma livre e não direcionada, aspetos negativos na sua relação com os encarregados de educação.

Os aspetos negativos apontados por estes diretores de turma centram-se em aspetos referentes a características dos encarregados de educação e em características organizacionais, relacionadas com a disponibilidade de tempo para a resolução de questões inerentes à direção de turma.

Neste sentido, as respostas apresentadas foram organizadas nas seguintes classes:

A. Características pessoais dos encarregados de educação

- A1. Falta de acompanhamento das tarefas escolares
- A2. Expectativas excessivas
- A3. Questionamento excessivo do trabalho docente e das classificações

B. Características organizacionais

- B1. Falta de tempo para acompanhamento/orientação da direção de turma

A questão 7.2, em análise, foi respondida pelos 8 professores diretores de turma, 4 da escola A e 4 da escola Ω e os resultados encontram-se sistematizados na tabela 23.

Tabela 23 – O diretor de turma e aspetos negativos na relação com os pais

| | Caraterísticas dos E. E. | | | Organizacional |
|-----------------|--------------------------|-------|-------|----------------|
| | A1 | A2 | A3 | B1 |
| Escola A | 50% | 25% | 25% | 0% |
| Escola Ω | 25% | 0% | 0% | 75% |
| Total | 37,5% | 12,5% | 12,5% | 37,5% |

Na análise da tabela 23, constatamos que os aspetos negativos apontados pelos diretores de turma, na relação que estabelecem com os encarregados de educação centram-se maioritariamente na “Falta de acompanhamento das tarefas escolares” e na “Falta de tempo para acompanhamento da direção de turma”. De destacar que os dados recolhidos na escola A se dirigem unicamente para as características dos encarregados de educação, enquanto os dados recolhidos na escola Ω se dirigem para as características organizacionais, mais concretamente o tempo destinado ao acompanhamento da direção de turma.

2.2 A perspetiva dos pais

As tabelas que se seguem resultam da análise efetuada às respostas das questões abertas dos questionários apresentados aos pais (QAPa).

Esta seção da amostra é constituída por 120 encarregados de educação, 60 inquiridos na escola A e 60 inquiridos na escola Ω .

Os resultados apresentados seguem a ordem sequencial pela qual foram colocadas as questões, nos questionários. Para cada uma das questões são apresentados os resultados que emergiram dos questionários, numa perspetiva global (englobando toda a amostra) e numa perspetiva mais específica (englobando apenas o contexto escolar, onde foram recolhidos).

2.2.1 Deslocações habituais à escola

A primeira questão deste questionário pretende averiguar a perceção da habitualidade das deslocações, destes encarregados de educação, à escola, para acompanharem o percurso escolar dos filhos. Os inquiridos poderiam selecionar uma de duas respostas:

Opção 1 – Sim

Opção 2 – Não

Tabela 24 – Os pais e as deslocações habituais à escola

| Q1 – Deslocações habituais à escola, para acompanhamento do percurso escolar do educando | | |
|---|------------|------------|
| | Sim | Não |
| Escola A (n=60) | 93% | 7% |
| Escola Ω (n=60) | 80% | 20% |
| Total | 87% | 13% |

Da análise da tabela 24, verificamos que a grande maioria dos pais inquiridos (87%) refere que se desloca com regularidade à escola dos filhos, para acompanhar o seu percurso escolar, sendo essas deslocações mais usuais nos encarregados de educação dos alunos da escola A (93%), do que nos encarregados de educação dos alunos da escola Ω (80%).

2.2.2 Regularidade das deslocações à escola

Com a segunda questão pretendemos aferir a regularidade com que estes pais se deslocam à escola. Cada respondente pode assinalar uma de quatro respostas, infra discriminadas, sendo que a escolha da quarta opção implica uma pequena descrição do tipo de regularidade não contemplada nas opções apresentadas.

Opção 1 – Uma vez por semana

Opção 2 – Uma vez por mês

Opção 3 – Uma vez por período

Opção 4 – Outra. Qual?

A esta questão, apenas respondem os encarregados de educação que referem serem habituais as deslocações à escola dos seus educandos, pelo que o universo de respondentes fica diminuído em 13%.

Tabela 25 – Os pais e a regularidade das deslocações à escola

| Q2 – Regularidade nas deslocações à escola | | | | |
|---|--------------------|-----------------|----------------------|----------------------------------|
| | 1vez/semana | 1vez/mês | 1 vez/período | Outra opção^(*) |
| Escola A (n=56) | 20% | 11% | 64% | 5% |
| Escola Ω (n=48) | 10% | 15% | 52% | 23% |
| Total | 15% | 13% | 59% | 13% |

(*) “Sempre que necessário”

Da análise do quadro 2, verificamos que a maioria dos inquiridos se desloca à escola do seu educando uma vez por período. Esta tendência geral também se mantém quando analisamos os resultados obtidos isoladamente em cada uma das escolas A e Ω, em que mais de metade dos respondentes refere esta frequência nas deslocações que efetua à escola.

A segunda maior frequência de deslocações à escola surge na percentagem dos 20% - Na escola A, esta percentagem de encarregados de educação referem deslocações semanais à escola, enquanto na escola Ω a proporção semelhante dos pais refere que se desloca à escola, sempre que considera necessário.

2.2.3 Assuntos que originam as deslocações à escola

A terceira questão pretende averiguar a tipologia de assuntos que motivam as deslocações dos encarregados de educação à escola dos seus filhos. Os inquiridos poderiam selecionar as opções discriminadas:

Opção 1 – Averiguar aproveitamento

Opção 2 – Averiguar comportamento

Opção 3 – Resolver problemas

Opção 4 – Dar informações

À semelhança da questão anterior, o universo de respondentes a esta questão abrange apenas os elementos da amostra que referiram serem habituais as deslocações à escola (n=104).

Tabela 26 – Os pais e os motivos da sua deslocação à escola

| Q3 – Motivação para as deslocações à escola | | | | | | | | |
|---|------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|-----------------|------------------|
| Opções | 1 | 2 | 3 | 4 | 1+2 | 1+2+3 | Todas as opções | Outra combinação |
| Escola A (n=56) | 45% | 2% | 0% | 4% | 27% | 14% | 4% | 4% |
| Escola Ω (n=48) | 35% | 6% | 4% | 0% | 32% | 9% | 10% | 4% |
| Total | 40% | 4% | 2% | 2% | 29% | 12% | 7% | 4% |

Da leitura dos resultados que apresentamos, podemos inferir que a maior parte dos pais inquiridos se desloca à escola para averiguar questões relativas exclusivamente ao aproveitamento dos seus educandos (40%), ou questões que se relacionam simultaneamente com o aproveitamento e o comportamento dos mesmos (29%). Esta tendência surge tanto na análise global da amostra, como em cada uma das escolas analisadas isoladamente.

Alguns encarregados de educação inquiridos apontam as três primeiras opções (12%) ou a totalidade das opções (7%) apresentadas como assuntos que os motivam nas deslocações que efetuam à escola dos seus educandos.

Minoritariamente, em percentagem inferior a 10%, surgem, como motivação para as deslocações à escola, a averiguação exclusiva do comportamento, a resolução de problemas e o fornecimento de informações.

2.2.4 Iniciativa das deslocações à escola

Com a quarta questão pretende-se que os encarregados de educação apontem a origem da iniciativa das suas deslocações, selecionando uma das alternativas:

Opção1 – Por iniciativa própria

Opção 2 – Por convocatória do diretor de turma

Como nas duas questões anteriores, a esta questão apenas respondem os 104 encarregados de educação que referem serem habituais as deslocações à escola dos seus educandos.

Tabela 27 – Os pais e a iniciativa da deslocação à escola

| Q4 – Deslocações à escola por iniciativa/convocatória | | | |
|--|-------------------|---------------------|--------------|
| | Iniciativa | Convocatória | Ambas |
| Escola A (n=56) | 41% | 52% | 7% |
| Escola Ω (n=48) | 48% | 48% | 4% |
| Total | 44% | 50% | 6% |

Na análise destes resultados, constatamos que, apesar da maioria dos encarregados de educação se dirigir habitualmente à escola por convocatória, a percentagem destes é muito similar à percentagem dos que se deslocam à escola por iniciativa própria.

Assim podemos afirmar que se verifica uma divisão equitativa entre os encarregados de educação que preferem deslocar-se à escola de forma espontânea e aqueles que aguardam a convocatória do Diretor de Turma para efetuar essa diligência.

2.2.5 Qualidade dos contactos estabelecidos

A quinta questão do questionário convoca os encarregados de educação inquiridos a classificarem os contactos estabelecidos com a Escola /Diretor de Turma, utilizando as menções descritas:

Opção 1 – Muito Bom

Opção 2 – Bom

Opção 3 – Satisfatório

Opção 4 – Insatisfatório

Opção 5 – Mau

A esta questão, bem como a todas as que se seguem, responderam todos os encarregados de educação que constituem a amostra, situando-nos num universo de 120 respondentes.

Tabela 28 – Os pais e a qualidade dos contactos estabelecidos

| Q5 – Qualidade dos contactos estabelecidos com a Escola/Diretor de Turma | | | | | |
|---|------------|------------|------------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Escola A (n=60) | 63% | 28% | 9% | 0% | 0% |
| Escola Ω (n=60) | 58% | 27% | 15% | 0% | 0% |
| Total | 61% | 28% | 11% | 0% | 0% |

Em ambas as escolas, a maioria dos encarregados de educação classifica superiormente a qualidade dos contactos efetuados com o Diretor de Turma.

A diferença mais notória entre as duas escolas posiciona-se na classificação “satisfatória” da qualidade dos contactos estabelecidos. Na escola Ω , 15% dos encarregados de educação classificam os contactos efetuados com a Escola neste nível, enquanto na escola A, apenas 9% dos pais atribui esta classificação aos mesmos contactos.

De notar também que nenhum encarregado de educação atribuiu o nível “insatisfatório” ou “mau” aos contactos efetuados com a Escola/Diretor de Turma.

2.2.6 Percepção da abertura da escola à participação parental

Esta questão pretende aferir a percepção destes encarregados de educação acerca da abertura da escola à sua participação efetiva. Os inquiridos poderiam selecionar uma das duas opções de resposta:

Opção1 – Sim

Opção 2 – Não

Tabela 29 – Os pais e a abertura da escola à sua participação

| Q6 – Percepção de abertura à participação parental | | |
|---|------------|------------|
| | Sim | Não |
| Escola A (n=60) | 79% | 21% |
| Escola Ω (n=60) | 87% | 13% |
| Total | 83% | 17% |

Da análise da tabela 6, verificamos que a maioria dos encarregados de educação sente abertura para participar na tomada de decisões da Escola, que envolvem o seu educando. Esta tendência geral mantém-se quando procedemos à análise de cada contexto escolar, no entanto, é mais vincada na escola Ω (87%) do que na escola A (79%).

De notar que apenas menos de 20% dos encarregados de educação não perceciona uma escola aberta à sua participação, na realidade escolar onde se insere.

2.2.7 Caraterísticas da relação escola-família que facilitam ou obstaculizam a participação parental

Através de uma questão aberta, solicitamos aos inquiridos uma justificação para a sua perceção sobre a abertura da escola à sua participação. Na resposta a esta questão pretende-se que os encarregados de educação apontem caraterísticas da relação escola-família que sejam por eles reconhecidas como facilitadoras ou obstaculizadoras do seu envolvimento na tomada de decisões pela escola.

Neste contexto, as respostas efetuadas pelos encarregados de educação foram categorizadas nas seguintes classes:

- A. Caraterísticas da relação escola-família facilitadoras do envolvimento parental na tomada de decisões
 - A1. Solicitação de opinião para a resolução de questões/problemas
 - A2. Compreensão do ponto de vista dos pais
 - A3. Abertura a sugestões de melhoria
 - A4. Comunicação eficiente
 - A5. Existência regular de atividades destinadas aos pais
 - A6. Empatia com o Diretor de Turma
 - A7. Existência de um interesse generalizado em ajudar o aluno
- B. Caraterísticas da relação escola-família obstaculizadoras do envolvimento parental na tomada de decisões
 - B1. Não-solicitação da opinião dos pais para a resolução de problemas
 - B2. Marcação de reuniões em horários desajustados
 - B3. Inexistência de abertura a sugestões de melhoria
 - B4. Comunicação ineficiente
 - B5. Desmotivação dos pais para intervir
 - B6. Processos de intervenção mecanizados

A frequência da referência a estas caraterísticas, pelos encarregados de educação surge evidenciada nas tabelas 6.1a e 6.1b.

A. Caraterísticas Facilitadoras

Dos 99 encarregados de educação, 83% da amostra, que sentem abertura para participar na tomada de decisões que envolvem o seu educando, apenas 42 conseguiram articular uma explicação que justificasse a resposta positiva à questão 6, ficando o nosso universo de respondentes reduzido em cerca da metade.

Tabela 30 – Os pais e os fatores favoráveis à sua participação

| Q6.1a – Caraterísticas facilitadoras do envolvimento parental na tomada de decisões | | | | | | | |
|--|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 |
| Escola A (n=26) | 50% | 11% | 23% | 4% | 4% | 0% | 8% |
| Escola Ω (n= 16) | 38% | 6% | 6% | 0% | 6% | 31% | 13% |
| Total | 44% | 10% | 17% | 2% | 5% | 12% | 10% |

A maioria dos encarregados de educação que sente abertura por parte da escola para a sua participação (44%), aponta como justificação essencial, o facto de a escola solicitar a sua opinião para a resolução de questões/problemas relacionados com o seu educando. Alguns destes encarregados de educação referem também que sentem que as suas opiniões são tomadas em consideração na resolução destas questões.

Esta caraterística facilitadora da relação escola-família apontada pelos encarregados de educação surge com maior frequência nos questionários preenchidos na escola A (50%), que nos obtidos na escola Ω (38%).

Apesar de haver alguma sincronia nas respostas, no que se refere à maioria das opiniões dos encarregados de educação inquiridos, o mesmo não acontece nas caraterísticas que são apontadas minoritariamente.

Enquanto na escola A, 23% dos encarregados de educação refere que sente abertura da escola para a apresentação de sugestões de melhoria, sendo esta a segunda caraterística apontada como facilitadora da relação escola-família, na escola Ω, 31% dos encarregados de educação inquiridos menciona que o facto de apresentarem uma relação empática com o Diretor de Turma é justificativo para o facto de sentirem abertura por parte da escola para a sua participação na tomada de decisões que envolvem o seu educando.

De referir ainda que nenhum dos encarregados de educação da escola A referiu a empatia com o Diretor de Turma como fator justificativo da sua perceção de escola aberta, enquanto na escola Ω , esta foi uma causa apontada por 31% dos inquiridos.

B. Caraterísticas Obstaculizadoras

Dos 21 encarregados de educação, 17% da amostra, que não sentem abertura para participar na tomada de decisões que envolvem o seu educando, apenas 13 conseguiram articular uma justificação para essa perceção, ficando o nosso universo de respondentes minorado em 38%.

Tabela 31 – Os pais e os fatores desfavoráveis ao seu envolvimento

| Q6.1b – Caraterísticas obstaculizadoras do envolvimento parental na tomada de decisões | | | | | | |
|---|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 |
| Escola A (n=9) | 56% | 0% | 11% | 11% | 0% | 22% |
| Escola Ω (n= 4) | 25% | 25% | 0% | 0% | 25% | 25% |
| Total | 46% | 8% | 8% | 8% | 8% | 22% |

A maioria dos encarregados de educação que não sentem abertura para a sua participação (46%), por parte da escola, apontam como justificação essencial, o facto de a escola não solicitar a sua opinião para a resolução de questões/problemas relacionados com o seu educando.

O segundo fator obstaculizador para a abertura da escola à participação dos encarregados de educação, foi referido por 22% da amostra e aponta para a existência de uma mecanização dos processos interventivos, que os demove desta ação.

A frequência dos restantes fatores obstaculizadores é bastante reduzida, uma vez que foram apontados uma única vez, nos questionários preenchidos.

2.2.8 Aspectos positivos na relação com a escola

Os encarregados de educação foram convocados a apontar, de forma livre e não direcionada, aspectos positivos na sua relação com a figura do Diretor de Turma ou com a Escola, em geral.

As respostas elaboradas pelos encarregados de educação centram-se na figura do Diretor de Turma, convergindo para a identificação de características do Diretor de Turma que são facilitadoras da relação que estabelecem com a escola. As características emergentes foram ajustadas nas seguintes classes:

C. Características pessoais do Diretor de Turma

- A1. Cordialidade
- A2. Compreensão
- A3. Preocupação
- A4. Abertura ao diálogo

D. Características profissionais do Diretor de Turma

B1. Perfil Profissional do Diretor de Turma

- B1.1. Imparcialidade
- B1.2. Conhecimento das realidades individuais dos alunos
- B1.3. Empenho no sucesso dos alunos, de forma personalizada
- B1.4. Capacidade de resolução de problemas/conflitos
- B1.5. Capacidade para orientar os encarregados de educação na implementação de medidas de melhoria, em casa e na escola

B2. Comunicação

- B2.1. Diversificação de meios de comunicação
- B2.2. Fornecimento de informação detalhada

B3. Reuniões individuais com os encarregados de educação

- B3.1. Flexibilidade no horário de atendimento
- B3.2. Disponibilidade para reunir fora do horário definido

A questão 7.1, em análise, foi respondida por 89 encarregados de educação, 47 da escola A e 42 da escola Ω , o que se traduz numa percentagem de 74% de respondentes. Por outro lado, verificou-se que 31 encarregados de educação, 13 da escola A e 18 da escola Ω , não foram capazes de elaborar uma resposta, constituindo 26% da amostra.

Tabela 32 – Os pais e aspetos positivos na relação com a escola

| Q7.1 – Características do Diretor de Turma contributivas para uma boa relação com os encarregados de educação (n=89) | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------|-----------|-----------|------------|---------------|------------|------------|-----------|-----------|-------------|------------|-----------|------------|
| | Pessoais | | | | Profissionais | | | | | | | | |
| | | | | | Perfil DT | | | | | Comunicação | | Reuniões | |
| | A1 | A2 | A3 | A4 | B1.1 | B1.2 | B1.3 | B1.4 | B1.5 | B2.1 | B2.2 | B3.1 | B3.2 |
| Escola A (n=47) | 32% | 2% | 0% | 9% | 2% | 23% | 32% | 13% | 6% | 19% | 55% | 4% | 32% |
| Escola Ω (n=42) | 36% | 7% | 5% | 19% | 0% | 5% | 29% | 0% | 0% | 2% | 17% | 0% | 19% |
| Total | 34% | 4% | 2% | 13% | 1% | 15% | 30% | 7% | 3% | 11% | 37% | 2% | 26% |

Na análise da tabela 32, verificamos que na generalidade dos pais inquiridos, a característica profissional relativa ao “Fornecimento de informação detalhada” é maioritariamente apontada como contributiva para uma boa relação com a escola, sendo referida por 37% dos encarregados de educação inquiridos. No entanto, esta percentagem elevada reflete a opinião maioritária dos encarregados de educação da escola A, onde mais de metade (26 encarregados de educação) elabora uma resposta que inclui esta característica. Na escola Ω , esta proporção não encontra um eco semelhante, uma vez que apenas 7 encarregados de educação (17%) refere esta característica.

A característica que é indicada em segundo lugar, pelos encarregados de educação, como facilitadora da relação com o Diretor de Turma é relativa à característica pessoal da “Cordialidade”. Esta característica é indicada por 30 encarregados de educação (34%) e esta proporção espelha os resultados obtidos nas duas escolas.

Em terceiro lugar, os encarregados de educação destacam o “Empenho no sucesso dos alunos, de forma personalizada” como aspeto positivo do Diretor de Turma que facilita a relação estabelecida. Dos encarregados de educação inquiridos, cerca de 30% apontam esta característica em ambas as escolas.

As maiores discrepâncias, encontradas na análise dos questionários obtidos nas duas escolas, verificam-se ao nível das características profissionais dos diretores de turma, nomeadamente no que se refere aos itens B.1.2; B.2.1; B.1.4 ; B.3.2, e ao nível da característica pessoal A4.

O “Conhecimento das realidades individuais dos alunos” (item B.1.2.) é apontado por 11 encarregados de educação da escola A (23%), mas apenas por 2 encarregados de educação da escola Ω (5%).

A “Diversificação de meios de comunicação” (item B.2.1) é indicada por 9 encarregados de educação da escola A (19%), mas apenas por 1 encarregado de educação da escola Ω (2%).

A “Capacidade de resolução de problemas/conflitos” (item B.1.4) é mencionada por 6 encarregados de educação da escola A (13%), mas não emerge nos questionários preenchidos pelos encarregados de educação da escola Ω .

Enquanto na escola A, 15 encarregados de educação (32%) referem a “Disponibilidade para reunir fora do horário definido” (item B.3.2) como característica do Diretor de Turma facilitadora da relação estabelecida, na escola Ω este número desce para metade, sendo que apenas 8 dos encarregados de educação (19%) mencionam esta característica.

A característica A4 – “Abertura ao diálogo”, é referida por 8 encarregados de educação da escola Ω (19%), mas na escola A, apenas 4 dos encarregados de educação a mencionam (9%).

A frequência das restantes características surge de forma residual, sendo apontadas por menos de 5 encarregados de educação.

2.2.9 Aspectos negativos na relação com a escola

Na resposta a esta questão os encarregados de educação foram chamados a apontar, de forma livre e não direcionada, aspetos negativos na sua relação com a Escola/ Diretor de Turma.

Uma grande percentagem dos encarregados de educação refere não apresentar aspetos negativos a apontar na sua experiência relacional com a Escola/Diretor de Turma, mas as restantes respostas centram-se em aspetos referentes à Escola (eixo relacional geral) e ao Diretor de Turma (eixo relacional específico)

Neste sentido, foram indicadas, por estes encarregados de educação, problemas da Escola, não tanto relacionais, mas cuja falência na sua resolução incorre na perceção de não serem ouvidas as considerações parentais. A referir:

A. Aspectos Negativos da Escola

- A1. Recursos humanos e/ou materiais insuficientes
- A2. Insegurança
- A3. Alimentação pouco saudável
- A4. Demasiada burocracia/ Pouca acessibilidade à figura do Diretor
- A5. Demasiada preocupação com as metas/ Pouca preocupação com as aprendizagens
- A6. Pouca abertura à voz dos pais

Foram também referidos aspetos negativos que assolam as relações com o Diretor de Turma, contudo, estes centram-se em assuntos referentes às reuniões gerais e individuais.

B. Aspetos negativos associados à relação com o Diretor de Turma

B1. Reuniões muito longas

B2. Horário de atendimento desajustado ou insuficiente

A questão 7.2 em análise, foi respondida por 82 encarregados de educação (68%), 43 da escola A e 39 da escola Ω , o que se traduz numa percentagem de 68% de respondentes. Por outro lado, verificou-se que 38 encarregados de educação, 17 da escola A e 21 da escola Ω , não foram capazes de elaborar uma resposta, constituindo 32% da amostra.

Tabela 33 – Os pais e aspetos negativos na sua relação com a escola

| | Escola | | | | | | DT | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | B1 | B2 | “Nenhum” |
| Escola A (n=43) | 2% | 0% | 2% | 0% | 0% | 9% | 2% | 9% | 77% |
| Escola Ω (n=39) | 8% | 3% | 3% | 5% | 3% | 0% | 5% | 0% | 77% |
| Total | 5% | 1% | 2% | 2% | 1% | 5% | 4% | 5% | 77% |

A grande maioria dos encarregados de educação (77%) que responderam a esta questão indica claramente que não reconhece a existência de nenhum aspeto negativo a apontar na relação que estabelece com a Escola/Diretor de Turma. Esta evidência é comum em ambas as escolas de proveniência de dados.

Dos 82 encarregados de educação que responderam a esta questão, 4 (5%) reconhecem como aspeto negativo da sua relação com a Escola/Diretor de Turma a “Pouca abertura à voz dos pais” – aspeto A6 e o facto de considerarem o “Horário de atendimento desajustado ou insuficiente” – aspeto B2. É importante referir que a totalidade destes encarregados de educação foi inquirida na escola A, sendo que na escola Ω estes aspetos não emergiram.

O facto de os “Recursos humanos e/ou materiais serem insuficientes”, aspeto A1, também foi apontado por 4 encarregados de educação (5%). No

entanto, a maioria destes inquiridos enquadra-se na realidade da escola Ω , e apenas 1 encarregado de educação da escola A mencionou este aspeto.

É de salientar que os aspetos “Insegurança (A2), “Demasiada burocracia/ Pouca acessibilidade à figura do Diretor” (A4) e “Demasiada preocupação com as metas/ Pouca preocupação com as aprendizagens” (A5) foram mencionados exclusivamente por encarregados de educação da escola Ω , ainda que em percentagens pequenas, sendo imergentes na escola A.

Em percentagens similarmente reduzidas em ambos os contextos escolares, surgem enunciados os aspetos “Alimentação pouco saudável” (A3), mencionado por um encarregado de educação de cada escola, e “Reuniões muito longas”, mencionado por um encarregado de educação da escola A e por dois da escola Ω .

VI

Discussão dos Resultados

No presente capítulo, expomos a análise e discussão dos resultados obtidos pela aplicação dos questionários e apresentados segundo os procedimentos referidos no capítulo anterior. Esta discussão materializa-se em torno dos objetivos da investigação e dos testes das hipóteses formuladas, tentando obter respostas direcionadas para a questão central de investigação, que consiste em saber qual a relação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar dos alunos do 3º ciclo, tendo por base o estudo das duas escolas selecionadas.

Em cada secção, partimos de um quadro síntese e problematizamos as questões emergentes nas triangulações realizadas, aferindo as nossas conclusões com outros estudos efetuados neste domínio.

1. O envolvimento parental nas escolas A e Ω

Várias são as investigações realizadas no âmbito do envolvimento parental que conjugam relações entre este fator e múltiplas variáveis, que podem ser orientadas para três dimensões diferentes:

- a) Dimensão dos pais - vivência escolar, nível socioeconómico e de literacia;
- b) Dimensão do aluno/filho - nível escolar, idade e desempenho escolar;
- c) Dimensão da variação percetiva de pais e professores sobre o envolvimento parental.

Neste contexto, foram testadas as hipóteses colocadas, cujos resultados sintetizamos no quadro III e que apontam para a aceitação de duas delas e a rejeição das restantes.

Quadro III – Síntese dos testes às hipóteses consideradas

| Hipóteses de investigação | Aceitação/Rejeição de H_0 |
|--|---|
| H1 – Os encarregados de educação percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental que os professores. | Aceitação |
| H2 – Níveis superiores de envolvimento parental propiciam melhores resultados académicos. | Rejeição |
| H3 – Encarregados de educação do género feminino percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental que EE do género masculino. | Rejeição |
| H4 – O envolvimento parental é percecionado em níveis mais elevados por encarregados de educação de alunos do sexo feminino. | Rejeição |
| H5 – Encarregados de educação com idade inferior a 40 anos percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental. | Rejeição |
| H6 – Encarregados de Educação de alunos do 7º ano percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental que os encarregados de educação de alunos do 9º ano. | Rejeição |
| H7 – O envolvimento parental aumenta em função do estatuto socioeconómico dos pais. | Aceitação |
| H8 – Encarregados de educação com maior índice de escolaridade, percecionam maior envolvimento parental. | Rejeição |
| H9 – Na escola A são percecionados níveis de envolvimento parental superiores ao da escola Ω . | Rejeição |

1.1. Envolvimento Parental: Perceção de encarregados de educação e perceção de professores

As perceções dos pais e as dos professores, sobre o envolvimento parental na escola apresentam diferenças estatisticamente significativas, no sentido em que os pais percecionam níveis mais elevados de envolvimento parental, confirmando resultados de investigações efetuadas neste domínio (Epstein, 1996; Bakker *et al*, 2007; Pereira *et al*, 2008; Reis, 2009).

Estes resultados evidenciam pontos de encontro e de afastamento de conceções de envolvimento parental entre pais e professores apontadas por vários estudos, bem como o facto de uma parte do envolvimento parental percecionado pelos pais não apresentar eco nas perceções dos professores, uma vez que este é consolidado noutra espaço e tempo que não o da escola.

Paula Colares dos Reis (2009) também justifica esta diferença de perceções com o facto de pais e professores apresentarem conceções distintas sobre o envolvimento parental e de operarem em contextos diferenciados.

Bakker, Denessen e Laeven (2007) referem que os pais valorizam o envolvimento parental nas atividades desenvolvidas em casa e que este tipo de envolvimento nem sempre é percecionado pelos professores de forma equivalente, uma vez que estas atividades não são visíveis pelos professores e estes podem apenas deduzi-las através da informação fornecida pelos pais ou alunos. De facto, estes investigadores reconhecem que os professores percecionam o envolvimento parental de forma mais generalizada que os pais e equacionam o envolvimento parental nas atividades em casa na mesma dimensão da frequência dos contactos estabelecidos e das participações nas atividades da escola. Assim a perceção do professor poderá ser deduzida a partir das suas observações relativamente ao interesse dos pais no progresso escolar e nas dificuldades dos filhos, entre outros episódios de comunicação escola-professor (Reis, 2009).

1.2. Envolvimento parental e resultados académicos

O nosso estudo evidencia uma correlação negativa entre o nível de envolvimento parental percebido pelos encarregados de educação e o sucesso escolar dos seus educandos, verificando-se que, nos casos de maior aproveitamento, o nível de envolvimento parental é menor, e vice-versa. Assim se conclui que os níveis superiores de envolvimento parental não propiciam melhores resultados académicos aos educandos.

Apesar de se encontrar largamente difundida na literatura a ideia de que existe uma correlação positiva entre os resultados académicos dos alunos e os níveis de envolvimento parental percebido pelos seus encarregados de educação (Epstein, 1995; Bakker, 2007; Harris & Goodall, 2008; Reis, 2008; Vilas Boas, 2009; Sousa & Sarmento, 2009), os nossos resultados não se coadunam com esta perspetiva, encontrando, antes, eco nos estudos de Driessen *et al* (2005). Estes investigadores referem que escolas com alunos provenientes de minorias, como podem ser as nossas escolas TEIP, desenvolvem um esforço suplementar para maximizar o envolvimento parental, contudo este não encontra reflexo nos resultados. Além disso, um maior envolvimento parental pode relacionar-se com uma maior requisição da presença dos pais pela escola, para resolver questões relacionadas com problemas de aproveitamento e/ou comportamento, numa tentativa de dar resposta a problemas concretos dos alunos.

1.3. Envolvimento Parental e Género do Encarregado de Educação

Neste estudo, os encarregados de educação do género feminino não percebem níveis mais elevados de envolvimento parental quando comparados com os encarregados de educação do género masculino. No entanto, é de ressaltar que a grande maioria dos encarregados de educação que constituem a amostra (74%) são do género feminino.

Neste sentido, apesar das funções de acompanhamento do percurso escolar dos filhos estarem sobretudo delegadas nas mães - quer pela natureza biológica da maternidade que, nos primeiros meses de vida, em modo de

quase exclusividade, vincula os filhos às mães, quer pela natureza social/cultural que ainda suprime muitos pais das questões associadas aos labores domésticos e à educação dos filhos - quando os pais encontram lugar nas funções de encarregado de educação, parecem desempenhá-lo com assertividade semelhante à das mães.

Em todo o caso, outros estudos realçam a influência do acompanhamento das mães no sucesso escolar dos filhos (Azevedo, 2014; Verdasca, 2014).

1.4. Envolvimento Parental e Género do Aluno

À semelhança do que se verifica no ponto anterior, o envolvimento parental não é percecionado em níveis mais elevados por encarregados de educação de alunos do sexo feminino. Bem pelo contrário, os resultados apontam para uma grande similaridade entre o envolvimento parental percecionado por encarregados de educação de alunos de sexos diferentes.

Apesar de existir uma tendência para que os pais sejam mais disciplinadores com os filhos do género masculino, e de poderem apresentar expectativas distintas quanto à carreira profissional de filhos e filhas (Avvisati *et al*, 2010), esta verosimilidade não influencia o envolvimento parental, que é igualmente percecionado por encarregados de educação de alunos de géneros diferentes.

1.5. Envolvimento Parental e Idade do Encarregado de Educação

A hipótese de que pais com idades inferiores a 40 anos percecionariam um nível mais elevado de envolvimento parental foi colocada, partindo do pressuposto que, nesta faixa etária, muitos encarregados de educação seriam pais de alunos de idades menores, que certamente teriam um acompanhamento mais próximo.

No entanto, os encarregados de educação que percecionaram níveis de envolvimento parental ligeiramente mais altos inserem-se na faixa etária intermédia (entre os 41 e os 46 anos).

Assim, os dados recolhidos indicam que a idade dos encarregados de educação não apresenta relação estatisticamente significativa na amostra considerada. No entanto, é de referir que as faixas etárias destes encarregados de educação são muito próximas, pelo que numa maior abrangência poderíamos supor a obtenção de resultados diferentes.

1.6. Envolvimento Parental e Idade do Aluno

Apesar de alguns estudos sugerirem que a intensidade da relação escola-família tender a decrescer à medida que os alunos vão avançando no nível de escolaridade (Epstein, 1995; Green *et al*, 2007; Avvisati *et al*, 2010), esta tendência não se verificou no nosso estudo.

O facto de termos efetuado uma comparação entre o envolvimento parental percecionado por encarregados de educação de alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico (7º e 9º anos de escolaridade), não permitiu a abrangência de uma faixa etária suficientemente alargada para verificarmos esta diferença no envolvimento parental percecionado.

1.7. Envolvimento Parental e Estatuto Socioeconómico dos Encarregados de Educação

À semelhança de estudos anteriores (Harris & Goodall, 2008; Reis, 2008; Avvisati *et al*, 2010) os resultados da nossa investigação revelam que existe uma correlação positiva entre o envolvimento parental e o nível socioeconómico dos encarregados de educação.

Avvisati *et al* (2010) indicam três teorias que podem contribuir para a explicação de variação do envolvimento parental na escola, em função do nível socioeconómico dos pais. A teoria da "cultura da pobreza" sugere que as famílias da classe trabalhadora não valorizam a educação como as famílias de

classe alta. A teoria “institucional” coloca na escola a responsabilização pelo fraco nível de envolvimento das famílias de nível socioeconómico mais baixo, uma vez que refere que as instituições escolares acolhem melhor as famílias de nível socioeconómico médio e alto, discriminado subtilmente as famílias de nível socioeconómico inferior. Por fim, a teoria do “capital cultural” argumenta que as escolas são predominantemente instituições de classe média, com valores de classe média, que se relacionam melhor com pais de nível socioeconómico médio a elevado do que com os de níveis inferiores, até pela própria linguagem que utiliza, uma vez que é facilmente perceptível pelas classes superiores, mas muitas vezes pouco apreendida pelos pais de nível socioeconómico inferior. No entanto, esta teoria enfatiza, de igual forma, os papéis de ambos os intervenientes, escola e pais, na criação de uma relação escola-família que promova o envolvimento parental.

De facto, no que se refere aos encarregados de educação da escola A, os níveis socioeconómicos dominantes são o nível médio e médio-alto, e na escola Ω , predominam os níveis médio e médio baixo. No entanto, é importante referir que a média do envolvimento parental percecionado pelos encarregados de nível socioeconómico baixo e médio é similar, registando-se apenas um aumento no nível de envolvimento parental percecionado pelos encarregados de educação de nível socioeconómico alto.

Importa também referir que os pais de nível socioeconómico baixo percecionam um nível de envolvimento parental médio a médio alto, o que contraria a teoria da “cultura da pobreza”, evidenciando que mesmo nas camadas populares, as aspirações dos pais tendem a ser elevadas (Diogo, 1998).

1.8. Envolvimento Parental e Habilitações Académicas do Encarregado de Educação

Os dados recolhidos na nossa investigação permitem-nos concluir que o envolvimento parental, similarmente percecionado por pais e professores, é superior em encarregados de educação com estudos superiores. Contudo, não estabelece diferenças estatisticamente significativas.

Bakker *et al.* (2007, p.185) também concluíram que pais com níveis de habilitação superiores percebem níveis de envolvimento parental mais elevados e indicam que estes pais são referidos pelos professores como os mais influentes na escola e os mais participativos nos contactos estabelecidos.

O estudo efetuado por Harris e Goodall (2008, p.286) evidenciou que pais com níveis superiores de instrução assumem um compromisso mais coeso no acompanhamento do percurso escolar dos filhos.

Esta relação de proporcionalidade direta entre níveis superiores de educação e níveis de envolvimento parental percebido pode relacionar-se com as facilidades manifestadas por estes pais para perceber a linguagem escolar e para se integrarem nos processos de aprendizagem dos filhos. Outros encarregados de educação, com habilitações académicas inferiores podem enfrentar obstáculos que se devem ao diferencial de contexto ou cultura, e estas limitações podem ser erradamente interpretadas como resistência ao envolvimento.

1.9. Envolvimento Parental nas escola A e Ω

No que se refere à média dos Exames Nacionais de Matemática e Português de 2012, a escola A e a escola Ω ocupam, respetivamente, a melhor e a pior posição no ranking das escolas TEIP da região norte. E são várias as diferenças contextuais verificadas entre as duas escolas - a dimensão, o meio onde se inserem, o número de alunos (PEA, PE Ω).

De facto, nas 5 visitas efetuadas à escola A, uma escola básica de segundo e terceiro ciclos do concelho de Vila Nova de Gaia, percebemos um ambiente descontraído e uma receção informal e calorosa por parte da direção, docentes e mesmo dos auxiliares da ação educativa com quem tivemos que efetuar contacto. Por outro lado, nas 6 visitas efetuadas à escola Ω , uma escola secundária na zona central do concelho do Porto, percebemos uma maior formalidade nos contactos efetuados sobretudo com a direção e com os auxiliares da ação educativa, e uma grande disponibilidade e interesse participativo por parte dos docentes envolvidos no nosso estudo.

Os meios envolventes às duas escolas também surgem caracterizados, no Projeto Educativo de cada um dos agrupamentos, de forma diferenciada, sendo que o meio onde se insere a escola Ω se caracteriza por uma “desagregação social, económica e familiar das populações” e de o meio envolvente à escola A surge referenciado como uma “realidade social muito heterogénea”. O número de ocorrências de casos de indisciplina também é mais elevado na escola Ω , que na escola A (PEA, PE Ω).

A hipótese de que na escola A seriam percecionados níveis de envolvimento parental superiores aos da escola Ω foi colocada neste cenário, mas os dados não a validam, uma vez que não se verificaram diferenças significativas entre o nível de envolvimento parental percecionado em ambas as instituições escolares.

Estes resultados parecem sugerir que, independentemente do meio onde se inserem e da forma como se relacionam com a escola, os encarregados de educação percecionam o envolvimento parental de forma muito similar, fazendo sobrepor o interesse maior pelo acompanhamento ativo do percurso escolar dos filhos às diferenças contextuais e culturais que possam existir entre a comunidade e o ambiente escolar.

2. Contextualização da relação escola-família nas duas realidades escolares

Neste ponto, procedemos à análise das respostas aos questionários abertos, aplicados a pais e professores (QAPa e QAPr) no sentido de tentar caracterizar a relação escola-família que se desenvolve nas duas realidades escolares, de fazer emergir características facilitadoras e obstaculizadoras da mesma e discutir os aspetos positivos e negativos que foram apontados pelos intervenientes.

2.1. Caracterização dos contactos estabelecidos

Nesta secção, averiguamos a perceção de pais e professores acerca da habitualidade, regularidade, iniciativa e qualidade dos contactos que estabelecem com a escola, bem como a tipologia de assuntos abordados nos contactos diretos.

Assim, efetuamos uma análise às respostas obtidas nas questões de escolha múltipla dos QAPa e QAPr, que se relacionam com a caracterização dos contactos estabelecidos com a escola e cujos resultados se encontram sintetizados no quadro IV.

Quadro IV – Síntese dos resultados obtidos nas questões de opção do QAPa e QaPr.

| Tópicos de questionamento | | Escola A | | Escola Ω | | Amostra Global | |
|---|---|----------|-----|----------|-----|----------------|-----------|
| | | Pais | DTs | Pais | DTs | Pais | DTs |
| 1. Deslocações habituais à escola | | n=60 | n=4 | n=60 | n=4 | n=120 | n=8 |
| | Sim (%) | 93 | 75 | 80 | 25 | 87 | 50 |
| | Não (%) | 7 | 25 | 20 | 75 | 13 | 50 |
| 2. Regularidade das deslocações à escola | | n=56 | n=3 | n=48 | n=1 | n=104 | n=4 |
| | 1x/Semana (%) | 20 | 0 | 10 | 0 | 15 | 0 |
| | 1x/Mês (%) | 11 | 33 | 15 | 0 | 13 | 25 |
| | 1x/Período (%) | 64 | 67 | 52 | 100 | 59 | 75 |
| | Outra (%) | 5 | 0 | 23 | 0 | 13 | 0 |
| 3. Assuntos que originam as deslocações à escola | | n=56 | n=3 | n=48 | n=1 | n=104 | n=4 |
| | Averiguar Aproveitamento (%) | 45 | 33 | 35 | 100 | 40 | 50 |
| | Averiguar Comportamento (%) | 2 | 0 | 6 | 0 | 4 | 0 |
| | Resolver Problemas (%) | 0 | 0 | 4 | 0 | 2 | 0 |
| | Dar Informações (%) | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| | Averiguar Aproveitamento e Comportamento (%) | 27 | 33 | 32 | 0 | 29 | 25 |
| | Averiguar Aproveitamento, Comportamento e dar Informações (%) | 14 | 0 | 9 | 0 | 12 | 0 |
| | Todas as Opções (%) | 4 | 33 | 10 | 0 | 7 | 25 |
| | Outra combinação (%) | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 4. Iniciativa das deslocações à escola | | n=56 | n=3 | n=48 | n=1 | n=104 | n=4 |
| | Iniciativa Própria (%) | 41 | 0 | 48 | 0 | 44 | 0 |
| | Convocatória (%) | 52 | 66 | 48 | 100 | 50 | 75 |
| | Ambas (%) | 7 | 33 | 4 | 0 | 6 | 25 |
| 5. Qualidade dos Contactos | | n=60 | n=4 | n=60 | n=4 | n=120 | n=8 |
| | Muito Bom (%) | 63 | 50 | 58 | 0 | 61 | 25 |
| | Bom (%) | 28 | 50 | 27 | 100 | 28 | 75 |
| | Satisfatório (%) | 9 | 0 | 15 | 0 | 11 | 0 |
| | Insatisfatório (%) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Mau (%) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. Perceção de Abertura à Participação Parental | | n=60 | n=4 | n=60 | n=4 | n=120 | n=8 |
| | Sim (%) | 79 | 100 | 87 | 0 | 83 | 50 |
| | Não (%) | 21 | 0 | 13 | 100 | 17 | 50 |

2.1.1 Deslocações habituais à escola

Quando questionamos os pais sobre a habitualidade das deslocações à escola para acompanhar o percurso escolar dos seus filhos, a grande maioria dos pais inquiridos (87%) refere que se desloca com regularidade à escola, sendo essas deslocações mais usuais nos encarregados de educação dos alunos da escola A (93%), do que nos encarregados de educação dos alunos da escola Ω (80%).

Esta diferença entre a habitualidade das deslocações efetuadas pelos encarregados da escola A e da escola Ω , ainda que ligeira, pode relacionar-se com as várias assimetrias existentes entre estes dois contextos escolares. O facto de a escola A ser uma escola básica de segundo e terceiro ciclos numa zona mais periférica e menos urbana do concelho de Vila Nova de Gaia, e de a escola Ω ser uma escola secundária com terceiro ciclo do ensino básico, na zona central urbana do concelho do Porto pode contribuir para que os encarregados de educação efetuem um acompanhamento maior destes alunos, uma vez que existe uma maior proximidade entre as famílias de meios mais pequenos e entre estas e a escola.

De referir ainda que a escola A é uma escola de pequena dimensão e mais acolhedora que a escola Ω , uma escola de maior dimensão, num edifício imponente classificado com Monumento de Interesse Público e que é quase centenário, pelo que é plausível que os encarregados de educação se sintam mais confortáveis num ambiente semelhante ao da escola A e mais intimidados num ambiente como o da escola Ω .

No entanto, ao questionarmos os professores diretores de turma sobre a habitualidade das deslocações destes pais, as respostas diferem em função da escola de origem: na escola A, a opinião dos diretores de turma é idêntica à dos encarregados de educação, mas na escola Ω , as opiniões dos diretores de turma contrariam as respostas dos encarregados de educação.

Esta diferença de opiniões entre pais e professores pode refletir diferente interpretação da questão por parte de alguns encarregados de educação, que entenderam por “acompanhamento do percurso escolar” a ação de “acompanhar o filho à escola” e, de facto, nos contactos efetuados com os

diretores de turma, posteriores ao preenchimento dos questionários, estes informaram que a maior parte destes alunos chega à escola acompanhada pelo encarregado de educação (ou cônjuge), todas as manhãs.

Também é de destacar que, ao analisarmos os resultados obtidos, fixando o ano de escolaridade, constatamos que são os diretores das turmas do 9º ano (e não os diretores das turmas do 7º ano) que referem uma maior habitualidade das deslocações à escola, efetuadas pelos pais dos seus alunos. Este dado contraria a sexta hipótese formulada, uma vez que esperaríamos que os pais de alunos mais jovens, particularmente no início de ciclos de ensino, fossem mais persistentes no acompanhamento do percurso escolar dos filhos, e alinham-se com os resultados obtidos na análise estatística aos questionários de envolvimento parental, comentados na primeira secção deste capítulo. Por outro lado, este acompanhamento maioritário nos encarregados de educação do 9º ano, pode relacionar-se com o facto de este ano de escolaridade ser um ano de conclusão do ensino básico, e de os alunos serem submetidos a Exames Nacionais, podendo estar na origem de um esforço suplementar destes pais para aferirem as principais dificuldades dos seus filhos, e nalguns casos, tentarem encontrar formas de as superar, procurando definir estratégias em sintonia com os diretores de turma.

2.1.2 Regularidade das deslocações à escola

Apesar de a maior parte dos encarregados de educação referir que tem por hábito acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, quando questionados sobre a regularidade das deslocações à escola, verificamos que esta se traduz essencialmente numa visita por período, aquando da reunião para entrega da avaliação dos filhos. Neste ponto, as respostas dos diretores de turma alinham-se com as dos encarregados de educação, à exceção de um dos professores da escola A, que refere contactos mensais com estes pais.

À semelhança de estudos similares (Sousa & Sarmiento, 2011), estes dados permitem-nos inferir que os contactos que a maioria destes pais estabelece com os professores diretores de turma são pouco frequentes. No

entanto, a parca comunicação direta entre os pais e os professores não reflete linearmente uma atitude de desinteresse ou de falta de envolvimento, uma vez que muitos destes pais efetuam um acompanhamento em casa, que não é visível e muitas vezes não é percebido pelos professores, correspondendo a uma forma de “envolvimento invisível” (Silva, 2002).

Por outro lado, se considerarmos que o horário de atendimento do professor aos encarregados de educação se sobrepõe ao horário laboral, a frequência dos contactos se relaciona com o insucesso académico (Epstein & Sanders, 2000; Bakker, 2007), o facto de alguns pais desconfiarem da escola e que muitos deles apresentarem dificuldades na comunicação com a mesma, podemos antever que estes fatores possam constituir razões para a baixa frequência dos contactos diretos estabelecidos. Na verdade, eles merecem fazer parte dos aspetos a considerar pela escola.

2.1.3 Assuntos que originam as deslocações à escola

Quer na visão dos pais, quer na dos professores, o aproveitamento e comportamento dos filhos/alunos são os fatores essenciais que estão na origem das deslocações à escola.

Estes dados destacam o papel preponderante atribuído por pais e professores às escalas quantitativas (relativas ao aproveitamento) e qualitativas (relativas ao comportamento) na aferição do progresso escolar do aluno. São muito raros os inquiridos que destacam o fornecimento de informações ou a resolução de problemas como fatores motivadores das deslocações à escola, o que pode refletir a dificuldade de pais e professores para a construção de relações de parceria consolidadas entre a escola e as famílias sobre outras bases que não sejam as classificações académicas obtidas pelos alunos e o seu comportamento.

Paula Reis (2008) considera necessária uma visão/ação para lá da dimensão académica, para que os pais se envolvam, uma vez que a educação, do ponto de vista da família, engloba aspetos que não se incluem no currículo.

2.1.4 Iniciativa das deslocações à escola

Quando analisamos a iniciativa das deslocações à escola, constatamos que, na opinião dos diretores de turma respondentes, a maioria dos encarregados de educação que se desloca habitualmente à escola, fá-lo por convocatória. Apenas um diretor de turma (da escola A) refere que alguns pais também se deslocam à escola por iniciativa própria. Esta opinião dos diretores de turma difere dos dados recolhidos junto dos encarregados de educação, cujas respostas se dividem equitativamente entre as deslocações por iniciativa própria e por convocatória.

Esta discrepância obtida nas respostas dos pais e professores pode indicar que alguns dos pais respondentes não identificam nas convocatórias dos diretores de turma um carácter de obrigatoriedade, mas simplesmente de informação da hora da reunião formal, e assumem as deslocações efetuadas à escola como iniciativa própria.

2.1.5 Qualidade dos contactos estabelecidos

A qualidade dos contactos estabelecidos com a escola é classificada superiormente por pais e professores. No entanto, à semelhança do que acontece com a perceção de envolvimento parental, neste ponto também verificamos que os pais avaliam os contactos estabelecidos num nível superior que os diretores de turma. Na verdade, a maioria das avaliações dos diretores de turma posiciona-se na menção “Bom” e a dos encarregados de educação, na menção “Muito Bom”.

Esta diferença permite concluir que a apreciação dos pais sobre os contactos diretos estabelecidos com os diretores de turma é mais positiva que a apreciação destes últimos. É de referir que todos os pais avaliam os contactos estabelecidos respondendo individualmente a um questionário e que a avaliação dos diretores de turma é relativa à maioria dos encarregados de educação da sua direção de turma, pelo que poderá ser toldada por alguma frustração decorrente da ausência de determinados pais.

Deve referir-se, no entanto, que na escola A, metade dos diretores de turma (os que têm direção de turma do 9º ano de escolaridade) classificam os contactos estabelecidos com o nível de “Muito Bom”.

2.1.6 Perceção de abertura à participação parental

Quando questionamos os pais sobre a sua perceção acerca da abertura da escola à participação parental, verificamos que a maioria dos encarregados de educação sente abertura, por parte da escola, para participar na tomada de decisões da Escola que envolvem o seu educando, sendo que apenas menos de 20% dos encarregados de educação não percecionam uma escola aberta à sua participação. Esta tendência geral mantém-se quando procedemos à análise de cada contexto escolar; no entanto, é mais vincada na escola Ω do que na escola A.

No entanto, ao questionarmos os diretores de turma sobre a abertura dos pais à participação ativa na vida escolar dos filhos, verificamos que na escola A, esta abertura é percecionada por todos os inquiridos e, na escola Ω , a uniformidade nas respostas efetuadas aponta para a negação da participação parental.

Existe alguma divergência quando, na escola Ω , os professores não percecionam receptividade nos pais para que estes se envolvam na escola, e a maioria dos pais perceciona a escola Ω como uma escola aberta à sua participação.

A conceção de “escola aberta” que os pais apresentam não se traduz na perceção dos diretores de turma. Este conceito, de abertura da escola, é uma “noção interessante utilizada por pais e professores para procurarem atingir os seus interesses no que se refere ao envolvimento parental na escola, (...)pois a escola aberta parece significar coisas diferentes para diferentes pessoas”. (Reis, 2008, p.251).

Esta incoerência e as razões que a fazem emergir merecem ser um dos aspetos a considerar num estudo de caso.

2.2. Características da relação escola-família facilitadoras e obstaculizadoras do envolvimento parental na tomada de decisões

Através da análise das respostas às questões abertas respondidas por pais e professores, tentamos perceber fatores facilitadores e obtaculizadores da relação escola-família. A síntese das inferências emergentes é efetuada no quadro V.

Quadro V – Síntese das caraterísticas facilitadoras e obstaculizadoras indicadas por pais e professores.

| Ponto de vista dos Pais | | | | | |
|---|---------------------------|----------------------------|---|--------------------------|---------------------------|
| Caraterísticas facilitadoras | Escola A (n=26) | Escola Ω (n= 16) | Caraterísticas obstaculizadoras | Escola A (n=9) | Escola Ω (n= 4) |
| Solicitação de opinião para a resolução de questões/problemas | 50% | 38% | Não-solicitação da opinião dos pais para a resolução de problemas | 56% | 25% |
| Compreensão do ponto de vista dos pais | 11% | 6% | Marcação de reuniões em horários desajustados | 0% | 25% |
| Abertura a sugestões de melhoria | 23% | 6% | Inexistência de abertura a sugestões de melhoria | 11% | 0% |
| Comunicação eficiente | 4% | 0% | Comunicação ineficiente | 11% | 0% |
| Existência regular de atividades destinadas aos pais | 4% | 6% | Desmotivação dos pais para intervir | 0% | 25% |
| Empatia com o Diretor de Turma | 0% | 31% | Processos de intervenção mecanizados | 22% | 25% |
| Existência de um interesse generalizado em ajudar o aluno | 8% | 13% | | | |
| Ponto de vista dos Professores | | | | | |
| Caraterísticas facilitadoras | Escola A (n=4) | Escola Ω (n=0) | Caraterísticas obstaculizadoras | Escola A (n=0) | Escola Ω (n=4) |
| Disponibilidade dos pais | 50 | | Falta de disponibilidade dos pais | | 25 |
| Abertura a sugestões | 25 | | Desinteresse dos pais | | 25 |
| Cumprimento de orientações | 25 | | Os pais não se sentem competentes | | 50 |

Estes dados foram recolhidos através da leitura e análise das respostas à questão aberta dos QAPa e QAPr que questionava o sentimento de abertura da escola/pais para a participação parental. As características facilitadoras emergiram como justificações para a perceção de uma escola aberta e as características obstaculizadoras, como argumentos que justificam a não perceção da abertura da escola.

No entanto, nem todos os encarregados de educação se sentiram capazes para redigir um texto sobre a temática em questão, ficando a nossa amostra inicial de 120 respondentes, reduzida em cerca de metade. Dos 99 encarregados de educação que percecionam uma escola aberta, apenas 42 elaboram resposta argumentativa, e dos 21 encarregados de educação que não consideram a escola dos seus filhos aberta à sua participação, apenas 13 produzem respostas com indicação de características obstaculizadoras.

Assim, a maioria dos encarregados de educação que perceciona uma escola aberta à sua participação destaca como característica facilitadora o facto de a escola solicitar a sua opinião para a resolução de questões/problemas relacionados com o seu educando. Alguns destes encarregados de educação referem também que sentem que as suas opiniões são tomadas em consideração. Esta característica facilitadora da relação escola-família apontada pelos encarregados de educação surge com maior frequência nos questionários preenchidos na escola A, que nos obtidos na escola Ω . Nesta escola, a segunda característica apontada como facilitadora da relação escola-família, relaciona-se com a relação empática que os pais estabelecem com o Diretor de Turma, mas no entanto, nenhum dos encarregados de educação da escola A indicou esta característica.

Curiosamente, a maior parte dos encarregados de educação que não sente abertura por parte da escola para participar na tomada de decisões que envolvam o seu educando, justifica este sentimento com o facto de a escola não solicitar a sua opinião para a resolução de questões/problemas relacionados com o seu educando. É ainda de referir que a existência de uma mecanização dos processos que permitem a participação dos pais na tomada de decisões, na escola, é referida em segundo lugar, como fator obstaculizador, demovendo-os de serem mais interventivos.

Quando questionamos os professores sobre o facto de percecionarem abertura dos pais para se envolverem na tomada de decisões na escola, as respostas dividem-se claramente por escola de origem. No que se refere à escola A, todos os professores inquiridos consideram que a maioria dos pais manifesta abertura para participar na escola. Já na escola Ω , todos os professores apresentam a opinião contrária. Assim, a auscultação dos professores no que se refere às caraterísticas facilitadoras centra-se apenas na escola A e a das caraterísticas obstaculizadoras, na escola Ω .

Metade dos professores inquiridos na escola A indica a disponibilidade dos pais como fator facilitador da participação parental, os restantes apontam as caraterísticas de abertura a sugestões e o facto de serem cumpridores das orientações que fornecem.

Na escola Ω , metade dos diretores de turma inquiridos considera que os encarregados de educação não sentem abertura para participar ativamente na vida escolar dos seus educandos por não terem disponibilidade e não se sentirem competentes

Estes dados indicam que, enquanto os professores consideram a disponibilidade dos pais como fator facilitador maioritário, os pais valorizam a sua auscultação na resolução de problemas que envolvam o seu educando e acham importante que a escola considere as suas opiniões e estabeleça formas simples que permitam efetivar esta forma de participação.

Neste cenário, verificamos que a ausência do fator facilitador “solicitação da opinião dos pais” é claramente convertida num fator obstaculizador no que se refere ao envolvimento dos pais na escola.

Esta particularidade de conversão da ausência de fator facilitador em fator obstaculizador é bem evidente quando analisamos as respostas dos diretores de turma, uma vez que as caraterísticas obstaculizadoras da relação escola-família, que emergem das respostas dos professores, se encontram na negação daquelas que são apontadas como facilitadoras.

2.3. Aspectos positivos e negativos considerados na relação escola-família

A – Aspectos Positivos

Através da análise das respostas às questões abertas respondidas por pais e professores, tentamos perceber aspectos positivos e negativos da relação escola-família. A síntese dos aspectos positivos enfatizados pelos respondentes é apresentada no quadro VI. e a dos aspectos negativos, no quadro VII.

Quadro VI – Síntese dos aspectos positivos, da relação escola-família, enfatizados por pais e professores.

| Ponto de vista dos Professores | | | | Ponto de vista dos Pais | | | |
|---|-------------------------------------|----------------|----------------|--|--|-----------------|-----------------|
| Aspectos positivos na relação com os pais | | Escola A (n=4) | Escola Ω (n=4) | Aspectos positivos na relação com os professores | | Escola A (n=47) | Escola Ω (n=42) |
| Caraterísticas pessoais dos encarregados de educação | Disponibilidade | 25% | 0% | Caraterísticas pessoais dos Diretores de Turma | Cordialidade | 32% | 36% |
| | Capacidade de cooperação | 25% | 25% | | Compreensão | 2% | 7% |
| | Respeito | 25% | 0% | | Preocupação | 0% | 5% |
| | Abertura ao diálogo | 25% | 25% | | Abertura ao diálogo | 9% | 19% |
| Caraterísticas relacionais | Meios de comunicação diversificados | 0% | 25% | Caraterísticas relacionais | Meios de comunicação diversificados | 19% | 2% |
| | | | | | Detalhe na informação | 55% | 17% |
| | | | | | Horário Flexível/ Disponibilidade | 36% | 19% |
| Caraterísticas dos diretores de turma | Paciência | 0% | 25% | Caraterísticas profissionais dos diretores de turma | Imparcialidade | 2% | 0% |
| | | | | | Conhecimento do aluno | 23% | 5% |
| | | | | | Empenho no sucesso | 32% | 29% |
| | | | | | Resolução de problemas/Orientação dos E.E. | 19% | 0% |

Estes dados foram recolhidos através da leitura e análise das respostas à questão aberta dos QAPa e QAPr que solicita a identificação de aspetos positivos na relação escola-família.

Nas relações que estabelecem com os pais, os professores destacam aspetos positivos que se centram em três classes: a) características pessoais dos encarregados de educação; b) características relacionais e c) características do diretor de turma. Os aspetos positivos destacados pelos pais centram-se essencialmente nas características dos diretores de turma (pessoais e profissionais) e nas características relacionais.

Quando olhamos com mais detalhe para as respostas dos professores, verificamos que as características dos encarregados de educação, “Capacidade de cooperação” e “Abertura ao diálogo” são as que se destacam com maior evidência, como aspetos positivos da relação que estabelecem com os pais, tendo sido referidas nas duas escolas em cujos questionários foram aplicados. Num estudo realizado por Barge e Loges (2011), o facto de os pais construírem relações positivas com os professores e de se encontrarem disponíveis para monitorizar o progresso académico dos filhos foi referido em *focus group* de pais, alunos e professores.

No que concerne às diferenças verificadas entre as duas escolas, é importante referir que, na escola A, todos os aspetos positivos identificados consistem em características pessoais dos encarregados de educação. À semelhança do que se verificou quando questionamos estes diretores de turma sobre as características facilitadoras da relação escola-família, também foi valorizada a disponibilidade dos pais, o que indica que esta característica é tida com grande consideração pelos professores. Um dos professores da escola A refere “respeito” como aspeto positivo da relação que estabelece com os pais. Sendo esta característica a base de qualquer relação social, o facto de ter sido destacada por este professor, pode indiciar que a sua presença pode não ser tão evidente nalgumas destas relações.

Na escola Ω , para além de características pessoais dos encarregados de educação, foram também apontadas características da comunicação e da figura do diretor de turma.

Ao analisarmos as respostas dos pais, verificamos que o fornecimento de informação detalhada sobre o aluno é maioritariamente apontada como contributiva para uma boa relação com a escola, sendo referida por cerca de metade dos pais da escola A. Este dado reforça a noção de que o facto de o professor comunicar aos pais os progressos e esforços de cada aluno, estimula o envolvimento dos pais, na escola (Reis, 2009) e de que os pais valorizam a transparência na comunicação entre eles e os diretores de turma. Na escola Ω , a característica que os pais mais destacam é a cordialidade, tendo esta, obtido também uma grande representação nas respostas obtidas na escola A. O empenho no sucesso dos alunos, é ainda uma das características destacadas por estes pais, em ambas as escolas.

A diversificação dos meios de comunicação foi um dos aspetos positivos destacados por pais e professores. Uma vez que a comunicação se apresenta como um fator essencial para o sucesso das relações que os professores estabelecem com as famílias (Baum & Swick, 2008) e que o desenvolvimento tecnológico a que assistimos nos últimos anos permitiu o aparecimento de formas inovadoras de nos conectarmos, quer pessoal, quer profissionalmente, parece-nos importante que a escola integre novas metodologias nos seus contextos relacionais, como os contactos por e-mail ou reuniões por videoconferência, como forma adicional de comunicar com os pais. Este aspeto parece merecer a atenção particularmente no caso dos encarregados de educação que, pelo facto de apresentarem agendas profissionais muito preenchidas, solicitam, com frequência, a disponibilidade do diretor de turma para reunir fora do horário definido, característica também apontada por vários encarregados de turma, principalmente na escola A.

B – Aspectos Negativos

Seguindo procedimento similar ao adotado no ponto anterior, analisamos as respostas às questões abertas respondidas por pais e professores, tentamos perceber os negativos da relação escola-família, cuja síntese é indicada no quadro VII.

Quadro VII – Síntese dos aspectos negativos, da relação escola-família, enfatizados por pais e professores.

| Ponto de vista dos Professores | | | | Ponto de vista dos Pais | | | |
|---|---|-------------------|-------------------|---|--|--------------------|--------------------|
| Aspectos negativos na relação com os pais | | Escola A (n=4) | Escola Ω (n=4) | Aspectos negativos na relação com a escola/DT | | Escola A (n=43) | Escola Ω (n=39) |
| Caraterísticas pessoais dos encarregados de educação | Falta de acompanhamento | 50% | 25% | Na relação com o DT | Reuniões muito longas | 2% | 5% |
| | Expectativas excessivas | 25% | 0% | | Horário de atendimento desajustado ou insuficiente | 9% | 0% |
| | Questionamento excessivo | 25% | 0% | | | | |
| Caraterísticas organizacionais | Falta de tempo para acompanhar a direção de turma | 0% | 75% | Na relação com a escola | Recursos humanos e/ou materiais insuficientes | 2% | 8% |
| | | | | | Insegurança | 0% | 3% |
| | | | | | Alimentação pouco saudável | 2% | 3% |
| | | | | | Demasiada burocracia/ Pouca acessibilidade à figura do Diretor | 0% | 5% |
| | | | | | Demasiada preocupação com as metas/ Pouca preocupação com as aprendizagens | 0% | 3% |
| | | | | | Pouca abertura à voz dos pais | 9% | 0% |

Nas relações que estabelecem com os pais, os professores destacam aspectos negativos que se centram essencialmente em pontos: a) caraterísticas pessoais dos encarregados de educação; b) caraterísticas organizacionais

relacionadas com a disponibilidade de tempo para a resolução de questões inerentes à direção de turma A grande maioria dos pais (cerca de 77%) indica que não tem nenhum aspeto negativo a apontar na relação que empreende com a Escola/Diretor de Turma, enquanto alguns encarregados de educação destacam aspetos negativos referentes ao horário/duração das reuniões e relativos a problemas da Escola.

No que refere às diferenças verificadas entre as duas escolas, é importante referir que, na escola A as respostas dos professores centram-se nas características dos pais, principalmente na falta de acompanhamento no cumprimento das tarefas escolares, e na escola Ω , a maioria dos professores indica como aspeto negativo o facto de o tempo destinado ao acompanhamento de assuntos relacionados com a direção de turma não ser suficiente para resolver todas as questões inerentes a esta função.

Estes dados parecem indiciar que na escola A é mais evidente a perspectiva de visão de défice educacional das famílias, uma vez que todos os aspetos negativos são imputados aos encarregados de educação. Esta perceção dos professores tem sido apontada na literatura (Zenhas, 2006; Sousa & Sarmiento, 2011) e o facto de estes atores centrarem nos pais, os constrangimentos da relação escola-família favorece um sentimento de desresponsabilização da escola e diminui a probabilidade de se agilizarem soluções mais promotoras do envolvimento parental. É curioso que a maioria dos professores da escola A refere a falta de acompanhamento dos pais, mas, por outro lado, também nesta escola, existem professores que mencionam que os pais questionam excessivamente as suas práticas, o que indica que sejam pais presentes e com vontade de serem conhecedores do que se passa na escola.

Na escola Ω , os professores destacam a sua falta de tempo para acompanhar as questões relacionadas com a direção de turma como aspeto negativo nas relações que estabelecem com os pais.

No que concerne à visão dos encarregados de educação, a grande maioria indica que não tem nenhum aspeto negativo a destacar nas relações que estabelece com o diretor de turma/escola. No entanto, alguns pais referem que as reuniões com o Diretor de Turma são demasiado longas ou que o horário de atendimento é desajustado ou insuficiente.

As outras questões levantadas pelos pais referem-se a problemas da Escola, não tanto relacionais, mas cuja falência na sua resolução incorre na percepção de não serem ouvidas as inquietações e considerações parentais.

Conclusão

O envolvimento dos pais na escola é uma mais-valia para a educação. Segundo estudos anteriormente realizados (Epstein, 1996; Bakker *et al*, 2007; Pereira *et al*, 2008; Reis, 2009), as competências promotoras do envolvimento parental na escola adquiridas pelos diversos agentes envolvidos no processo educativo possibilitam a consolidação de parcerias mais sólidas e eficazes.

A investigação realizada centrou-se na análise do envolvimento parental percecionado por pais e professores, em duas realidades escolares TEIP e permitiu-nos verificar que os pais percecionam o envolvimento parental em níveis mais elevados, quando comparados com os professores (Epstein, 1996; Bakker *et al*, 2007; Pereira *et al*, 2008; Reis, 2009). À semelhança de outras investigações (Harris & Goodall, 2008; Reis, 2008; Avvisati *et al*, 2010), o envolvimento parental percecionado por estes pais também aumenta em função do seu estatuto socioeconómico. No entanto, apesar de nestes contextos, os alunos pertencerem maioritariamente às classes populares, verificamos que dentro da mesma classe económica existem diferentes níveis de envolvimento parental percecionado, que podem dever-se também ao capital social e cultural.

No que respeita ao cruzamento do envolvimento parental, percecionado pelos encarregados de educação, com as variáveis independentes relacionadas com o aluno – género e nível de escolaridade, concluímos que, nestas realidades escolares, não existem variações significativas.

À semelhança do que se verificou no estudo do envolvimento parental em função das variáveis associadas ao aluno, não se verificam diferenças estatisticamente significativas no envolvimento parental em função das variáveis independentes relacionadas com o encarregado de educação – género, idade e nível de instrução.

No que concerne aos resultados académicos, o nosso estudo aponta para uma correlação negativa entre esta variável e o nível de envolvimento parental percecionado pelos encarregados de educação, concluindo-se que os

níveis superiores de envolvimento parental não propiciam melhores resultados académicos.

Uma vez que o sucesso académico foi aferido pela situação de transição/não transição nos alunos do 7º ano e pela situação de aprovação/não aprovação nos alunos do 9º ano, um maior envolvimento parental pode relacionar-se com a maior requisição da presença dos pais pela escola para resolver questões relacionadas com problemas de aproveitamento, e essa presença poderá traduzir-se na não aprovação ou na não transição do aluno, no final do 3º período. No estudo efetuado por Driessen *et al* (2005) foi também destacado o facto de o esforço para maximizar o envolvimento parental, realizado por escolas com alunos provenientes de minorias, nem sempre encontrar reflexo nos resultados académicos.

No que se refere aos contactos diretos estabelecidos entre pais e professores diretores de turma, a maioria dos pais de ambas as escolas A e Ω refere que é habitual deslocar-se à escola para acompanhar o percurso escolar dos seus filhos. Por seu lado, a opinião dos professores relativamente a este assunto diverge, sendo que os diretores de turma da escola A corroboram a apreciação dos pais, mas na escola Ω , a maioria dos diretores de turma tem opinião contrária. Quando tentamos traduzir a habitualidade destas deslocações em regularidade, verificamos que, na visão de pais e professores, a maioria dos pais em ambas as escolas se reúne com o diretor de turma uma vez por período, para receber as avaliações dos seus educandos. De facto, a grande motivação, para as deslocações à escola, apontada pelos pais e corroborada pelos diretores de turma é a averiguação do aproveitamento dos seus filhos. Estes resultados sugerem que a presença dos pais na escola ainda não é uma prática frequente, sendo mantidos padrões tradicionais de relacionamento escola-família, mais centrados no desempenho académico dos alunos (Colares, 2008).

Do ponto de vista dos pais, a aproximação à escola depende essencialmente da solicitação da sua opinião para a resolução de questões ou problemas, e do ponto de vista dos professores, esta aproximação está relacionada com a disponibilidade dos pais. Estes dados indicam que, enquanto os professores consideram a disponibilidade dos pais como fator facilitador maioritário, os pais valorizam a sua auscultação na resolução de

problemas que envolvam o seu educando e acham importante que a escola considere as suas opiniões e estabeleça formas simples que permitam efetivar esta forma de participação.

De uma forma global, pais e professores classificam superiormente as relações que estabelecem entre si. Os aspetos positivos desta relação, apontados pelos professores de ambas as escolas são a capacidade de cooperação e a abertura ao diálogo dos pais. Os pais enfatizam o fornecimento de informação detalhada, a cordialidade e o empenho no sucesso dos alunos como aspetos positivos da relação que estabelecem com o diretor de turma.

Apesar das diferenças contextuais verificadas entre as duas escolas, não existem diferenças significativas nos níveis de envolvimento parental percebido pelos pais, nem na sua relação com o sucesso escolar.

No entanto, ao analisarmos, com mais detalhe, estas duas realidades escolares, emergem diferenças essencialmente ao nível da perceção dos diretores de turma. Os diretores de turma da escola A mencionam que são mais frequentes as deslocações dos pais à escola, que os da escola Ω . Apesar de, em ambas as escolas, a maioria dos pais considerar que a escola está aberta à sua participação, na escola A, todos os professores referem que os pais estão abertos para participarem na vida escolar dos filhos, e na escola Ω todos os diretores de turma têm opinião contrária.

É de destacar que, em ambas as realidades estudadas, a maioria os pais aguarda a convocatória do diretor de turma para efetuar a deslocação à escola. Esta acontece uma vez por período e os assuntos abordados são essencialmente relacionados com o aproveitamento e, por vezes, também com o comportamento.

Esta forma de participação parece ser redutora e insuficiente. A abordagem da escola como comunidade educativa (Formosinho, 1989) incorpora uma visão/ação de envolvimento parental que vá para lá da dimensão meramente académica e que leve os pais a envolverem-se realmente na dinâmica escolar. Neste sentido, a cultura escolar deverá integrar-se na cultura parental e vice-versa, potenciando uma transformação relacional e criando condições para um processo de continuidade educativa entre a escola e a família (Rocha, 2006).

Referências Bibliográficas

- Alves, M. (2011). *Envolvimento parental na escolar – Estudo efetuado na escolar básica integrada com jardim-de-infância de Góis*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Portugal.
- Avvisati, F., Besbas, B. & Guyon, N. (2010). *Parental involvement: a literature review*. Paris: Paris School of Economics.
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33:2, 177-192.
- Barge, J. K. & Loges, W. E. (2003). Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31:2, 140-163.
- Baum, A. C. & Swick, K. J. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development. *Early Childhood. Educational Journal*, 35: 579-584.
- Boethel, M. (2003). *Diversity: Scholl, family and community conexions. Annual synthesis*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Branco, S. (2012). *O envolvimento parental no ensino secundário: Perceções de pais e diretores de turma em duas escolas da RAM*. Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira, Portugal.
- Canário, R.; Alves, N.; Rolo C. (1999). Exclusão Social e Exclusão escolar: A criação dos territórios educativos de intervenção prioritária. In *Educação e Política*. Lisboa pp. 163-171.

- Canário, R. (2008). A Escola: das “promessas” às “incertezas”. In *Educação Unisinos*. 12(2): 73-81.
- Checcia & Andrade (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais e alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10:3, 431-440.
- Correia L., Serrano A. (orgs) (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Desimone, L. (2001). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93:1, 11-30.
- Diogo, A. M. (2002). Envolvimento Parental no 1º ciclo: Representações e práticas. In Lima, J. (org). *Pais e Professores um desafio à cooperação* (pp. 251-281). Coleção em foco. Porto: Edições Asa.
- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31 (4) 509-532.
- Epstein, J. (1995). *School, Family and Community Partnership: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan. 76(9), 701-712.
- Epstein, J. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. United States of America: Westview Press.

- Epstein, J. & Sheldon, S. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of educational Research*, 95:5, 308-318.
- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L., Veiga, E. (2011). Relação escola-família: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 10, 157-174.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: Uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.
- Formosinho, J. (1998). A igualdade em educação. In E. Lemos Pires; A. Sousa Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*, 2.ª ed. Porto: Edições ASA, pp. 169-186.
- Harris. A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *The journal of Educational Research*, 50:3, 277-289.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*, Madrid:Ediciones Anaya, S.A.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). *Parental involvement: The missing link in school achievement, Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 55:3, 115-122.
- Lima, J. (2002a). A cooperação entre pais e professores: contornos de uma questão controversa. In Lima, J. (org). *Pais e Professores um desafio à cooperação* (pp. 7-21). Coleção em foco. Porto: Edições Asa.
- Lima, J. (2002b). A presença dos pais na escola: Aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In Lima, J. (org). *Pais e Professores um*

desafio à cooperação (pp. 133-173). Coleção em foco. Porto: Edições Asa.

Lima, L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In Lima, J. (org) (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação* (pp. 25 – 95). Coleção em foco. Porto: Edições Asa.

Machado, J. et al (2012). O projeto Frei – contributo para a avaliação de um projeto TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, pp. 45-64.

Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Autonomia, Currículo e Diferenciação num projecto TEIP. In Revisitar os Estudos Curriculares: Onde estamos e para onde vamos? *Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*.

McNeal, R. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioural outcomes by socio-economic status. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-179.

Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention and disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37 (4), 379-402.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível?* Oeiras, Celta Editora.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Pereira, A., Canavarro, J.M., Cardoso, M.F., Mendonça, D.V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.

- Pereira, A., Canavarro J., Cardoso M. & Mendonça D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42 (1), 91-110.
- Perrenoud, P. (2003). *Avaliação dos resultados escolares, Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Asa, 103-126.
- Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). *Building teacher-family partnerships: the role of teacher preparation programs*, 129 (3) 495-505.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento, Universidade de Málaga, Espanha.
- Rocha, H. (2006). *O envolvimento parental e a relação escola-família*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Centro de Investigação em Educação- Universidade do Minho.
- Silva, P. (2002). Escola – Família: tensões e potencialidades de uma relação. In Lima, J. (org). *Pais e Professores um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Coleção em foco. Porto: Edições Asa.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família: Uma relação armadilhada*. Edições Afrontamento.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2011). Relação escola-família. Desocultar obstáculos/Adequar estratégias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol10, 175-193.

- Souto-Manning, M. & Swick, K. (2006). Teacher's beliefs about parental and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Educational Journal*, 34 (2), 187-193.
- Stoer, Stephen R. (2008). Construindo a escola democrática através do “campo de recontextualização pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.
- Sui-Chu, E. & Willms, J. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-142.
- Tuckman, B.W. (2005). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (3ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. The Falmer Press.
- Vogels, L & Smrekar, C. (2001). The voice of the parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 75-100.

Referências Legislativas

Lei n.º 5/73, D.R. n.º 173, Série I, de 25 de julho - Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – Visa a criação das estruturas democráticas de gestão em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, D.R. n.º 249, Série I, de 23 de outubro – Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro – Reconhece o direito à participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação no Sistema Nacional de Ensino.

Despacho Normativo n.º 122/79, D.R. n.º 126/79, Série I, de 1 de junho – Estabelece normas sobre o funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Decreto- Lei n.º 542/79, D.R. n.º 300, Série I, de 31 de dezembro – Aprova o estatuto dos jardins-de-infância do sistema público de educação pré-escolar.

Decreto – Lei n.º 376/80, D.R. n.º 211, Série I, de 12 de Setembro - Introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (gestão das escolas).

Decreto-Lei n.º 125/82, D.R. n.º 93, Série I, de 22 de abril – Cria o Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho – Aprova o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

Lei Constitucional nº 1/82, D.R. nº 227, Série I, de 30 de Setembro – Aprova a primeira revisão constitucional.

Decreto-Lei nº 311-B/86, D.R. nº 174, Série I, de 31 de julho – Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias.

Lei nº 46/86, D.R. nº 237, Série I, de 14 de outubro – Aprova a lei de bases do sistema educativo.

Despacho normativo n.º 119/ME/88, D.R. nº162, Série II, de 15 de julho – Define os requisitos para classificação de uma escola de intervenção prioritária.

Decreto-Lei nº 43/89, D.R. nº 29, Série I, de 3 de fevereiro – Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho nº 8/SERE/89, D.R. nº 32, Série II, de 8 de fevereiro – Aprova o regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

Decreto-Lei nº 372/98, D.R. nº274, Série I, de 27 de novembro – Estabelece o regime de constituição, os direitos e os deveres das Associações de Pais e Encarregados de Educação.

Despacho conjunto nº 60/SERE/SEAM/90, D.R. nº 213, Série II, de 14 de setembro – Determina a possibilidade dos encarregados de educação

escolherem o estabelecimento de ensino a frequentar pelos seus educandos.

Decreto-Lei nº 172/91, D.R. nº 107, Série I, de 10 de maio – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo nº 98-A/92, D.R. nº 140, Série I-B, de 20 de junho – Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Despacho nº 239/ME/93, D.R. nº 295, Série II, de 20 de dezembro – Estabelece os procedimentos para viabilização da participação das APEE.

Despacho normativo nº 147-B/ME/96, D.R. nº 177, Série II, de 8 de julho - Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.

Decreto-Lei nº 115-A/98, D.R. nº 102, Série I-A, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 98-A/92, D.R. nº 140, Série I-B, de 20 de agosto – Aprova o Sistema de Avaliação dos alunos do Ensino Básico e refere a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar.

Lei nº 24/99, D. R. nº 94, Série I-A, de 22 de abril – Altera o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

Lei 30/2002, D.R. nº 294, Série I-A, de 20 de dezembro – Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior

Decreto-Lei n.º 240/2001, D.R. n.º 201, Série I-A, de 30 de agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 49/2005, D.R. n.º 166, Série I-A, de 30 de agosto – Constitui a segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 75/2008, D.R. n.º 94, Série I, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º55/2008, D.R. n.º206, Série II, de 23 de outubro – Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração (TEIP2).

Lei n.º 85/2009, D.R. n.º 166, Série I, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 137/2012, D.R. n.º 126, Série I, de 2 de julho – Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º176/2012, D.R. n.º 149, Série I, de 2 de agosto – Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Lei 51/2012, D. R. n.º 172, Série I, de 5 de Setembro – Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Despacho normativo nº20/2012, D.R. nº 192, Série II, de 3 de outubro de 2012

– Estabelece as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3), bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia, a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência.