

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: PERCEÇÕES DE PAIS E PROFESSORES RELATIVAMENTE ÀS PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA

*Inês Fontes**

*Madalena Boissel***

*Lurdes Veríssimo****

*Elisa Veiga*****

RESUMO: A relação Família-Escola contribui de forma inequívoca para o sucesso escolar dos alunos (Epstein, 1995). Desta forma, importa conhecer quais as práticas de relação Família-Escola e compreender quais os fatores que facilitam e quais os que bloqueiam esta relação. Participaram neste estudo seis diretores de turma (DT) do 9.º ano e doze pais destes alunos, que frequentavam três estabelecimentos de ensino privado da área metropolitana do Porto. A recolha de dados foi realizada através de uma entrevista semi-estruturada, procurando-se aceder à experiência individual de cada um destes elementos, privilegiando uma lógica indutiva e interpretativa. Os resultados apontam no sentido de os DT valorizarem o papel dos pais no processo educativo dos seus filhos, criando diversas oportunidades para a participação dos mesmos, ajustando as formas de comunicação e promovendo o seu envolvimento. Esta atitude positiva dos DT, que procuram ajustar-se às disponibilidades dos pais, é percecionada por estes como facilitadora da relação, sendo os contactos informais muito valorizados por pais e professores. No final são apontadas limitações resultantes no número dos participantes envolvidos e especificidade do contexto.

PALAVRAS-CHAVE: família, escola, comunicação, envolvimento.

* Autora de correspondência. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (UCP), Porto (ines_fontes@live.com.pt).

** Autora de correspondência. Faculdade de Educação e Psicologia da UCP, Porto (madalena.boissel@gmail.com).

*** Faculdade de Educação e Psicologia da UCP, Porto (lverissimo@porto.ucp.pt).

**** Faculdade de Educação e Psicologia da UCP, Porto (eveiga@porto.ucp.pt).

1. INTRODUÇÃO

A relação Família-Escola é importante a vários níveis, na medida em que pode influenciar o desenvolvimento do aluno e o seu percurso escolar. Neste sentido, vários programas têm sido desenvolvidos demonstrando que a existência de uma relação colaborativa e de parceria entre a família e a escola apresenta benefícios para os alunos (*e.g.*, promoção da realização académica), para os pais (*e.g.*, vivência da parentalidade de forma mais satisfatória) e para os professores (*e.g.*, maior conhecimento dos alunos e, conseqüentemente, adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes) (Marques, 2001). De forma geral, e colocando o enfoque nos alunos, a relação Família-Escola favorece o desempenho escolar dos alunos, bem como o seu envolvimento e motivação e apresenta efeitos positivos para o seu funcionamento social (*e.g.*, ao nível das relações entre professores e alunos e das relações entre os próprios alunos) (Boethel, 2003; Henderson & Mapp, 2002; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

O presente artigo apresenta resultados de dois estudos do mesmo projeto de investigação, que pretende explorar e compreender a relação Família-Escola, nomeadamente no que diz respeito à realidade do envolvimento dos pais no contexto escolar. Um dos estudos considerou a perspetiva dos pais e o outro considerou a perspetiva dos professores, sendo que foram considerados os pais e respetivos diretores de turma (DT) num determinado contexto escolar.

O objetivo principal deste artigo é refletir sobre as práticas de participação dos pais no contexto escolar, bem como sobre os fatores que facilitam e bloqueiam o envolvimento dos pais na escola, considerando simultaneamente as perceções dos pais e dos professores.

2. O CONCEITO DE *RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA* E O *ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA*

A definição de *envolvimento parental na escola* é, atualmente, muito ampla, existindo várias conceptualizações deste conceito. Assim, o envolvimento parental tende a ser uma definição genérica utilizada para descrever todos os tipos de interação entre a família e os professores (*e.g.*, troca de informação sobre o aluno; educação parental) (Ractliff & Hunt, 2009). Smit e colaboradores (2007) consideram que a definição de envolvimento parental se tem expandido, contemplando a participação dos pais na escola mas também em casa. Desta forma, os autores definiram envolvimento parental como a “participação activa dos pais nas atividades escolares” (Smit,

Sluiter, Driessen & Slegers, 2007: 46). Considerando o leque de possibilidades de participação dos pais nas atividades escolares, Smit e colaboradores (2007) distinguem duas formas essenciais de envolvimento parental: 1) formas de envolvimento parental não institucionalizadas (e.g., monitorizar os trabalhos, ajudar na realização dos trabalhos de casa); e 2) formas de participação institucionalizadas (e.g., pertencer ao Conselho de Pais, integrar a Administração da Escola).

Esta abordagem de *envolvimento parental na escola* assume os pais enquanto co-educadores dos seus filhos, sendo esperado que se envolvam nas atividades da escola, que assumam responsabilidades pelo desempenho, comportamento e vontade de aprender dos seus filhos e que forneçam ajuda prática à escola (Brain & Reid, 2003). Complementarmente, é esperado que a escola suporte e valide o envolvimento dos pais, fornecendo o apoio e as oportunidades necessárias para que se mantenham envolvidos com a mesma (Brain & Reid, 2003).

2.1 A abordagem de envolvimento parental de Epstein

No domínio da relação Família-Escola destaca-se a *Theory of Overlapping Spheres of Influence*, desenvolvida por Joyce Epstein (1995). Este modelo procura explicar as responsabilidades partilhadas da família, da escola e da comunidade em geral para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Assim, o modelo de Epstein pretende compreender como é que as diferentes esferas de vida do aluno (família, escola e comunidade) *interagem*, no sentido da satisfação dos interesses, responsabilidades e investimentos na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, Epstein propôs seis tipos de envolvimento que coincidem na interseção das influências da família e da escola com impacto no sucesso escolar (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002): (1) **Parentalidade**: nesta modalidade de envolvimento incluem-se as atividades que procuram apoiar as famílias no sentido de potenciar as suas competências parentais; estas atividades permitem também que as escolas conheçam efetivamente os contextos familiares e culturais dos alunos (e.g., sessões de *Educação Parental*); (2) **Comunicação**: esta modalidade de envolvimento relaciona-se com o desenvolvimento de formas eficazes de comunicação entre a família e a escola (e.g., criar uma coluna na caderneta da escola onde os pais possam colocar questões e dar respostas); saliente-se que a discussão sobre uma comunicação funcional entre a família e a escola é um objetivo central do nosso estudo; (3) **Voluntariado**: esta modalidade de envolvimento contempla atividades em que os pais suportam os objetivos da escola (e.g., par-

ticipação em eventos em que os pais testemunham competências essenciais à sua profissão); (4) **Aprendizagem em casa**: este tipo de envolvimento salienta a necessidade de envolver os alunos e as suas famílias na aprendizagem académica em casa, incluindo o trabalho de casa, e no estabelecimento de metas pessoais (e.g., trabalhos de casa que capacitem os alunos a partilhar e discutir assuntos interessantes em família); (5) **Tomada de decisão**: estas atividades visam envolver as famílias como participantes nas decisões da escola (e.g., Associações de Pais ou representantes de pais); e (6) **Colaboração com a comunidade**: as atividades desenvolvidas neste tipo de envolvimento baseiam-se na coordenação de recursos e serviços, incluindo negócios, agências, organizações culturais e cívicas permitindo que família, escola e comunidade contribuam para servir esta última (e.g., serviço comunitário em projetos da comunidade). Este tipo de envolvimento comunitário capacita alunos, famílias, professores, administradores e membros da comunidade a permanecerem envolvidos numa relação significativa que contribui para a educação oferecida pela escola e para a qualidade de vida da comunidade (Wright, 2009). Sintetizando, de acordo com Epstein (1997), a colaboração entre a família e a escola exige cooperação e o estabelecimento de uma parceria funcional entre pais e professores capaz de resolver conflitos e desacordos e de desenvolver um trabalho conjunto, baseado nos objetivos educativos. Neste sentido, Souto-Manning e Swick (2006) argumentam sobre a necessidade de as escolas atenderem a um conjunto de elementos-chave de *empowerment* tais como colocar o foco nas capacidades das famílias, valorizando diferentes formas de envolvimento e acreditando na construção de relações colaborativas entre estas e a escola.

2.2 Crenças e representações de “relação Família-Escola”

A relação Família-Escola é uma relação plural. Na sua exploração não se pode omitir o facto de existirem “Famílias” e “Escolas”, que assumem, independentemente, diversas crenças e representações. Em todas as famílias há uma história escolar que é marcada pela ausência ou frequência de relação e que foi vivida de um modo mais ou menos gratificante. As relações que hoje os pais estabelecem com a escola dos seus filhos surgem também como consequência destes percursos e trajetórias que viveram, e é nestas representações e crenças que a relação deve ser lida (Driessen, Slegers, Sluiter & Smith, 2007; Rocha, 2005).

Tal como as famílias vivenciam diferentes experiências e, consequentemente, assumem determinadas crenças e representações em relação

à escola, também os professores ativam as suas crenças e representações relativamente às famílias. Neste sentido, são vários os fatores que podem influenciar as crenças e representações dos professores (Carlisle, Stanley & Kemple, 2006; Caspe, 2003). Por um lado, as interações experienciadas pelos professores com os pais referem-se a um conjunto de crenças pessoais e culturais largamente moldadas pelos valores que os professores vivenciam por estarem inseridos numa determinada cultura de ensino específica (Lasky, 2000; Seginer, 2006). Por outro lado, o facto de uma escola assumir um determinado paradigma de envolvimento com as famílias, desenvolvendo uma relação de colaboração, influencia as crenças e representações dos professores sobre o seu modo de atuar a este nível (Souto-Manning & Swick, 2006).

3. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A adolescência é uma fase marcada por decisões importantes na vida de um aluno, mas, por norma, o envolvimento parental tende a decrescer (Davies, Fernandes, Soares, Lourenço, Costa, Vilas-Boas, Vilhena, Oliveira, Dias, Silva, Marques & Lima, 1989; Reis, 2009). Isto pode dever-se à existência de um menor contacto efetivo ou por os pais assumirem que os alunos são, à partida, mais responsáveis pelos seus comportamentos e que, portanto, os professores resolvem os problemas diretamente com eles. Esta situação dá origem a um menor envolvimento dos pais, apesar de estes alegarem que querem continuar a comunicar, quer a nível formal, quer informal (Davies *et al.*, 1989). Além disso, um estudo de Adams e Christenson (2000) revela que a confiança dos professores nos pais se mantém relativamente estável ao longo da escolaridade, mas que a confiança que os pais têm nos professores tende a decrescer com a progressão escolar dos filhos.

Tendo em conta estes paradoxos, julgamos ser da maior relevância estudar de que modo é que os pais se envolvem na escola no 3.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente no 9.º ano. Este nível de escolaridade corresponde a uma fase peculiar, o ano de transição para o Ensino Secundário. Assim sendo, os alunos, para além de estarem numa fase importante do seu desenvolvimento, estão também numa fase fundamental a nível académico, que pode ser geradora de stress e tensão entre pais, pais e professores e pais e filhos (Martinez, Martinez & Perez, 2004). De acordo com Reis (2009), nesta fase de desenvolvimento, os filhos podem sentir algum embaraço com a presença dos pais na escola, o que faz com que, por vezes, não a estimu-

lem. No entanto, é uma fase em que os adolescentes sentem uma enorme necessidade de serem acompanhados por adultos de referência, tendo em conta as decisões inerentes a esta fase desenvolvimental (e.g., escolha da área de prossecução de estudos) (Brogan, Corral, Liang & Spencer, 2008).

Concluindo, a relação Família-Escola nesta fase da escolaridade deverá ter em conta as necessidades de autonomização dos adolescentes, mas também as suas carências de suporte parental (Bertrand & Deslandes, 2005).

3.1 Fatores facilitadores e fatores bloqueadores da relação Família-Escola

Se existem inúmeras vantagens da relação Família-Escola, mas ainda assim a intensidade desta relação tende a decrescer à medida que os alunos vão avançando no nível de escolaridade, será pertinente refletir sobre esse decréscimo (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). Assim, para que seja possível promover o envolvimento parental com sucesso, é necessário obter uma compreensão clara dos fatores que facilitam e bloqueiam a cooperação e a colaboração entre pais e professores (Patel & Stevens, 2010). Assim, o modo como os pais se sentem *recebidos* na Escola parece constituir um fator fundamental para o estabelecimento de uma relação. Mais concretamente, a perceção por parte dos pais de uma relação de *proximidade* com o professor apresenta-se como um fator facilitador do envolvimento parental na escola (Reis, 2009). No sentido oposto, uma relação percecionada pelos pais como sendo tensa e conflituosa parece ter um impacto negativo no estabelecimento da relação entre pais e professores e com reflexo na relação entre o professor e o aluno (Baum & Swick, 2008).

Em segundo lugar, uma *comunicação* clara é valorizada pelos pais e pelos professores (Reis, 2009). Assim, a comunicação parece ser um dos fatores que promove a participação dos pais na escola, apresentando-se como uma disposição essencial para o sucesso das relações que os professores estabelecem com as famílias (Coleman & Wallinga, 2000; Knight & Wadsworth, 1998, cit. in Baum & Swick, 2008). Existem vários modos de operacionalizar a comunicação funcional entre pais e professores, nomeadamente através da realização de entrevistas individuais ao longo do ano ou de reuniões de pais úteis e interessantes (Reis, 2009). Para além destas, o facto de o professor comunicar os esforços e progressos do aluno, potencia o envolvimento dos pais na escola (Reis, 2009). De facto, é vantajoso quando um professor contacta os pais de um aluno para lhe comunicar o seu sucesso em determinada atividade escolar (Graham-Clay, 2005). Os professores revelam experienciar mais sucesso nas suas interações com as

famílias quando se focam no potencial e nas competências das mesmas em vez de se focalizarem nos défices e incapacidades percebidas (Blasi, 2002, cit. in Baum & Swick, 2008). Em contrapartida, o estabelecimento de uma comunicação centrada nas dificuldades ou tipicamente unilateral parece funcionar como um elemento bloqueador da participação dos pais na escola, promovendo o afastamento dos pais.

É importante também salientar que, quando uma relação é construída sobre uma comunicação eficaz, quaisquer problemas que possam ocorrer são mais fáceis de resolver de uma forma positiva (Baum & Swick, 2008), potenciando uma relação de confiança estabelecida entre pais e professores.

Um outro fator que se destaca como facilitador é a *atitude positiva* dos professores acerca das famílias e do seu envolvimento na escola (Graue, 2005), sustentada em crenças positivas e operacionalizada por práticas efetivas promotoras do envolvimento da família (Caspé, 2003). Existem, no entanto, alguns fatores que podem bloquear esta *atitude positiva* por parte dos professores, nomeadamente considerarem receber pouca formação nesta área e alegarem não possuir conhecimentos e competências mínimas para desenvolver um trabalho de envolvimento com os pais (Hiatt-Michael, 2001 cit. in Ratcliff & Hunt, 2009). No fundo, esta falta de conhecimento formal para atuar com os pais faz com que os professores possam duvidar das suas capacidades a este nível, o que, consequentemente, origina uma atitude menos positiva e entusiasta no estabelecimento de uma relação com os pais (Reis, 2009). Para além disso, as tensões entre professores e pais podem surgir em particular quando os pais dos alunos possuem opiniões diferentes no que diz respeito àquilo que constitui um apoio adequado para o percurso escolar dos alunos (Driessen, Smit & Sleegers, 2005). Neste sentido, para que os professores percecionem sucesso na construção de relações recíprocas com as famílias, necessitam de desenvolver experiências profissionais que os preparem para lidar com uma variedade de situações (Reis, 2009). De salientar que as escolas onde são desenvolvidos programas para a promoção de competências de interação entre pais e professores demonstram atitudes mais positivas relativamente ao envolvimento parental (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009).

Concluindo, considerando a natureza da relação Família-Escola nesta fase da escolaridade, é essencial estabelecer-se uma relação de confiança mútua, baseada no *acolhimento* dos pais na escola, uma relação que tenha os adolescentes e as suas aprendizagens como alvo (Anderson & Howland, 2008; Souto-Manning & Swick, 2006). Também Epstein se refere à necessidade de se valorizar a noção de que os pais são bem-vindos na escola e que esta noção

parece ser benéfica para uma relação Família-Escola mais plena (Epstein *et al.*, 2002; Epstein & Salinas, 2004; Epstein, 2007). Assim, se existir uma *atitude positiva* por parte dos professores, esta parece conduzir à qualidade da relação entre pais e professores (Adams & Christenson, 2000).

3.2 Práticas de envolvimento parental

Atualmente confrontamo-nos com “novos tipos de famílias”. As mudanças nas estruturas familiares e os constrangimentos culturais dos dias de hoje vão ao encontro de uma diversidade que nos permite identificar um novo tipo de famílias cujos pais são “difíceis de alcançar” (Marques, 2001; Stoer & Silva, 2005). No estudo desta realidade, temos de considerar “pais específicos” e “professores específicos”. A diversidade das famílias existentes e as realidades em que vivem interferem no modo como se caracteriza o envolvimento, o que faz com que pais diferentes possam ter opiniões e modos de envolvimento muito distintos, apesar de os seus educandos frequentarem o mesmo estabelecimento de ensino, no mesmo ano, com as mesmas supostas vivências e contactos com a escola (Goldberg & Tan, 2009).

Cotton e Wiklund (1989) referem que as escolas com maior sucesso ao nível do envolvimento parental são aquelas que oferecem mais hipóteses de participação. Os pais têm, efetivamente, *disponibilidades* diferentes e, por isso, só com a apresentação de várias hipóteses é que se consegue o envolvimento efetivo de um número significativo de pais. Neste sentido, os professores devem estudar de que modo é que podem promover este compromisso (Cotton & Wiklund, 1989). Reforçando a ideia da imprescindibilidade da relação Família-Escola e da importância da comunicação enquanto fator fundamental do seu estabelecimento, importa que se invista na otimização desta relação central. Desta forma, importa salientar que o envolvimento parental na escola não tem, necessariamente, que se concretizar em deslocações ao local, ou seja, numa presença física. Pode também ser caracterizado por outros modos de *acompanhamento* no processo de escolarização. Assim, este estudo pretende compreender quais são os facilitadores e bloqueadores do envolvimento parental, independentemente do modo como se concretiza.

4. METODOLOGIA

O objetivo principal deste artigo é o de refletir sobre as práticas de participação dos pais no contexto escolar, considerando a perspetiva dos pais e a perspetiva dos professores, aprofundando, como já foi referido, dois aspe-

tos centrais: 1) os fatores que podem facilitar e bloquear a participação dos pais na escola; e 2) as práticas de participação dos pais na escola.

Na realização deste estudo privilegiámos uma metodologia qualitativa dado que esta abordagem permite aceder à experiência individual dos pais e dos professores envolvidos nesta problemática, revelando ainda uma maior sensibilidade a fatores de natureza contextual, aspetos que nos pareceram cruciais, dado o objetivo da nossa investigação. Partindo então dos objetivos específicos enunciados e privilegiando uma atitude indutiva, partimos para a construção de guiões de entrevista dirigidos aos pais e diretores de turma, tendo estes guiões orientado a realização das entrevistas semiestruturadas que realizámos. Esta opção certamente potenciará a emergência de informação diversa e aprofundada, tendo-se revelado um método de recolha de dados ajustado aos objetivos do estudo.

4.1 Participantes

Participaram no estudo doze pais de alunos do 9.º ano de escolaridade e seis diretores de turma de três estabelecimentos de ensino privados da área metropolitana do Grande Porto. A cada diretor de turma estão associados dois pais, isto é, cada diretor de turma sorteou dois pais das suas Direções de Turma, os quais foram convidados para participar no estudo. Em cada estabelecimento de ensino temos assim, dois diretores de turma e quatro pais.

A opção por estabelecimentos de ensino privado permitiu uma maior homogeneidade dos contextos e uma leitura mais aprofundada das características da relação Família-Escola considerando este enquadramento. Todos os estabelecimentos de ensino contactados cumpriam o requisito de ter duas turmas de 9.º ano com diretores de turma distintos.

Referindo algumas características sociodemográficas destes participantes, o conjunto dos DT é constituído por seis elementos do género feminino e um elemento do género masculino, com idades compreendidas entre os 34 e os 50 anos e todos com mais de dez anos de experiência na Direção de Turmas.

Os pais que aceitaram participar no estudo são maioritariamente do género feminino (dez), a sua idade varia entre os 40 e os 53 anos; todos são casados e têm entre um e quatro filhos. Relativamente às suas habilitações e situação profissional, sete possuem formação graduada e pós-graduada, quatro concluíram o Ensino Secundário ou possuem formação técnica; a maioria exerce atividade profissional (dez).

4.2 Instrumento

Através da entrevista semiestruturada, pretendemos aceder, por um lado, a informações acerca das perceções dos pais no que refere ao seu envolvimento na escolarização dos educandos que frequentam o 9.º ano de escolaridade e ao seu envolvimento com a escola e, por outro lado, às perceções dos DT acerca das suas práticas na relação Família-Escola e às perceções acerca de dificuldades e potencialidades que esta relação encerra.

Este método de recolha de dados exige do entrevistador a criação de um ambiente de harmonia e de empatia com o entrevistado, condições que podem proporcionar a exploração de novas temáticas (Smith, 1999). O guião orienta o entrevistado na exploração de temas considerados pertinentes, incidindo na sua vivência particular possibilitando, contudo, a referência a aspetos que podem constituir novidade no aprofundamento desta problemática.

Foram construídos dois guiões para a entrevista semiestruturada, um orientando a entrevista junto dos pais e o outro orientando a entrevista junto dos DT. Os tópicos da entrevista procuravam aprofundar as seguintes dimensões:

- *Dados sociodemográficos e de experiência enquanto DT/dados sociodemográficos dos pais* – esta dimensão inclui os dados sociodemográficos do participante e, no caso dos professores, a sua experiência enquanto diretor de turma;
- *Perceções dos DT/pais acerca do seu papel na relação família-escola* – pretende abordar as perceções dos participantes face ao significado da relação Família-Escola funcional, perceber como percecionam o seu papel e como esta relação evolui relativamente aos vários níveis de ensino;
- *Fatores facilitadores e fatores bloqueadores do estabelecimento da relação Família-Escola* – esta dimensão visa compreender quais são, na perceção dos participantes, os fatores que facilitam e os fatores que bloqueiam o estabelecimento da relação família-escola;
- *Vantagens e desvantagens percecionadas pelos DT/pais da relação família-escola* – esta dimensão pretende perceber quais as vantagens e desvantagens, de acordo com a perceção dos participantes, da relação família-escola e suas implicações para os professores, os alunos e os pais;
- *Práticas de participação dos pais dos alunos de acordo com os tipos de envolvimento propostos por Epstein. Perceção dos participantes acerca da sua eficácia* – esta dimensão tem como objetivo perceber, a nível prático,

como se caracteriza o contacto entre família e escola, nomeadamente em que situações se efetua, de que forma é realizado, qual a sua intensidade e frequência. Adicionalmente, visa perceber a utilização de formas alternativas de envolvimento parental na escola e perceber quais os modos de participação parental na escola que os professores consideram mais eficazes.

4.3 Procedimentos na recolha de dados

Obtida a autorização das Direções dos Estabelecimentos de Ensino para levar a cabo o estudo, contactámos os diretores de turma do 9.º ano, explicando os objetivos e solicitando a sua colaboração. Foi também pedido a estes DT que sorteassem dois alunos das suas Direções de Turma e que entrassem em contacto com os pais destes, no sentido de solicitar igualmente a sua colaboração. Obtido o seu consentimento, procedeu-se à marcação das entrevistas que ocorreram nos estabelecimentos de ensino, em salas de aula ou salas de atendimento consideradas adequadas, acolhedoras e com privacidade para o momento da recolha de dados, salvaguardando assim as questões éticas.

A realização das entrevistas foi precedida de um momento de esclarecimentos no qual foram explicados os objetivos do estudo, assinado o consentimento informado, obtida a autorização para a gravação em áudio da entrevista e assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos. Cada entrevista teve uma duração média de cerca de 33 minutos, sendo que aquela que se mostrou mais longa teve a duração de 45 minutos e a mais curta de 23 minutos.

4.4 Procedimentos na análise dos dados

As entrevistas foram transcritas na totalidade, procedendo-se de seguida à sua leitura flutuante, constituindo esta uma fase muito importante de aproximação aos dados. Nesta etapa há uma valorização das descrições proporcionadas pelos participantes, identificando-se as regularidades, mas também os elementos de originalidade. Os temas centrais vão emergindo. A segmentação do texto em unidades de análise, a criação dos códigos e a progressiva conceptualização das categorias orientam a evolução do processo de análise dos dados, onde o investigador mantém um diálogo permanente com os dados. Progressivamente a estrutura do sistema de categorias e a identificação das relações entre os vários elementos configuram o esboço de mapas conceptuais (Glaser & Straus, 1967; Strauss & Corbin, 1998). No sentido de facilitar o processo de codificação e posteriormente o processo de análise dos dados recorremos ao software NVivo9.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos nossos dados focar-se-á, neste estudo, no aprofundamento dos aspetos relacionados com os facilitadores e obstáculos que se colocam ao estabelecimento da relação Família-Escola, procurando, deste modo, desenvolver uma compreensão sobre as formas de ultrapassar estes obstáculos ou até mesmo, transformar um bloqueador num facilitador.

Assim, considerando o modo de comunicação, este pode constituir em si mesmo um facilitador ou um bloqueador, dependendo dos interlocutores e do contexto da comunicação. Se o modo ideal de ser contactado, identificado pelos pais, for diferente daquele que, maioritariamente, é utilizado pelo DT, este pode constituir um bloqueador. Seria importante perceber se os DT dão resposta na medida daquela que parece ser a “vontade” dos pais ou se simplesmente fazem esta gestão de acordo com as instruções institucionais que recebem e que não têm margem para ser alteradas. Aquilo que compreendemos com o nosso estudo foi que, de facto, os DT parecem dar resposta, em alguns casos, àqueles que são os pedidos específicos dos pais, adequando-se à família e não apenas às características institucionais (por exemplo, quando telefonam diretamente por saberem que as circulares não chegarão a tempo; quando acordam com os pais enviar a informação por e-mail dada a sua ausência nas reuniões para as quais foram convocados). Se, de facto, o modo de comunicação é fundamental para o estabelecimento da relação, então deve aferir-se qual o modo mais valorizado pelos pais, compreender a acessibilidade de o implementar a nível institucional e utilizá-lo, facilitando assim a comunicação entre estes elementos.

Apesar de tanto pais como DT considerarem que a relação Família-Escola é fundamental, é compreensível por ambas as partes que nem sempre haja a disponibilidade desejada para que aquela relação seja concretizada de uma forma plena. Isto, de acordo com aquela que tem sido a necessidade sentida pelas instituições de “trazer os pais à escola”. De facto, os pais têm disponibilidades diferentes e a gestão destes horários pode também constituir um bloqueador. Acresce que os DT têm o seu horário de atendimento pré-estabelecido rigidamente no início do ano letivo, o que pode, realmente, agravar a dificuldade deste envolvimento presencial (Reis, 2009). Os pais participantes no nosso estudo apontaram como bloqueador a sua disponibilidade de tempo para reuniões presenciais. Os DT corroboraram esta dificuldade, mas constatámos também que alguns DT mostraram ser possível contornar esta situação, criando alternativas aos pais em termos de horário ou utilizando outras formas de comunicar, de modo a que cada pai se sinta o mais confortável possível na sua relação

com a escola. Através desta comunicação, os professores ganham oportunidades para compreenderem melhor os alunos e as suas individualidades (Carlisle, Stanley & Kemple, 2006).

Este resultado remete-nos para um dado também interessante emergente do nosso estudo e que diz respeito ao facto de, tanto pais como DT contabilizarem apenas as idas à escola em que o objetivo seria um reunião geral ou particular com o DT. Constatámos contudo, que tanto os pais como os DT atribuem grande importância aos contactos considerados informais. Os pais, de acordo com os dados emergentes do nosso estudo, valorizam muito estes contactos e consideram-nos mais úteis do que alguns contactos de carácter formal, referindo conseguir resolver desta forma a maioria dos problemas que sentem necessidade de expor. De facto, parecem sentir-se bem ao comunicar, “informalmente”, e consideram que isto é, em si mesmo, envolvimento. Para os pais esta disponibilidade para os contactos informais reflete o “bom ambiente” que se vive na escola, potencializando as visitas regulares e “sem constrangimento”. A verdade é que para que este tipo de contacto exista tem que haver uma grande disponibilidade por parte dos DT para darem resposta quando são “abordados” nos corredores, à saída da escola ou em atividades que a escola promova para as quais os pais sejam convidados. Havendo esta disponibilidade, há, consequentemente, um maior à vontade dos pais em comunicar e em utilizar estes momentos em prol do estabelecimento desta relação. Para os DT, este pode também ser um modo positivo de acederem a dinâmicas familiares e “aproveitarem” estas oportunidades de envolvimento para a sua comunicação, que pode nem sempre ser tão fácil como o desejado.

Os motivos e as situações que trazem os pais à escola podem ser muito variados. Na perceção dos DT as situações mais relevantes prendem-se com o balanço da situação escolar dos filhos. Para além destes, os resultados revelam ainda a participação dos pais na escola através de outras situações, tais como os convites para a participação em causas de voluntariado e em atividades relacionadas com orientação vocacional ou exposições orais. A este nível parece-nos pertinente salientar o facto de, sempre que são feitos convites aos pais, estes, de um modo geral, responderem de forma positiva. Alguns pais referem que a participação nas atividades para as quais são convidados são uma forma bem mais útil de participação do que as reuniões em si, cujos assuntos poderiam ser resolvidos através de outras formas de comunicação. A este nível, os DT parecem reconhecer a importância destes convites para o envolvimento dos pais na escola. De facto, os DT consideram que a adesão dos pais aos convites e a consequente parti-

cipação nas atividades que lhes estão associadas representam uma vantagem, uma vez que permitem potenciar o envolvimento dos pais na escola e o envolvimento dos próprios DT. Verificamos assim uma congruência entre estas atividades e o tipo de envolvimento (6) *Colaborar com a comunidade*, proposto por Epstein (2007). Este tipo de envolvimento comunitário incentiva alunos, famílias e professores a permanecerem envolvidos numa relação significativa (Wright, 2009). Neste sentido, os pais aderem bastante a este tipo de convites, e por sua vez a escola promove-os todos os anos, de forma contínua. Este parece ser um indicador do modo como estes convites são eficazes em termos da promoção do envolvimento dos pais. Apesar dos benefícios aparentes, é importante refletir sobre a faixa etária em questão. Desta forma, parece-nos importante que os convites feitos aos pais para participarem em atividades na escola tenham em conta a idade dos alunos e o facto de a escola ser, também, o seu espaço de autonomia e independência relativamente aos pais. Assim, antes de lhes endereçar convites, a escola deve analisar as atividades em questão e pensar na faixa etária dos alunos, tentando evitar o possível sentimento de vergonha ou desconforto que estes possam sentir.

6. CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu compreender que, atualmente, a escola privilegia modos de envolvimento alternativos que têm subjacentes as atividades em que a família se envolve e os interesses relacionados com o processo de escolarização dos seus filhos. O modo como são recebidos os convites que lhes são endereçados parece ser um fator determinante no envolvimento das famílias na relação com a escola. Cotton e Wikelund (1989) referem que as escolas que oferecem mais alternativas na participação do pais são as que atingem maior sucesso. Neste sentido, professores e administradores das escolas devem envolver-se na promoção deste compromisso e devem ainda utilizá-lo como recurso (Cotton & Wikelund, 1989).

Por outro lado, e de acordo com os relatos dos pais, a compreensão da existência de práticas que se adequam à sua disponibilidade parece ser pertinente, na medida em que possibilita e contraria, em parte, a literatura que revela a inexistência da relação Família-Escola por motivos de tempo e de disponibilidade que os pais têm para se dirigir à escola. Os nossos dados revelaram que, para a grande maioria dos participantes, as marcações presenciais parecem já não ser uma condição *sine qua non* para se estabelecer uma relação com o DT e com a escola. Aquilo que parece ser mais rele-

vante é que, independentemente do modo como se estabelece, a relação seja significativa e frequente. De facto, e considerando agora os relatos dos DT, os pais são percebidos como figuras atentas, presentes e ativas, particularmente preocupados com a especificidade do processo de orientação vocacional dos seus filhos, neste nível de escolaridade.

Tal como já referimos, a natureza da relação está associada à confiança e à quantidade e qualidade da interação (Adams & Christenson, 2000). Assim o estabelecimento de uma relação de confiança mútua, baseada no bom acolhimento dos pais na escola, valorizando a sua participação e focada igualmente nas implicações para os adolescentes e as suas aprendizagens (Anderson & Howland, 2008; Souto-Manning & Swick, 2006), tem implicações no ambiente percebido pelos pais e contribui para o aumento do contacto entre estes e a escola. De acordo com os relatos dos DT, há um reconhecimento da importância do papel dos pais e por isso é valorizada a construção de relações de proximidade e de confiança com aqueles, assumindo neste processo o diretor de turma uma importância central.

Podem apontar-se como limitações neste estudo o facto de a recolha de dados ter privilegiado a entrevista semiestruturada, exigindo do entrevistador particular preparação para evitar os efeitos da desajustabilidade social, eventualmente presente nos relatos dos entrevistados. Por outro lado, este estudo reporta-se a um número limitado de estabelecimentos de ensino privados; por isso é necessário ampliar este número e simultaneamente integrar o relato de outras experiências de pais e professores noutros contextos educativos.

Referências bibliográficas

- Addi-Racah, A. & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, 805-813.
- Adams, K. & Christenson, S. (2000). Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent – Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 477-497.
- Anderson, J. & Howland, A. (2008). A Review of “Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships”. *The School Community Journal*, 18 (2), 165-170.
- Baum, A. & Swick, K. (2008). Dispositions toward Families and Family Involvement: Supporting Preservice Teacher Development. *Early Childhood Education Journal*, 35, 579-584.
- Bertrand, R. & Deslandes, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.

- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, family, & community connections. Annual synthesis 2003*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educacional Development Laboratory.
- Brain, K. & Reid, I. (2003). Constructing parental involvement in an education action zone: whose need is it meeting? *Educational Studies* 29(2/3), 291-305.
- Brogan, D.; Corral, M.; Liang, B. & Spencer, R. (2008). Mentoring relationships from early adolescence through emerging adulthood: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 168-182.
- Carlisle, E.; Stanley, L. & Kemple, K. M. (2006). Opening doors: understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Caspe, M. S. (2003). How teachers come to understand families. *The School Community Journal*, 115-131.
- Cotton, K. & Wikelund, K. R. (1989). *Parent Involvement in Education*. School Improvement Research Series. Regional Educational Laboratory.
- Davies, D.; Fernandes, J. V.; Soares, J. C.; Lourenço, L.; Costa, L.; Vilas-Boas, M. A.; Vilhena, M. C.; Oliveira, M. T.; Dias, M.; Silva, P.; Marques, R. & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Driessen, G.; Slegers, P.; Sluiter, R. & Smith, F. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1, 45-52.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. (2007). Connections count – Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 16-22.
- Epstein, J.; Coates, L.; Salinas, K. C.; Sanders, M. & Simon, B. S. (1997). School, Family, and Community Partnerships. In J. Epstein (ed.), *A Comprehensive Framework for School, Family, and Community Partnerships*. United States of America: Corwin Press, Inc., pp. 1-25.
- Epstein, J.; Sanders, M.; Simon, B.; Salinas, K.; Jansorn, N. & Van Voorhis, F. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (2nd)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with Families and Communities: A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *Schools as Learning Communities*, 61(8), 12-18.
- Goldberg, W. & Tan, E. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442-453.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 16(1), 117-129.

- Graue, E. (2005). Theorizing and describing preservice teachers' images of families and schooling. *Teachers College Record*, 107(1), 157-185.
- Green, C.; Walker, J. M. T.; Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology* 99(3), 532-544.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence – The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Marques, R. (2001). Os benefícios da colaboração. In R. Marques (ed.), *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 19-29.
- Martinez, R.; Martinez, R. & Perez, M. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41, 24-39.
- Patel, N. & Stevens, S. (2010). Parent-teacher-student discrepancies in academic ability beliefs: influences on parent involvement. *The School Community Journal*, 20(2), 115-136.
- Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, (129), 495-505.
- Reis, P. (2009). A relação entre Pais e Professores: uma construção de proximidade para uma Escola de sucesso. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1701-1713.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Development Psychology*, 21, 491-511.
- Rocha, C. (2005). Relação Escola-Família – Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. In S. Stoer & P. Silva (eds.), *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 138-143.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting*, 6(1), 1-48.
- Silva, P. & Stoer, S. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro – A reconfiguração de uma relação. In S. Stoer & P. Silva (eds.), *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.
- Smith, J. (1999). Semi-structured Interviewing and Qualitative Analysis. In J. A. Smith, Harré & L. V. Langenhove (eds.), *Rethinking Methods In Psychology*. London: Sage Publications, pp. 9-26.
- Souto-Manning, M. & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193.

- Smit, F.; Sluiter, R.; Driessen, G. & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *Internacional Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (2005). A reconstrução das relações Escola-Família – Concepções portuguesas de “pai responsável”. In S. Stoer & P. Silva (eds.). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 75-88.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Wright, T. (2009). *Parent and Teacher Perceptions of Effective Parental Involvement*. Doctoral Dissertation in Education published, The Faculty and School of Education, Liberty University.

ABSTRACT: Parental involvement in school is a key factor for student's success. In this way, the present study aims to understand the Family-School partnership in order to identify the factors that facilitate and block this partnership. In this study participated 6 class directors and 12 parents from three different private teaching contexts of Oporto Metropolitan. The data was collected through semi-structured interviews. Using this approach we intended to explore their individual perspective about this subject, promoting inductive analysis and interpretation. According to the results, Class Directors recognize the importance of parental involvement promoting their participation, and adjusting communication forms. This positive attitude from Class Directors is recognized by parents as facilitating the partnership. The informal contacts are very important for Parents, but also for Class Directors. Finally, we point up some limitations of the study regarding the number of participants and the specificity of these private teaching contexts.

KEYWORDS: family, school, communication, commitment.