

## ***DEDICATÓRIA***

**À Lóide que muito me apoiou e encorajou na elaboração deste estudo.**

**Às minhas filhas queridas Lo-Ruama Esther, Ilkka Evelin e Iloíse Lóide que souberam esperar por mim.**

**À memória da minha mãe Maria José que me ensinou os primeiros passos na educação.**

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço a Deus pelos raios do sol e pelas chuvas de bênção em cada passo deste estudo.*

*À minha orientadora, Dra. Maria Luísa Branco, pela sua competência e constante apoio na elaboração do trabalho.*

*A todos os professores do programa de Mestrado em Supervisão Pedagógica que contribuíram na minha formação académica.*

*À direcção, aos professores e Encarregados de Educação da E.S.J.B. pela pronta colaboração na recolha dos dados.*

*Aos colegas, pelo incentivo e companheirismo durante o estudo.*

Rocha, I.J., (2009), *Envolvimento Parental*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade da Beira Interior (UBI), Covilhã.

## **RESUMO**

O presente estudo tem por objectivo analisar o envolvimento parental na Escola S.J.B. tal como ele é percebido por professores e pais.

Com base na tipologia de Epstein (1992, 1993), procuramos resposta à pergunta de partida «como pode ser potenciado o envolvimento parental na Escola Secundária Jorge Barbosa?» com propósito de conhecer (1) a realidade do envolvimento parental na escola tal como ele é percebido por professores e por pais, (2) os factores que afectam a participação dos pais na vida escolar e (3) a forma como o envolvimento parental está associado ao ajustamento emocional e académico. Adoptamos o estudo de caso, tendo em conta que este corresponde, segundo Yin (1994), a uma investigação empírica que investiga o fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real.

Os resultados obtidos confirmam as conclusões de Swap (1990) e de Diogo (1998) em que destacam a tradicional separação entre a escola e família, a tradicional culpabilização entre a família e a escola, a persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino e os factores socioeconómicos como obstáculos no envolvimento parental.

Palavras-chave: envolvimento parental; tipologia de Epstein; comunicação; parceria.

## Abstract

This study aims to analyze the parental involvement in school S.J.B. focusing on how it is perceived by teachers and parents.

Based upon the typology of Epstein, we are trying to answer the question: ' how can parental involvement be increased in the secondary school JB ? ' aiming to understand (1) the reality of parental involvement at school as it is perceived by teachers and parents, (2) the factors affecting the participation of parents in school life and (3) how parental involvement is associated with the emotional and academic adjustment of students. We made a Case Study, taking into account that this corresponds to empirical research that deals with a contemporary phenomenon within the context of real life.

The results obtained highlight the traditional separation and defiance between school and family and identify the organizational structures of educational establishments and the socio-economic factors as obstacles in parental involvement.

Keywords: parental involvement; typology of Epstein; communication; partnership.

## **Capítulo I – Introdução**

Nos últimos anos, o incremento de estudos sobre o envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento académico tem sido notório. A maioria dos estudos revela uma associação positiva entre envolvimento parental na escola e desempenho académico (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Epstein, 1991; Griffith, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Iverson, Brownlee & Walberg, 1981; Villas-Boas, 2001; Zellman & Waterman, 1998) e apontam o baixo envolvimento parental na escola como um factor de risco para o abandono e insucesso escolar (Potvin L, Haddad S & Frohlich K. 2001). A maioria dos autores defende que os indivíduos só podem ser totalmente compreendidos na relação com os contextos relacionais, sociais e culturais em que estão incluídos. O desenvolvimento na infância não é apenas afectado pelos ambientes mais imediatos com os quais a criança interage (a família, os pares, a escola e a comunidade), sendo igualmente influenciado pela relação que esses sistemas estabelecem entre si.

Ao longo do tempo, a relação escola-família foi sofrendo algumas transformações, evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável (Diogo, 1998). Esta consciência recente da necessidade de envolver os pais na escola é consequência da investigação no campo da Psicologia Educacional que, tem evidenciado os benefícios de um trabalho de parceria entre pais e escola. No entanto esta consciência nem sempre se traduz por uma aproximação efectiva da família à escola.

Montandon (1987) sintetizou o discurso científico sobre a aproximação entre família e escola no decorrer das últimas décadas da seguinte forma: nos anos 60, preconizava-se a sensibilização dos pais em se envolverem nas actividades de aprendizagens escolares de seus filhos; já nos anos 70, falava-se vagamente numa complementaridade recíproca entre a família e a escola e, nos anos 80, recomendava-se aos professores estabelecerem uma forte colaboração com as famílias, a fim de compreenderem melhor o contexto onde estas estão inseridas, estimulando o envolvimento dos pais na escola e nas actividades escolares de seus filhos.

Outros estudos têm incidido sobre os efeitos do envolvimento parental na escola no desempenho e ajustamento académico. Grande parte dos estudos apoiam a existência de efeitos positivos, embora outros revelem efeitos negligenciáveis ou efeitos mistos do envolvimento

parental na escola no desempenho académico de crianças e adolescentes. Diferentes explicações têm sido avançadas para esta inconsistência de resultados. Entre elas, o facto destes estudos recorrerem a diferentes medidas de envolvimento parental, que avaliam dimensões diferentes do envolvimento com efeitos distintos no sucesso académico e dos estudos incidirem sobre diferentes etapas do desenvolvimento. Assim, interessa conhecer em que contextos e que tipos de práticas de envolvimento parental na escola têm resultados mais positivos em termos da aprendizagem e da adaptação das crianças à escola.

O presente estudo tem por objectivo analisar o envolvimento parental na E.S.J.B. tal como ele é percepcionado por professores e pais, tendo em conta a construção do construto «envolvimento parental»: comunicação escola-pais; participação dos pais em actividades na escola, participação dos pais em actividades de aprendizagem em casa.

Assim sendo, procuraremos responder à seguinte questão: Como pode ser potenciado o envolvimento parental na Escola Secundária Jorge Barbosa?

Os **objectivos específicos** do presente estudo são apresentadas em forma de questões que nos ajudarão a aprofundar a compreensão das razões que estão na origem da actual situação da escola e apresentar alguns subsídios para o melhoramento dessa relação:

- Qual a realidade do envolvimento parental na escola tal como ele é percepcionado por professores e por pais?
- Quais os factores que afectam a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos?
- De que forma o envolvimento parental na escola está associado ao ajustamento emocional e académico?

O nosso estudo encontra-se estruturado em quatro capítulos:

A introdução onde procedemos a uma apresentação geral da problemática, a definição de objectivos e indicamos a estruturação/organização do estudo.

O segundo capítulo, é dedicado à revisão da literatura a partir da qual tentamos enunciar as principais linhas de força subjacentes ao tema, à operacionalização e clarificação de conceitos e que, de algum modo, enquadram teoricamente o mesmo.

No terceiro capítulo, Estudo empírico que é a tentativa de resposta empírica ao problema levantado, com os seguintes subcapítulos: objectivos da pesquisa, os sujeitos participantes, instrumentos utilizados na colecta de dados, procedimento utilizado e apresentação dos resultados.

No quarto capítulo, discussão/conclusão onde apresentamos a análise e confronto das perspectivas teóricas e dos dados empíricos obtidos, com algumas indicações sobre a parceria escola-família.

## **Capítulo II. Revisão da Literatura**

### **2.1. Evolução do conceito de família**

O padrão fundamental para o desenvolvimento infantil é a própria família. Os pais transformam-se nas figuras imprescindíveis para a sua evolução e proporcionam o modelo mais importante para a sua educação.

À semelhança daquilo que acontece nos países ocidentais, a família cabo-verdiana sofreu grandes modificações ao longo das últimas décadas, variando os papéis familiares: os pais têm cada vez menos função activa na criação dos filhos, as mães estão mais ausentes do lar pelos compromissos laborais, o número dos filhos é menor e o papel das avós adquire outra dimensão. Fruto de todas essas modificações, as relações entre pais e filhos também se modificaram e são colocadas muitas interrogações na tarefa diária da educação dos filhos.

Muitas famílias têm vivido situações especiais de risco, como desemprego, conflitos conjugais intensos, envolvimento em actividades ilícitas e problemas com a polícia, dependência de drogas, etc., que as tornam incapazes de articular minimamente os cuidados de seus membros, e por isso necessitando atenção diferenciada do Estado para garantir os direitos de cidadania das crianças, idosos e deficientes físicos ali presentes<sup>1</sup>.

Em Cabo Verde, em certas situações, o conceito de família tende a ser diferente daquele descrito por estudos clássicos sobre o ciclo de vida familiar, tal como em Ceverny e Berthoud (1997), visto que o núcleo familiar, não raras vezes, é predominantemente composto por várias gerações, como uma forma de melhor enfrentar as dificuldades financeiras. Os filhos adultos, mesmo quando constituem suas próprias famílias, continuam compartilhando o habitat original, somando rendimentos com o objectivo de minimizar os custos com a habitação e garantir melhores cuidados às crianças e a outros dependentes que não participam activamente no mercado de trabalho, como os adolescentes, os idosos, e os desempregados. Outra situação com um peso considerável no historial da família cabo-verdiana (cujas as relações com a escola consistirão no

---

<sup>1</sup> INE (Instituto Nacional de Estatísticas) Novembro e Janeiro de 2007 – Colocar o site.

nosso objectivo de estudo) é a elevada percentagem no número de famílias monoparentais. No que diz respeito ao agregado familiar, 45% da população é monoparental, sendo 68% dirigido por mulheres (conclusão dos resultados do Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-Estar de Cabo Verde (QUIBB 2007), realizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas (INE) entre Novembro e Janeiro de 2007, para avaliar a evolução de vida dos agregados familiares cabo-verdianos).

Nas duas últimas décadas, vêm-se acentuando os esforços para obter o envolvimento das famílias nas escolas. As pesquisas publicadas revelam que o envolvimento dos pais/encarregados de educação tem um efeito positivo directo no aproveitamento das crianças. Um recente seminário, realizado na Universidade de Harvard, abordou resultados das pesquisas a partir de seis estudos sobre os jovens bem-sucedidos em ambientes de alto risco. Duas conclusões cruciais desse seminário foram que (1) independentemente de classe, raça e perfil socioeconómico, a maioria dos pais compartilha as mesmas aspirações e expectativas em relação a seus filhos; e (2) apesar das semelhanças, o acesso dos pais aos meios de suporte social – recursos que facilitam a realização dessas metas – varia radicalmente entre os bairros (Harvard, 1999).

Devido às grandes e rápidas alterações por que tem passado a sociedade nos últimos tempos, o conceito de família não pode mais ser percebido como uniforme e estático (Biasoli-Alves, 1994). Em Cabo Verde, além de passar a ser menos numerosa, a família nuclear, constituída por pai, mãe e filhos – com uma base biológica comum –, deixou de ser o modelo socialmente aceite como padrão, convivendo ao lado de configurações familiares cuja base é estritamente social ou económica (Sarti, 1997), especialmente nas camadas mais desfavorecidas da população. Entre os factores que alteraram o quotidiano das famílias e influenciaram na sua organização e, consequentemente a visão que se tem dela, estão a presença da televisão, o acesso à escolaridade (especialmente no caso da mulher), a super valorização do consumo, a psicologização das relações familiares e – devido ao ingresso da mulher na força de trabalho e como provedora do lar – a substituição dos cuidados maternos com os filhos pelas instituições como as creches, jardins de infância, «escolinhas».

Como refere Gurvitch (1986, p. 419) família é um «agrupamento duradouro um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior».

A família constitui, assim, tanto biológica como socialmente a «unidade micro», onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação.

## **2.2. Relação escola-família no contexto actual**

A escola caracteriza-se como uma importante agência educacional e socializadora, complementando o trabalho desenvolvido pelas famílias. Por outro lado, mais recentemente, tem-se procurado atribuir às famílias a responsabilidade por complementar o trabalho realizado pela escola, o que inclui o desenvolvimento de padrões comportamentais, atitudes e valores aceites por um determinado grupo cultural. Hoje, mais do que nunca, passam a ser vistas como agências socializadoras que, apesar de distintas, buscam atingir objectivos complementares.

Como resultado dessas mudanças, nos dias actuais a escola, além de ter a função de ensinar o conhecimento sistematizado, passa a ser responsabilizada por desenvolver as habilidades sociais que tradicionalmente eram consideradas encargo das famílias, uma vez que as classes populares, a escola é importante dado seu carácter instrumental e, mais do que isso, de formador de sujeitos políticos, de cidadãos (Romanelli, sd). Se, por necessidade de sobrevivência, muitas famílias vêm deixando de perceber o papel da escola como agência transmissora de conhecimentos sistematizados e têm imputando a ela a tarefa mais ampla de educar para a vida, a escola tem tido dificuldade em aceitar essas novas atribuições oriundas das mudanças sociais e familiares e de incorporar as novas exigências no desenvolvimento de seu trabalho, embora esse processo não seja tão recente.

Mesmo garantindo-se a especificidade dos papéis da escola e do governo na educação das crianças e o respeito ao conhecimento especializado que detêm os professores para desenvolverem seu trabalho, o estreitamento das relações escola-família pode ajudar os professores a exercerem a sua profissão com mais competência. Com essa aproximação, os professores podem passar a ter maiores informações a respeito de quem são os alunos, suas famílias, sua cultura, sua vida quotidiana, o que em última instância favorece a organização do trabalho a ser desenvolvido em benefício dos alunos e da comunidade.

Por parte dos pais, relações mais estreitas com a escola podem ajudá-los a compreender melhor o trabalho por ela realizado, a se envolverem – na medida de suas possibilidades – no processo educacional dos filhos, trabalhando em consonância com as necessidades educativas da vida e da participação no mundo actual.

Quando escola e famílias têm uma linguagem comum e posicionamentos adoptados colaborativamente no trato de alguns aspectos da educação das crianças e da sua escolarização, é possível que as crianças consigam ter uma aprendizagem mais significativa, um percurso académico mais calmo e um desenvolvimento intelectual e emocional mais harmoniosos.

Entretanto, dada a complexidade desse relacionamento e a especificidade de cada contexto, não é possível estabelecer regras gerais para a implementação de novos modos de comunicação escola-família, estabelecer um modelo único de interacção ou definir um único padrão de papel parental em relação às questões escolares. A relação escola-família deve ser tratada no âmbito de cada realidade específica. As escolas não são todas iguais – apesar de regidas por uma mesma legislação e apresentarem metas correspondentes – e os ambientes familiares são todos singulares, embora apresentem entre si algumas semelhanças. Essas diferenças, que tornam cada família e cada escola unidades idiossincráticas, devem ser consideradas como casos particulares, que, ao serem compreendidos em sua unicidade, possibilitam ultrapassar suas particularidades para atingir o objectivo que têm em comum e que está, em princípio, relacionado com a busca de melhor qualidade da aprendizagem escolar dos alunos.

A família, no sentido restrito do agregado familiar, poderá ser, assim, definida como um grupo de duas ou mais pessoas relacionadas por laços de sangue, por aliança ou por outro tipo de afinidades, que residam em conjunto, partilhem um orçamento comum, se apoiem mutuamente e prestem cuidados a crianças ou outros coabitantes dependentes (Guerreiro, 1999).

O envolvimento da família nas escolas requer uma parceria. As parcerias bem sucedidas vêem o aproveitamento do estudante como uma responsabilidade compartilhada, e todos os participantes – pais, administradores, professores e líderes comunitários – desempenham importantes papéis no suporte à aprendizagem das crianças (Funkhouser e Gonzalez, 1996).

Infelizmente, ao longo dos últimos anos, família e escola adoptaram, uma em relação à outra, atitudes de oposição, de indiferença e muitas vezes de recriminação. Segundo Guerra (1985) por vezes assiste-se a um diálogo entre dois culpados, cujo aligeirar da culpa repousa, em

grande parte, na descoberta das lacunas do papel do outro, ou pior ainda, na transferência para a criança – «agressiva», «difícil» – do seu mal-estar.

Dias (1996), apresenta, de entre outras, duas questões pertinentes sobre a relação escola família, procurando respondê-las de seguida:

1º. O que deve a família esperar da escola? (1) Que se proporcionem aprendizagens tendo em conta o ritmo, as capacidades e os interesses de cada indivíduo; 2) Que o tempo de ocupação seja o necessário para despoletar a motivação, criando-se condições para a manutenção de interacções activas, positivas e criativas que sejam fonte de enriquecimento e aproveitamento mesmo fora da escola; (3) Que as aprendizagens sejam vivenciadas, directa ou indirectamente, de modo lúdico de maneira a mais facilmente serem generalizadas e motivadoras; (4) Que proporcione uma abertura ao meio, de modo a que os alunos sejam intervenientes e transformadores do que os rodeia.

2º. O que deve a escola esperar da família? (1) A satisfação das necessidades do indivíduo, compreendendo a sua adequação às actividades e coordenando-as com um ambiente de interesse em casa; (2) Um acompanhamento nos trabalhos, colaborando no enriquecimento das informações; (3) A participação com níveis diferenciados de envolvimento (assistência, participação, organização em actividades lúdicas e/ou de ensino aprendizagem) em situação de troca e enriquecimento.

Segundo Guerra (1985), podemos identificar três equívocos que provocam obstáculos reais a uma atitude colaborante entre escola e família:

1. De ordem técnica: uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo. Este facto traduz-se muitas vezes numa «relação agressiva e/ou paternalista no acolhimento das famílias, sem abrir mão do seu papel de perito e, hierarquicamente dominador» (p. 127).
2. De ordem moral: a casa, a família são encaradas como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais.
3. De ordem social: Esta ideia é também defendida por Marques (1988), ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o receio da perda de poder, o receio de os pais poderem vir a "controlar" a actividade dos professores.

Ainda, segundo este autor, à semelhança daquilo que acontece na realidade cabo-verdiana, muitas vezes, não existe envolvimento parental devido:

- Ao centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas;
- À sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais;
- À própria formação de professores que tem esquecido nos seus currículos do importante papel que desempenha o envolvimento parental;
- Ao «gigantismo das escolas» e mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações.

Temos que reconhecer que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é sem dúvida a diferenciação estrutural entre família e escola. No entanto para Savater (1997) a dificuldade de relacionamento reside nas suas semelhanças. Ao existir actualmente, na maioria das vezes, uma sobreposição de funções, desenvolve-se um contexto ambíguo que gera um clima de ansiedade entre pais e professores.

É, assim, urgente a criação de uma relação dialéctica entre os dois sistemas de modo a criar a empatia que possa gerar compreensão, abertura, uniformidade educativa tendo em conta as qualidades de diferenciação dos indivíduos, de forma a criar um equilíbrio dinâmico. «“Conhecimento equivalente”, uma relação recíproca, que conduzam a uma responsabilidade mútua, a um ganho mútuo» (Wolfendale, 1987, p. 134). Para que esta relação dialéctica seja eficiente é necessário reconhecer e clarificar os seguintes parâmetros:

- **É na família que o indivíduo inicia o seu processo de socialização.** A escola constitui uma etapa indispensável nas vivências do homem actual. É, assim, indispensável a construção de formas de interacção «[...] onde estejam claramente delimitados os limites, a complementaridade e as funções de cada um [...]» (D'Orey, 1993, p. 21).
- **Família e escola, são realidades diferentes mas complementares** no «percurso de construção» do indivíduo. Como concluem Mounnier & Pourtois (citados. por Menezes, 1990, p. 83) o seu «[...] significado cultural, económico e existencial [...] reside no encontro dinâmico das realidades valores e projectos».

- **Família e escola têm a ganhar com esta interacção.** Os pais vêem valorizado o seu papel e sentem reforçadas as atitudes que facilitam o sucesso educativo dos seus filhos. Epstein (1987) num estudo efectuado em Maryland (cit. por Pires, Fernandes, e Formosinho, 1991), vê a participação dos pais na escola como uma mudança, na forma como estes se tendem a posicionar face à mesma.
- **O envolvimento parental também traz novas perspectivas à escola.** Os professores terão uma visão dos pais mais positiva, assumindo atitudes mais favoráveis no processo de interacção. A escola terá tendência a enriquecer e diversificar as suas práticas; sentindo-se mais seguro, o professor estará mais disponível para estabelecer a cooperação.
- **A chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação.** No entanto esta «boa comunicação» só existirá se houver uma aproximação, com vista ao (re)conhecimento entre os dois sistemas. Não se pode estabelecer comunicação com aquilo que se desconhece.

### ***2.3. A família e a escola no contexto do desenvolvimento do aluno/filho***

Epstein (1997, citado por Marques, 2001) destaca o envolvimento dos pais nas actividades, em casa, que afectam a aprendizagem e o aproveitamento escolar. Este envolvimento ocorre sob diferentes formas de acompanhamento das tarefas (monitorar a sua realização), ou, ainda, em orientações sistemáticas do comportamento social e integração dos filhos nas actividades da escola, realizadas por iniciativa própria ou por sugestão da escola. Os laços afectivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. Nesse processo, os estágios diferenciados de desenvolvimento, característicos dos membros da família e também dos segmentos distintos da escola, constituem factores essenciais na direcção de provocar mudanças nos papéis da pessoa em desenvolvimento, com repercussões directas na sua experiência académica e psicológica; dependendo do nível de desenvolvimento e exigências do contexto, é possibilitado à criança, quando entra na escola, um maior grau de autonomia e independência comparado ao que tinha em casa, o que amplia seu repertório

social e círculo de relacionamento. Neste sentido, a escola oferece uma oportunidade de exercitar um novo papel que propiciará mecanismos importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, social, físico e afectivo, distintos do ambiente familiar.

Na família, há o reconhecimento do papel dos pais, irmãos e outras pessoas que convivem com a criança ou adolescente e sua contribuição para o desenvolvimento geral e académico. Na escola, destacam-se os professores e os pares, uma vez que estes se envolvem quotidianamente em actividades programadas e realizam intervenções importantes que afectam o processo de ensino e aprendizagem. Considerando que as redes de apoio são constituídas pela diversidade de interacções entre as pessoas, são estas que permitem a construção de repertórios para lidar com os problemas surgidos, dando-lhe possibilidades de os superar com êxito (Ferreira & Marturano, 2002). Urge investir nas associações de pais e encarregados de educação (pais/EEs) no conselho escolar, na assembleia da escola, na comunidade educativa em geral e em outros espaços de participação, de modo a propiciar a articulação da família (Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007).

A adopção de estratégias que permitam aos pais acompanharem as actividades curriculares da escola, beneficiam tanto a escola quanto a família. As investigações, de Keller-Laine (1998) e de Sanders e Epstein (1998) enfatizam que é necessário planejar e implementar acções que assegurem as parcerias entre estes dois ambientes, visando a busca de objectivos comuns e de soluções para os desafios enfrentados pela sociedade e pela comunidade escolar e sobretudo para o sucesso do aluno que é a razão de ser desta parceria.

Concluindo, diríamos que a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais de hoje. É necessário investir em políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Anne Handerson, numa série de publicações (1981, 1987, 1985) refere 85 estudos que documentam os profundos e abrangentes benefícios para os estudantes, as famílias e as escolas quando os pais e membros da família participam da educação e da vida de seus filhos. O resultado é incontestável quando os pais se envolvem na educação de seus filhos em casa, seus filhos se saem melhor na escola (Henderson e Berla, 1995).

Como conclusão de um estudo integrado no programa *National Household Education* em 1996, Nord, Brimhall, & West (1997) refere que:

O envolvimento dos pais nas escolas dos seus filhos também é importante para a realização da criança e no seu comportamento. Estes achados mostram que os pais podem ser uma força positiva na educação dos filhos. Ao se envolverem, seus filhos são susceptíveis de fazer melhor na escola. Infelizmente, muitos pais não se envolvem. Estes resultados devem incentivar os pais a se envolverem mais nas escolas dos seus filhos e cabe à escola criar as condições para tal.

Davis (1992) reforça ideia de que os filhos cujos pais se envolvem nas actividades da escola, obtêm melhor aproveitamento. Commer (citado por Davis, 1992, p. 25) centraliza as vantagens do envolvimento parental neste facto pois, como refere, «o sucesso traz o sucesso e a auto-confiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correcto na escola».

As exigências profissionais e familiares deixam muitos pais com pouco tempo livre. As famílias de pais separados e aquelas em que pai e mãe trabalham fora passaram a ser a norma. As escolas têm a responsabilidade de prestar assistência às famílias, especialmente àquelas cujo envolvimento dos pais diminui à medida que os filhos crescem – uma época em que os jovens enfrentam as pressões dos colegas, das drogas e dos *gangues*, e, mais do que nunca, precisam de seus pais.

Neste sentido, também Menezes (1990) referencia um quadro de actuação de modo a promover e facilitar o desenvolvimento de relações mais estreitas entre escola e família:

- Existência de espaços próprios e funcionais para o atendimento a pais que «mimetizem» o ambiente de casa e não o da escola;
- Contactos do professor com o ambiente familiar, e dos pais com o ambiente escolar, enquanto interventores activos em espaços complementares;
- Envolvimento dos pais em actividades de cariz eminentemente lúdico;
- Preparação cuidada dos contactos formais que são estabelecidos com os pais;
- Encorajar o voluntariado da participação dos pais e possibilitar o seu envolvimen-

to ao nível dos órgãos de decisão e gestão.

Contudo, é de assinalar as resistências que ainda continuam a existir e que são apontados por Henripin (referido por Montandon, 1987) distinguindo três tipos de atitudes das instituições escolares:

1º tipo - os pais são considerados como clientes que não entendem nada de pedagogia ou de gestão escolar. Assim, o que deve ser feito é informá-los, informação esta que normalmente é mal executada.

2º tipo - os pais são vistos com desconfiança, são consultados mas não existe uma garantia de que serão atendidos nas suas demandas.

3º tipo – os pais são vistos como grupo de pressão, os profissionais da escola esperam suas reivindicações para atendê-las.

Por sua vez, as acusações verbais contra a escola podem engendrar no filho sentimentos contrários à escola e dar-lhe um pretexto para não se esforçar. Mesmo quando não estiver de acordo com uma política da escola, é o papel dos pais estimulá-lo a obedecer às regras da escola, assim como precisará obedecer às regras mais amplas da sociedade. Caso o encarregado de educação esteja descontente com a escola, deve procurar o responsável e conversar com ele. Como pais, não questionamos o pediatra, o dentista, no máximo sugerimos, mas na escola nos achamos no direito de dar palpites de determinar acções, de corrigir a metodologia ou a proposta educacional.

#### **2.4. Panorama legislativo cabo-verdiano**

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, ponto 62): «Os governos devem tomar a iniciativa de promover a cooperação com os pais, através do estabelecimento de medidas de carácter político e da publicação de legislação relativa aos respectivos direitos.[...»]. Desta citação, pode inferir-se da importância que é conferida à «produção» de legislação na promoção das práticas de interacção entre família e escola.

Em Cabo Verde, nas duas últimas décadas, os sucessivos governos têm-se esforçado no desenvolvimento das «associações de pais», bem como na promoção da colaboração dos pais e encarregados de educação. Infelizmente, em muitos casos, essas leis não passam do papel porque nas escolas não se criam incentivos e abertura suficiente para que as famílias se aproximem das escolas. A escola chama a família para ser parceira, na verdade, quando aparece torna-se alvo de reclamações, constrangimentos e pedidos de socorro para resolver problemas de disciplina.

Na Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro, é reconhecida a importância da envolvimento dos pais como parceiros no desenvolvimento escolar do aluno. Esta tentativa de mudança inscreve-se no processo de «Reforma Educativa» iniciado pelo poder político.

De acordo com o Dec. Lei no. 25/2001, de 5 de Dezembro, (Lei Orgânica do Ministério da Educação, Cultura e Desporto):

Incumbe, designadamente, ao MECD, no domínio específico do ensino e da qualificação de quadros: promover o real envolvimento das famílias, designadamente através das associações de pais e encarregados de educação, na gestão efectiva dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e das escolas do educação básica e secundária, no sentido de elevar a qualidade e desenvolver um quadro afectivo para o ensino e aprendizagem e de integrar a escola na comunidade (alínea n).

Esta mesma lei orgânica, numa série de artigos, especifica as competências, a representatividade dos pais/EEs no sistema educativo, desde o conselho nacional de educação. O Dec. Lei n.º 20/2002 de 19 de Agosto (Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário) defende que os professores, os pais e encarregados de educação e os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas. Infelizmente a tal gestão democrática, na prática, raramente existe e quando existe, não passam de figura que nem sempre representa os reais interesses da família.

O segundo parágrafo do prefácio do mesmo decreto sublinha a importância da autonomia das escolas:

O Governo defende uma maior autonomia das escolas, corporizada na ampliação da competência e da capacidade de iniciativa dos seus órgãos, propugna o princípio do envolvimento efectivo das famílias e da comunidade na configuração e desenvolvimento da educação, dando especial relevância à melhoria da comunicação entre os estabeleci-

mentos de ensino e as comunidades locais como condição indispensável à prestação de um serviço educativo de qualidade.

Algumas escolas vêm esforçando-se para implementação dessa tal autonomia mas tem sido um esforço, na maioria dos casos, inglório. Nas poucas escolas onde tem sido possível a implementação com algum sucesso, nem sempre as associações ou a aproximação da escola com a comunidade tem sido efectivo. A formação dos professores não contempla e não leva em conta a vertente Relação Escola-Família. É necessário prepará-los para enfrentar esta necessidade premente. A estrutura física das escolas não estão preparadas para receber os pais e encarregados da educação, como é o caso da escola que é nosso objecto de estudo.

Observa-se que, frequentemente, as famílias são solicitadas a se envolverem em actividades escolares secundárias, manifestações culturais, controlar o comportamento dos filhos na escola, acompanhar seu aproveitamento, auxiliar nas tarefas de casa. São chamadas somente quando seus filhos vão mal nos estudos, ou quando apresentam algum comportamento inadequado, segundo a óptica da escola, quando não realizam tarefas escolares, quando «pancam<sup>2</sup>» as aulas e, principalmente, por problemas disciplinares. Dificilmente são convidadas a participar na elaboração e no desenvolvimento dos projectos pedagógicos das escolas, pois são consideradas como dispendo de poucos conhecimentos para colaborar construtivamente com esse tipo de acção escolar. Assim, a participação delas tem sido bastante restrita, ficando a escola como a responsável pela determinação das acções que considera necessário implementar, e que devem ser acatadas pelos pais. Esse tipo de interacção revela a existência de um modelo *unilateral*, em que os pais muitas vezes são aceites pela escola em termos de discurso, mas, na prática, há uma participação secundária que apenas referenda as decisões e acções da instituição (Schoenfeld, 1997).

A escola enquanto organização é pouco permeável à mudança, embora as directrizes do Ministério apontem para o envolvimento dos pais e a comunidade. Isso demonstra que a lei em si não faz mudanças. É necessário que os responsáveis das escolas tenham formação na área. Cabo Verde orgulha-se de ter uma das leis de base do sistema educativo dos mais avançados do mundo mas os fracos recursos económicos e, por vezes, a falta de vontade política em empreender esforços para mudança faz com que haja uma distância considerável entre a teoria e a prática. Os

---

<sup>2</sup> Termo corrente entre a comunidade estudantil cabo-verdiana que significa faltar aulas

professores precisam ter formação na área de parceria escola-família para que a mudança seja viável na prática. Não se pode culpabilizar os professores por não estarem a fazer o que lhes compete quando não estão minimamente habilitados para fazê-lo. O professor está preparado para actuar dentro da sala de aula e não fora dela. Por outro lado, se a preparação considerada básica para todo o professor deve ser-lhe proporcionada antes de iniciar a sua actividade docente, ao longo dessa actividade ele deve ser estimulado no sentido de se auto-aperfeiçoar continuamente, ao mesmo tempo que se lhe deve proporcionar apoio permanente e cursos de actualização em todas as áreas da sua actuação.

Para que haja mudanças na prática, no dizer de Meneses (1990) há que criar espaços próprios e funcionais para o atendimento a pais que «mimetizem» o ambiente de casa e não o da escola, contactos do professor com o ambiente familiar, e dos pais com o ambiente na sala de aula, enquanto interventores activos em espaços complementares, envolvimento dos pais em actividades de cariz eminentemente lúdico, preparação cuidada dos contactos formais que são estabelecidos com os pais, encorajar o voluntariado da participação dos pais e possibilitar o seu envolvimento ao nível dos órgãos de decisão e gestão. A escola, enquanto organização é pouco permeável à mudança, sendo muitas vezes as inovações «adaptações marginais dos programas existentes» (Meneses, 1990). Atrás do nosso modelo de educação e de administração subjaz a burocracia, a hierarquização, segundo os princípios da racionalização técnica, da eficiência, visando o preparo das classes populares à obediência e à concórdia, reminiscência de um passado de domínio totalitarista.

Alguns instrumentos legislativos vem aparecendo mais por força das circunstâncias daquilo que acontece nos países da Europa e da América do Norte e pela pressão da comunidade internacional, entre elas a UNICEF e outras organizações não governamentais, que pela necessidade de mudança registada no seio do nosso sistema educativo. A liderança das escolas tem sido delegada pelo governo e esta, por sua vez, incumbe certas responsabilidades a algumas individualidades que lhes são mais próximas quer pelas circunstâncias políticas, quer por conveniência da própria escola.

O problema do sistema de ensino cabo-verdiano perpassa a fronteira educativa e carece de uma reformulação urgente. É necessário repensar o ensino, devolvendo-lhe a credibilidade

para que deixe de ser um «trampolim» para fins políticos. Esta necessidade está bem patente no relatório da Unesco<sup>3</sup>:

O sistema educativo vigente caracteriza-se por um crescimento acentuado da sua população, provocando insuficiências que não tem sido superadas, ao mesmo tempo que aumentam os efeitos negativos relacionados com a fraqueza institucional. Algumas iniciativas dispendiosas e subavaliadas em termos de custos, vêm exercendo grandes pressões sobre o orçamento, particularmente no momento em que a ajuda pública ao sector tende a diminuir. Esta situação recoloca com grande premência o problema do financiamento do sistema e da sua sustentabilidade. A procura de um maior equilíbrio entre as expectativas sociais e os objectivos do sistema, por um lado, e as limitações orçamentais decorrentes da situação económica do país, por outro lado, constitui, seguramente, o desafio maior da sociedade cabo-verdiana no domínio da educação/formação e da sua sustentabilidade para os próximos tempos.

As linhas mestras para a parceria escola-família já foram criadas, agora, cabe aos conselhos directivos criar estratégias para mobilizar e aproximar os pais da escola. Quando falamos de linhas mestras, referimos aos decretos e às recomendações publicadas pelo Ministério da educação dirigidas às escolas, no sentido de aproximar a família e toda a comunidade das escolas, fazendo com que estas se transformem no verdadeiro sentido da palavra em comunidades educativas. No entanto, o envolvimento parental individual não se consegue atingir por decreto, mas sim através de formação e através de estratégias que visem a vivência de parcerias que, a pouco e pouco, se vão desenvolvendo intra e inter-escolas.

## ***2.5. Modelos de envolvimento parental***

Se tivermos presente que uma mesma situação difere, tendo em conta os seus intervenientes e os seus contextos, seria irrealista considerar uma só abordagem no processo de envolvimento dos pais na escola.

---

<sup>3</sup> Instituto de Estadística de la UNESCO (<http://www.ibe.unesco.org/links.htm>) retirado em 23 Novembro de 2008.  
Cf regras da APA

Davis, (1985, cit. por Marques, 1988) agrupa os vários tipos de envolvimento parental apresentando quatro categorias que defende como essenciais:

- Tomada de decisões;
- Co-produção;
- Defesa de pontos de vista;
- Escolha das escolas pelos pais.

De entre as muitas abordagens, Marques (1992) e Swap (1990) sugerem três modelos de envolvimento dos pais:

- a) Comunicação escola-família (*Scholl-to-home-transmission*): os pais actuam dando seguimento e reforçando «aquilo que os professores querem que os alunos façam em casa», seja na ajuda em trabalhos seja conversando sobre aspectos da actividade escolar.
- b) Modelo interactivo (*Interactive learning*): identificação dos objectivos que são comuns aos dois grupos (família e escola) de modo a que se crie um mútuo respeito influenciando todas as iniciativas de interacção.
- c) Modelo de parceria (*Partnership for scholl success*): caracteriza-se pela coexistência, nas relações entre a família e a escola, de elementos das duas abordagens anteriores.

Marques (1994) especifica estas abordagens quando, com base em Epstein, apresenta uma tipologia de envolvimento parental em seis pontos:

1. Ajuda da escola à família;
2. Comunicação escola-família;
3. Ajuda da família à escola;
4. Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa;
5. Participação de decisões e na direcção da escola;
6. Colaboração e intercâmbio com a comunidade.

Ao sistematizar-se, deste modo, vários níveis de interacção não se pretende a sua compartimentação. Sabemos que na prática, os vários níveis, coexistem em várias combinações, tendo em conta os momentos e os «protagonistas» que as objectivam tornando-as realidade.

Passamos agora a desenvolver cada um dos modelos referidos:

### **2.5.1. Modelo interactivo (*Interactive learning*)**

Neste modelo, defende-se o respeito mútuo entre a escola e pais e encarregados de educação (EEs). A interactividade acaba por se justificar por causa da necessidade de valorização tanto do sucesso escolar como das metas e crenças das minorias referidas nesta abordagem.

Esta abordagem cimenta-se:

- a) Na necessidade de um maior número de professores originários das minorias étnicas (MacLeod, 1987).
- b) Aumento da interacção e dos canais de comunicação informal entre pais a família e os professores, como estratégia de partilha de projectos de modo a minimizar os problemas de aprendizagens (Swap, 1990).
- c) Aprendizagem feita pela família e professores relativamente à diversidade de culturas; cada um procura aprender a cultura do outro (Delpit, 1988)

Swap (1990, citado por Diogo, 1997) apresenta três limitações para este modelo:

1. A multiculturalidade nos meios urbanos é uma realidade social que afecta cada vez mais a comunicação entre as diversas comunidades;
2. É difícil sistematizar/realçar os elementos mais significativos de uma outra cultura; tal exigiria a utilização de métodos etnográficos, como, por exemplo, a observação participante em contexto familiar – o que exigiria dos professores mais tempo e disponibilidade na interacção com as famílias e comunidade;
3. A ideia de que a educação deve contribuir para a homogeneização cultural está presente em muitos educadores, administradores e legisladores, contrariando, no essencial, os pressupostos e finalidade de modelo que pretende uma melhor integração das minorias étnicas através do respeito e integração na comunidade escolar dos seus valores.

### **2.5.2. Comunicação escola – família (*Scholl-to-home-transmission*)**

A escola espera que os pais/EE (família) «adoptem uma linha de orientação que apoie explicitamente a escola e o pessoal escolar; e que também ensinem aos seus filhos os comportamentos sociais requeridos para o sucesso na escola e na vida, e/ou sejam responsáveis pelas expectativas escolares de educação de pais e de filhos sobre esses valores e comportamentos. Quanto maior for o grau de envolvimento parental, melhor as crianças estarão preparadas para o sucesso escolar» (Swap, 1990, p. 21). Compreender e comunicar são passos necessários para chegar à possibilidade de uma acção em comum.

Neste caso, são os professores a delinear o que os pais devem fazer em prol do seu educando, para que esses possam adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que os levem ao sucesso. Os pais não teriam como recusar este modelo sabendo que vai de encontro às expectativas criadas nos filhos. Tendo em conta que os professores (assim se espera) sabem mais que os pais no domínio do saber, estes aceitariam as exigências para apoiar os filhos em casa. Este modelo sugere um sistema de contrato onde a co-responsabilização emerge na educação do aluno, embora o papel do pai/EE seja o de um auxiliar.

Swap (1990) destaca quatro limitações para este modelo:

1. A disponibilidade de tempo e energias de que muitas famílias dispõem para o acompanhamento das actividades e situações de falta de instrução, de baixos rendimentos, de longos horários de trabalho, de habitações degradadas, de problemas de saúde, etc.;
2. A premissa da igualdade de oportunidades perante o ensino não corresponde plenamente à realidade dos factos. A parceria família-escola, nos casos mais extremos da pobreza, não se tem revelado suficientemente poderosa para anular os efeitos negativos daquela grande limitação;
3. É difícil traçar as fronteiras precisas entre os papéis da escola e os de casa na educação formal da criança;

4. O perigo de, no esforço de transmitir as principais finalidades e valores sociais, marginalizar a cultura da criança.

### **2.5.3. Parceria escola – família (*Partnership for scholl success*)**

Este modelo nasce do esforço da conjugação dos dois anteriores e, no dizer de Swap (1990), pede como requisito «uma mudança política e de atitudes no sentido do respeito mútuo e do poder partilhados. Diogo (1997) sintetiza os principais pressupostos do modelo de parceria em quatro pontos:

- 1) Clareza e consenso nas finalidades – em que a culpabilização das crianças e das famílias pelo insucesso escolar fosse substituído por uma expectativa de sucesso para todas as crianças e não apenas para os mais brilhantes.
- 2) Revisão curricular – «o ensino é baseado num currículo enriquecido que constrói conexões com as experiências de vida dos alunos e das suas famílias, comunidades e culturas» (Swap, 1990, p. 35), o que não só favorece os processos de aprendizagem, mas também a construção de capacidades de raciocínio crítico;
- 3) Autonomia e controlo local – capacidade de flexibilização para dar resposta às necessidades emergentes e de tomada de decisão autónoma para a gestão pedagógica do estabelecimento de ensino, de acordo com as finalidades e necessidades previamente definidas;
- 4) Parceria (*partnership*) entre professores, famílias e membros da comunidade – uma mudança paradigmática cujo lema é «sucesso para todas as crianças», e que passa pela necessidade de reconhecimento da importância do diálogo e colaboração entre os professores, família e representantes comunitários.

Swap (1990), demonstra que o sucesso deste novo paradigma se assenta em três importantes pilares:

- 1) A existência de um líder forte;
- 2) A necessidade de dispêndio de uma grande quantidade de energia;

- 3) A necessidade de manter a autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos estabelecimentos de ensino.

Dentro deste modelo, vários autores têm definido tipologias diferentes de envolvimento das famílias. Entre eles, Alexander, Beresford e Bastiani (1995) propõem uma tipologia de seis categorias: boas-vindas à escola, comunicação constante, as famílias como educadores/aprendizes, envolvimento na escola, necessidades educativas especiais e tomada de decisão. Davies (1987) define quatro categorias: tomada de decisões, co-produção, defesa de pontos de vista e escolha das escolas pelas famílias. Epstein (1992, 1993) apresenta a tipologia representada pelos seis tipos de envolvimento que, por ser aquela que melhor responde aos objectivos do nosso trabalho, passamos a desenvolvê-la:

#### **2.5.3.1. A tipologia de Joyce Epstein**

A tipologia de Epstein, (1992, 1993) ao promover a cultura participativa dos pais/EE e o seu envolvimento na aprendizagem dos seus filhos, nomeadamente através da criação de momentos de interactividade a propósito da escolha e desenvolvimento de temas ligados à vida comunitária e da resolução de problemas em trabalho de casa, responsabiliza-os, valoriza os seus saberes e promove um melhor e mais íntimo relacionamento pais/filho, aumentando e diversificando os espaços de diálogo familiar. Por outro lado, a escola, ao tornar-se a promotora deste diálogo e ao enquadrá-lo pedagogicamente, cresce como instituição, alarga a sua área de influência, promovendo, ainda que indirectamente, a educação social das crianças e das suas famílias (Sousa, 2000)

Joyce Epstein sugere os seis tipos que reflectem o seu ponto de vista sobre uma parceria eficaz entre a escola e a família que passamos a descrever:

##### **Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias**

Os pais têm obrigações básicas para com a segurança e saúde dos filhos, tais como prepará-los para ir para a escola, administrar uma disciplina eficiente em casa e proporcionar condições positivas para aprender e ter um comportamento adequado. O objectivo é ajudar as famílias

a fazê-lo, dando-lhes orientações concretas sobre como actuar e ensinando-as a entender qual é e como se vive um papel parental que educa.

Em resumo, a participação dos pais passa pelas seguintes acções: cuidar da saúde da criança, a segurança, a supervisão, a disciplina, a orientação da criança ao longo dos diferentes estádios de desenvolvimento.

Onde as famílias não têm condições materiais para levar a cabo este papel, os serviços sociais devem ser chamados a cooperar com as escolas para que essas condições sejam salvaguardadas. São criados programas de participação em *ateliers* para treinar e educar os pais em áreas como o desenvolvimento dos filhos, as competências parentais e os métodos que lhes permitam ajudar as crianças no trabalho escolar.

#### Tipo 2 – Obrigações básicas das escolas

As escolas devem informar as famílias, mesmo as mais desfavorecidas, sobre as rotinas da vida escolar, os programas, os regulamentos existentes, as reuniões a que devem assistir, os progressos e dificuldades dos seus filhos e a forma de orientá-los no seu percurso escolar. Esta dimensão representa a comunicação escola-família sobre programas escolares e o progresso dos alunos: cartas, telefonemas, reuniões, conferências, visitas domiciliárias e comunicação nos dois sentidos. O objectivo é assegurar que toda a comunicação ou informação possa ser entendida pelos pais e que se adapte às necessidades e potenciais destes.

#### Tipo 3 – Envolvimento na escola

Promoção do apoio voluntário das famílias na vida da escola, ajudando a resolver dificuldades e participando, de forma activa, em reuniões e em eventos significativos da vida escolar (actividades lúdicas, palestras, festas, exposições, actividades desportivas, etc.). Esta modalidade prevê ainda a realização de actividades de educação parental. Os pais que se voluntariam ou assistem a estes eventos melhoram a sua percepção da escola e a sua comunicação com os professores, porque são ocasiões de conhecimento mútuo.

#### Tipo 4 – Envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa

Aqui o objectivo é fomentar o diálogo entre a escola e as famílias no sentido de proporcionar oportunidades de os pais ajudarem os filhos a estudar, a fazerem os trabalhos de casa e a

prepararem-se para os momentos de avaliação. Outra das finalidades desta modalidade é a promoção do diálogo pais/filhos, através da realização conjunta do trabalho escolar. Mesmo os pais em desvantagem social ou cultural podem fazê-lo se forem ensinados e orientados. Os pais precisam de ideias práticas e concretas fornecidas pelos professores para poderem monitorizar os estudos dos filhos. Fornecer-lhes materiais para trabalhar um tema ou o treino de algumas competências também se revela muito útil.

#### Tipo 5 – Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria

A participação dos pais/EEs na vida da escola só é efectiva quando se envolvem em todas as práticas da vida escolar. Cabe à escola promover, capacitar as famílias, mesmo das mais desfavorecidas, influenciá-las a participar das decisões tomadas em contexto escolar e exercerem um papel activo nos órgãos decisórios das escolas. É um processo lento, que ocorre gradualmente. Mas, quando os pais estão prontos para um envolvimento maior, a sua habilidade para participar nas decisões é importante para melhorar a vida na escola.

#### Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias

Os parceiros comunitários são chamados a colaborar e a partilharem responsabilidades na formação dos jovens, mediante programas que proporcionam ou coordenam a integração das famílias e dos jovens na comunidade e o acesso aos serviços de apoio como os serviços de saúde, acontecimentos culturais e outros programas. A finalidade é promover e facilitar o diálogo entre todas as estruturas e levar, mesmo as famílias de fracos recursos, ao acesso a esse diálogo alargado.

Um bom exemplo de parceria escola-família, baseado na tipologia de Epstein é o que acontece na cidade de Milwaukee, no estado do Wisconsin – denominados *Milwaukee Public Schools 21st Century Community Learning Centers* (CLC) abrindo o caminho para a melhoria da aprendizagem dos jovens e ajudando a desenvolver e fortalecer as relações familiares e da comunidade como um todo, transformando o bairro num lugar melhor para se viver. Os CLC funcionam depois do horário escolar e também à noite, nos finais de semana e durante as férias de verão, oferecendo leitura orientada e reforço de aprendizagem para os alunos. Assim, eles têm oportunidade de desenvolver habilidades que os ajudarão a obter sucesso na sua vida profissional e como cidadãos, através de ajuda nos trabalhos escolares, acesso à informática, tutoria de leitu-

ra, matemática e ciências, e preparação para os exames das Middle School (equivalente ao primeiro ciclo do ensino secundário cabo-verdiano) e High School (equivalente aos segundo e terceiro ciclos da escola secundária cabo-verdiana).

Na área do desenvolvimento social, aprendem como construir e apreciar as amizades, a fazer boas escolhas na vida, a resistir às influências e pressões negativas, e práticas de solução não-violenta para conflitos. Na área de apoio às famílias, são oferecidas oportunidades de educação para adultos, alfabetização, treino para subsistência económica.

Os CLC oferecem também informação sobre saúde e nutrição e, na área de recreação, a prática do desporto, jogos, clubes e actividades artísticas e culturais. Para tanto, contam com o apoio de voluntários, que actuam como tutores nas actividades de leitura, e de vários parceiros na comunidade. Na cidade de Kenosha, por exemplo, os CLCs têm vários apoios da Universidade de Wisconsin, que oferece um programa de prevenção da gravidez de adolescentes e aulas de natação em sua piscina. Já a biblioteca da cidade estaciona sua biblioteca ambulante na escola uma vez por semana. A Cruz Vermelha, por sua vez, dá cursos para formação de *baby-sitters*. Além de fortalecer suas habilidades de estudo, essas actividades são uma alternativa para manter os alunos longe de influências negativas das ruas e menos tempo diante da televisão, prestando um importante serviço para o bem-estar da comunidade, com a redução dos índices de jovens envolvidos com drogas, violência e gravidez precoce<sup>4</sup>.

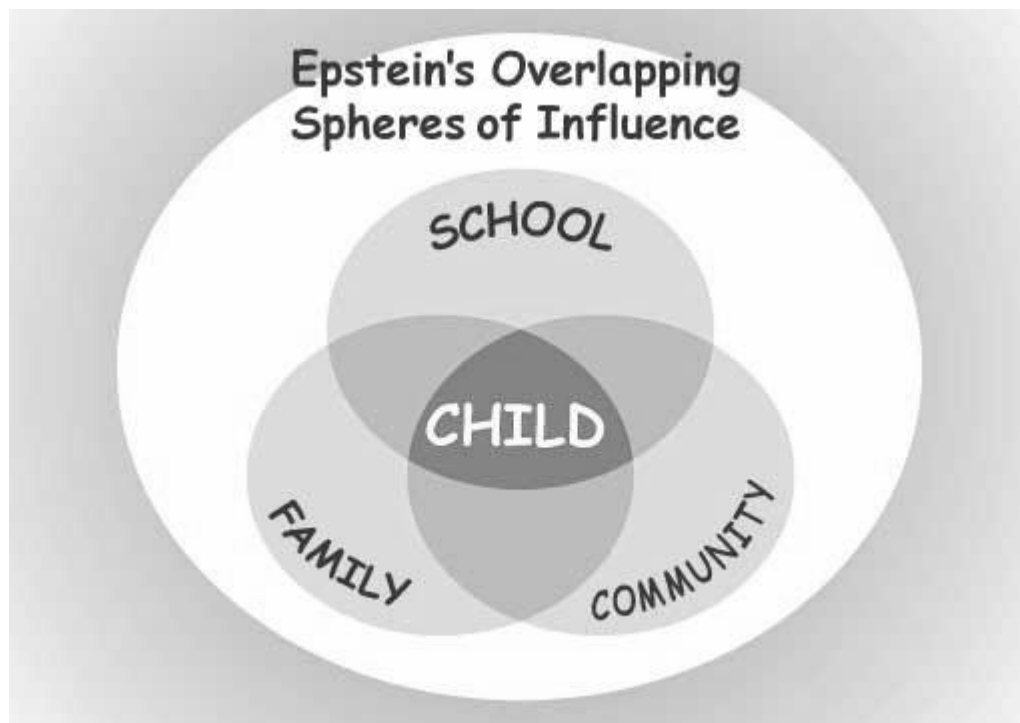
A parceria escola-família sugerida por Epstein não é mais que uma ruptura com a realidade evidenciada no nosso contexto escolar. Em vez de estabelecimentos de ensino fechados sobre si próprio, surge um novo paradigma, a *solução ecológica*, que tem como tarefa complexa «de cortar com todas as fronteiras políticas e burocráticas usuais numa comunidade e envolver todas as instituições-chave, incluindo as famílias e os representantes da comunidade em que as crianças vivem» (Diogo, 1997).

Os estudos mostram que o envolvimento das famílias na escola é mais importante do que o seu nível social ou a estrutura da família, isto é, a educação dos pais, o tamanho da família ou estatuto marital (Kamminger, s.d., citado por Lontos, 1992). Mas o envolvimento dos pais está estreitamente relacionado com a política de cada escola.

---

<sup>4</sup> **NOTA:** Estas informações estão disponíveis em [http://dpi.wi.gov/eis/pdf/dpi2008\\_42.pdf](http://dpi.wi.gov/eis/pdf/dpi2008_42.pdf). Um lista completa de *21st Century Community Learning Centers* (CLC) está disponível em <http://www.dpi.wi.gov/sspw/clc.html>. **Fazer a nota retirando NOTA**

A mudança terá início quando se começarem a trabalhar as barreiras à participação dos pais, como seja ultrapassar os sentimentos de desadequação, falhanço e falta de valia destes. As atitudes negativas e o efeito de experiências traumáticas têm de ser combatidas, assim como a suspeita ou o receio de que as escolas não vão tratar com igualdade as famílias com dificuldades. Também é importante ajudar os pais a alterar a concepção de que devem entregar a educação dos filhos à escola, mesmo que seja essa a tradição ou o hábito adquirido.



**Quadro 1. «Overlapping» esferas de influência entre a família, a escola e a comunidade na aprendizagem**

O paradigma de solução ecológica encontra as suas raízes nas novas reformulações do modelo ecológico de desenvolvimento humano, realizadas por Bronfenbrenner e Morris (1998), e inclui uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner faz também críticas à sua primeira abordagem, em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Outro aspecto proposto no novo

modelo é o construto teórico «processos proximais entendido como *formas particulares de interacção entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano*, (Bronfenbrenner; Morris, 1998, p. 994).

No modelo bioecológico, são reapresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT (pessoa, processo, contexto e tempo):

- a) Pessoa: refere-se ao fenómeno de constâncias e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento, no decorrer de sua existência;
- b) Processo: tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis e se acha constituído pelos papéis e actividades diárias da pessoa em desenvolvimento;
- c) Contexto: quando o autor fala em contexto de desenvolvimento, está se referindo ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais;
- d) Tempo: pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico ou, em outras palavras, como ocorrem as mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento.

Infelizmente, o termo comunidade educativa tem sido utilizado fora do seu contexto, conduzindo a uma interpretação errónea do seu significado. A comunidade educativa encontra o seu verdadeiro significado no paradigma da *solução ecológica* e esta, por sua vez, encontra na parceria escola-família sugerida por Epstein (1992, 1993) os meios da sua implementação.

Esta tipologia integra o modelo das *overlapping spheres of influence* (fig. 1), que desenvolve o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), as perspectivas sociológicas sobre as relações entre as instituições e os indivíduos (Litwark e Meyer, 1974), a ênfase na partilha de responsabilidades (Seeley, 1981) e os *insights* educacionais das famílias no papel de educadores (Leichter 1974), bem como uma longa tradição de investigação sociológica e psicológica sobre os ambientes familiares e escolares e seus efeitos.

Escolhemos a tipologia de Epstein (1992, 1993) por ser aquela que mais nos identificamos e que vai de encontro com o objectivo deste trabalho. Ela é representada pelos seis tipos de envolvimento que descrevem o modo como as escolas podem trabalhar com as famílias e as

comunidades para ajudá-los a tornarem-se ou permanecer informados e envolvidos na educação dos filhos em casa e na escola.

## **Capítulo III. Estudo Empírico**

### **3.1. Objectivos**

O presente estudo tem como objectivos principais analisar o envolvimento parental na E.S.J.B. tal como ele é percebido por professores e pais para, a partir dos dados recolhidos, retirar algumas indicações para um plano de intervenção que melhore a parceria escola-família. Apesar das inúmeras legislações criadas nas duas últimas décadas no nosso país, continua-se a registar no sistema de ensino cabo-verdiano aquilo que Perrenoud & Montandon (2001) denominaram de «un dialogue impossible» e Lightfoot (1978) de «words apart». A prática tem demonstrado que só a criação de diplomas e leis não chega para se atingir a tão desejada mudança na relação escola-família. É neste sentido que procuramos neste estudo aprofundar a compreensão das razões que estão na origem da actual situação da escola e apresentar alguns subsídios para o melhoramento dessa relação mediante resposta às seguintes questões de investigação:

- Qual a realidade do envolvimento parental na escola tal como ele é percebido por professores e por pais?
- Quais os factores que afectam a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos?
- De que forma o envolvimento parental na escola está associado ao ajustamento emocional e académico?

#### *Opção metodológica*

A clássica afirmação de Dilthey (citado por Hofstätter, 1957) «explicamos a natureza, compreendemos a vida mental» (p. 315) pode ser vista como o ponto de partida para as diferenças entre as pesquisas qualitativa e quantitativa. A abordagem quantitativa, sustentada pelo positivismo e neopositivismo (Diogo, 1998) é orientada na busca da magnitude e das causas dos fenómenos sociais, sem interesse pela dimensão subjectiva e utiliza procedimentos controlados; adopta a existência de uma realidade objectiva e distante dos dados (perspectiva externa, *outsider*).

der), orientada para a verificação e é hipotético-dedutivo; assume uma realidade estática e está orientada para os resultados, é replicável e generalizável.

A abordagem qualitativa, sustentada pela fenomenologia, analisa o comportamento humano, do ponto de vista do actor, utilizando a observação naturalista e não controlada; é subjectiva e está perto dos dados (perspectiva de dentro, *insider*), orientada para o descobrimento; é exploratória, descritiva e indutiva; está orientada para o processo e assume uma realidade dinâmica; é holística e não generalizável.

As duas abordagens exigem diferentes métodos de recolha de informação: o avaliador quantitativo necessita de instrumentos estruturados (como questionários ou entrevistas estruturadas) com categorias estandardizadas que permitam encaixar as respostas individuais. O avaliador qualitativo ausculta as opiniões individuais (entrevista não estruturada ou semi-estruturada, observação participante ou não participante) sem se preocupar em categorizar as respostas de antemão; pressupõe ser fundamental atender às características individuais dos intervenientes num programa/intervenção, porque é da forma como estes se empenham que tudo depende.

A abordagem qualitativa é útil e necessária para identificar e explorar os significados dos fenómenos estudados e as interacções que estabelecem, assim possibilitando estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenómenos sociais (Bartunek e Seo, 2002). Deve-se lembrar, porém, que cada método possui características próprias e é adequado a propósitos de pesquisa específicos (quadro 1).

A razão para a escolha do método qualitativo baseia-se nos argumentos acima descritos e na apresentação das quatro bases teóricas da abordagem qualitativa de Flick, von Kardorff e Steinke (2000): a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no carácter processual e na reflexão; c) as condições “*objectivas*” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjectivos; d) o carácter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais se torne o ponto de partida da pesquisa.

No presente estudo optou-se pela realização de um estudo de caso, tendo em conta que este corresponde, segundo Yin (1994), a uma investigação empírica que investiga o fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando o limite entre fenómeno e contexto não são claramente evidentes e apresenta as seguintes características:

**Quadro 2 Características das abordagens qualitativa e quantitativa**

	<b>Pesquisa quantitativa</b>	<b>Pesquisa qualitativa</b>
<b>Inferência</b>	Dedutivo	Indutivo
<b>Objectivo</b>	Comprovação	Interpretação
<b>Finalidade</b>	Teste de teorias, predição, estabelecimento de fatos e teste de hipóteses	Descrição e entendimento de realidades variadas, captura da vida quotidiana e perspectivas humanas
<b>Realidade investigada</b>	Objectiva	Subjectiva e complexa
<b>Foco</b>	Quantidade	Natureza do objecto
<b>Amostra</b>	Determinada por critério estatístico	Determinada por critérios diversos
<b>Característica da amostra</b>	Grande	Pequena
<b>Característica do instrumento de colecta de dados</b>	Questões objectivas, aplicações em curto espaço de tempo. Evita-se a interacção entrevistador-entrevistado	Questões abertas e flexíveis. Explora a interacção pesquisador entrevistado.
<b>Procedimentos</b>	Isolamento de variáveis. Anónima aos participantes.	Examina todo o contexto, interage com os participantes.
<b>Análise dos dados</b>	Estatística e numérica.	Interpretativa e descritiva. Ênfase na análise de conteúdo.
<b>Plano de pesquisa</b>	Desenvolvido antes de o estudo ser iniciado. Proposta estruturada e formal.	Evolução de uma ideia com a aprendizagem. Proposta flexível.
<b>Resultados</b>	Comprovação de hipóteses. A base para generalização dos resultados é universal e independente do contexto.	Proposições e especulações. Os resultados são situacionais e limitados ao contexto.
<b>Confiabilidade e validade</b>	Pode ser determinada, dependendo do tempo e recurso.	Difícil determinação, dada à natureza subjectiva da pesquisa.

Fonte: Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004); Godoy (1995); Lima (2005)

- Não obriga à definição, controlo e manipulação de variáveis;
- Permite o estudo do fenómeno no seu contexto natural;
- A utilização de técnicas qualitativas de recolha e análise de dados é válida e relevante tendo em conta as metas que se pretendem atingir em termos de compreensão do fenómeno de interesse.

De acordo com Motteran (1999), o estudo de caso é adequado para entender um simples caso em profundidade, procurando entender as pessoas ou os processos.

### 3.2. Sujeitos

Na elaboração deste trabalho contámos com a participação de 13 professores e 11 pais/EEs de alunos do mesmo ciclo, da Escola Secundária Jorge Barbosa (ESJB), como descri-

tos nos quadros 1 e 2. O principal critério na escolha dos professores e pais/EE que participaram da entrevista foi ser professor do primeiro ciclo e no caso dos pais/EE, ter um filho no primeiro ciclo, ou seja o sétimo e oitavo anos de escolaridade. Outro critério levado em conta, no caso dos professores: ser director de turma (com a excepção de um professor que pertencia à direcção da escola). Com a ajuda da subdirecção pedagógica da escola, procurámos um equilíbrio entre as idades (6 com idade compreendida entre os 24 e 35 anos e 7 entre os 36 a 46 anos de idade) e o sexo (6 do sexo masculino e 7 do sexo feminino); nível de escolaridade (10 com o nível de bacharelato e 5 licenciados), experiência profissional (5 com 3 a 10; e 9 com 11 a 20 anos) e vínculo profissionais (dos 13 professores, 10 pertenciam aos quadros do ministério de educação). No caso dos pais/EE, com ajuda do subdirector para os assuntos comunitários, procurou-se o equilíbrio no que toca ao sexo (infelizmente, registámos que o número de pais - sexo masculino – que chegam à escola é muito reduzido em relação às mães: 7 mães e 4 pais), às habilitações literárias (1 senhora analfabeta, 1 senhora com apenas o ensino básico, 6 dos encarregados de educação tinham o ensino secundário – 3 homens e 3 senhoras – e 3 com o ensino médio ou superior – 2 senhoras e 1 homem) e o tipo de emprego (3 dos entrevistados estavam no desemprego – sendo 2 homens e 1 senhora – 4 com emprego precário – 1 homem e 3 senhoras – e 4 com emprego fixo, sendo 1 homem e 3 mulheres).

### **3.3. Instrumentos**

A recolha de dados deste estudo centrou-se na realização de entrevistas semi-estruturadas aos participantes e na observação directa.

#### *Observação directa*

Recorremos a métodos de observação intensivos e diversificados através da observação directa a reuniões do Conselho pedagógico, Coordenação dos directores de turma, recepção de pais e encarregados de educação, ao ambiente escolar e serviços administrativos. A observação funciona aqui como produtora de sentidos do ponto de vista do observador. Segundo Serrano

**Quadro 3.**

Sexo	Direcção De turma	Conselho Pedagógico	Idade		Anos de Serviço		Bacharelato	Licenciatura	Vínculo Profissional	Conselho Directivo
			24/35	36/46	3/10	11/20				
M: 6	5	2	4	2	3	4	5	2	5	1
F: 7	7	1	2	5	2	5	5	3	5	0
13	12	3	6	7	5	9	10	5	10	1

**Quadro 3. Professores do 1º. Ciclo que participaram do estudo**

Sexo	Nº Filhos				Desempregado	Emprego Precário	Emprego Fixo	Idade		Analfabeto	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Méd/uper.
	3	4	5	6				29/35	36/44				
M: 4	2	2	0	2	2	1	1	4	2	0	0	3	1
F: 7	1	2	2	2	1	3	3	2	5	1	1	3	2
11	11				3	4	4	6	7	1	1	6	3

**Quadro 4. Pais/EEs que participaram do estudo**

(1994), saber observar significa escolher previamente o que interessa observar. Os registos decorrentes, no formato de notas de campo (Bogdan e Biklen, 1999) foram determinantes na elaboração das entrevistas e na discussão dos resultados. Com esta observação procurámos fazer uma análise qualitativa, obedecendo os seguintes critérios: a) compreender o contexto em que se desenrola a acção; b) aceder a fenómenos que rotineiramente possam escapar ao conhecimento consciente dos actores; c) obter informação relevante ao qual os actores possam estar relutantes ou não dispostos a abordar através das entrevistas; d) desenvolver um conjunto de conhecimentos sobre o terreno que possam constituir um recurso importante na compreensão e interpretação das situações (Patton, 1990). As observações receberam o nome de notas de campo (anexo 1) Estas notas de campo foram feitas de forma descritiva (anotações e descrições) por serem geralmente precisas e minuciosas quanto possível (baixo grau de inferência) do ambiente, da aparência física e do carácter dos participantes, daquilo que dizem e de como actuam.

Foram divididas em quatro partes:

- 1 - Ambiente físico
- 2 - Rotina diária
- 3 - Interação professor/pais/EE
- 4 - Durante as entrevistas.

As observações referentes aos 3 primeiros itens foram feitas numa primeira fase antes das entrevistas aos professores e pais/EE e decorreram durante a primeira semana do mês de Maio, de segunda a sexta-feira, num total de 10 (cinco de manhã e cinco à tarde, entre as nove e trinta e as onze quarenta, e no período de tarde, entre as quatro e as seis horas) e numa segunda fase, na última semana do mesmo mês, foram feitas oito sessões de observação, sendo quatro na parte da manhã e quatro na parte de tarde.

O ponto 4 aconteceu durante as entrevistas. As observações tinham como objectivo, numa análise posterior, confrontar as respostas dos entrevistados com o comportamento demonstrado durante as mesmas, tendo em conta as expressões corporais, a postura e os gestos. Para além das observações mencionadas, contamos com registos de observações feitas em outras ocasiões para trabalhos semelhantes a este.

### *Entrevistas*

Nas entrevistas individuais aos professores e aos pais/EE, procurámos responder às seguintes directrizes básicas que norteiam os estudos de caso (Diogo, 1998): 1) a descrição; 2) a reconstrução do ocorrido; 3) a procura de possíveis soluções.

A entrevista é uma técnica amplamente usada na investigação qualitativa com o propósito de obter informação sobre questões relevantes para os objectivos gerais e para aspectos específicos do projecto de investigação (Kvale, 1996; Gómez, Flores e Jiménez, 1999 e Gilham, 2000).

Na investigação qualitativa a entrevista mais usada é a semi-estruturada, caracterizada por um formato organizado em torno de temas que são introduzidos pelo investigador. Os temas, ou questões estão organizados num guião (**anexo 4 e 5**) com uma determinada sequência lógica e que o entrevistador vai seguindo de acordo com os objectivos que previamente definiu. Os objectivos da investigação conduzem as questões, o seu conteúdo e a sequência em que estas são apre-

sentadas ao entrevistado (Gómez, Flores e García, 1999). Pretende-se, assim, obter informação e ouvir as opiniões de cada entrevistado sobre as áreas objecto de estudo na investigação o que vai permitir a triangulação com os dados provenientes da observação directa.

O principal objectivo das entrevistas é conhecer a perspectiva dos participantes sobre o tema de investigação para a «produção de discursos (pelos actores) tornando-os fontes directas de informação» (Barbier, 1990, p. 213) e tem o propósito de obter informação sobre questões relevantes para os objectivos gerais e para aspectos específicos do projecto de investigação (Gilham, 2000).

Como procurámos justificar na revisão de literatura e por estarem em consonância com os objectivos traçados para o estudo, os seis pontos da tipologia de Epstein (1992, 1993) serviram de base para a categorização das questões das entrevistas e observações e conseqüentemente para análise e discussão do trabalho: (1) Obrigações básicas das famílias; (2) Obrigações básicas das escolas; (3) Envolvimento na escola; (4) Envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa; (5) Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria; (6) Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias.

Os três primeiros pontos da tipologia de Epstein procuram responder ao primeiro e segundo objectivos e os três últimos pontos procuram responder ao terceiro objectivo do estudo.

### **3.4. Procedimento**

Se de um modo geral a revisão da literatura nos abriu alguns caminhos para a construção do instrumento de recolha de dados (de referir especificamente os estudos de Epstein 1992, 1993) nos facilitou a «categorização» de algumas questões (níveis e tipos de colaboração, estratégias, tipo de informação,...), bem como permitiu entender melhor o processo de relação nos dois sentidos (casa-escola e vice-versa), mas não foram suficientes para a construção de um instrumento. Por este motivo e dadas as características da pesquisa, optámos pelos seguintes passos na elaboração da entrevista:

1º Entrevista exploratória;

2º Elaboração de um pré-questionário;

- 3º Aplicação do pré-questionário;
- 4º Reformulação do pré-questionário como guião para as entrevistas;
- 5º Elaboração definitiva do guião e aplicação definitiva do mesmo.

Após o consentimento e concertação com a direcção da escola quanto ao procedimento na recolha da informação para este estudo, optámos, assim, pela realização de uma entrevista prévia que teve como objectivo a obtenção de dados para a elaboração do questionário, para além dos já obtidos pela revisão bibliográfica. A entrevista exploratória aconteceu na primeira semana de Maio na E.S.J.B. e, como referem Pourtois & Desmet (1988), «[...] as informações trazidas pela entrevista não directiva constituem a fonte essencial, que permite a construção de um instrumento de investigação sistematizado» (p. 131), nomeadamente o guião.

Da entrevista exploratória e com base na revisão da literatura, foram elaborados dois pré-questionários que foram aplicados a dois professores e pais que por sinal eram colegas de profissão que nos ajudaram na reformulação do pré-questionário como guião para as entrevistas, um para os professores e outro para as pais/E.E. no sentido de proceder a uma entrevista semi-estruturada, flexível ou semi-directiva. Os guiões foram elaborados, tendo por base a tipologia de Epstein (1992, 1993, 2001) que vem servindo de referência para o nosso estudo e os objectivos do estudo. Categorizámos as questões da entrevista em seis partes, segundo esta mesma tipologia. Como defende Fox (1981):

o guião de entrevista serve como matriz dos temas a abordar. Ainda que enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras, fazer rodeios que resultem numa informação útil aos propósitos da investigação (p. 607).

Na primeira semana de Junho de 2008, foram aplicadas as entrevistas. Ao longo das entrevistas procedemos, como sustentam Pourtois & Desmet (1988): «ouvindo atentamente a pessoa entrevistada, o entrevistador deverá facilitar a livre expressão, deverá motivar o entrevistado para que seja um discurso autêntico e deverá guiá-lo através das vias mais susceptíveis de fornecer informações sobre os objectivos do estudo» (p. 132).

Tentámos que os sujeitos exprimissem as suas opiniões de modo informal pelo que a entrevista foi conduzida em função do discurso do sujeito e nas condições de emergência do dis-

curso, procurando estar de acordo com o preconizado por Muchielli (1974), Giglone e Matalon (1977,1985, autores referidos por Dias, 1993).

Através de diálogo prévio, os sujeitos foram informados (1) dos objectivos da pesquisa, bem como da sua pertinência; (2) a confidencialidade das suas declarações e o consentimento dos mesmos; (3) da transcrição do conteúdo das entrevistas e o uso posterior de excertos em documentos que eventualmente poderão vir a ser publicados.

Os dados foram recolhidos em áudio e posteriormente revertidos em escrita, obtendo-se um conjunto de informações. Esta informação foi objecto da análise de conteúdo, que visa, segundo Berelson (citado por Grawitz, 1984) «[...] a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo interpretá-las» (p. 652).

### **3.5. Resultados**

Para apresentação dos resultados, procurámos identificar a diversidade das práticas de envolvimento parental na vida escolar, desde a direcção de turma bem como nas várias actividades da escola, até da associação de pais e encarregados de educação, categorizando-as segundo a tipologia de Epstein (1992, 1993, 2001).

O quadro 4 espelha as práticas verificadas no terreno durante o nosso estudo e demonstra o esforço da escola na prossecução de uma parceria mas que muitas vezes não passam de iniciativas isoladas, outras vezes, mesmo sendo frequentes, não se pode dizer que sejam proveitosas, dado o número reduzido de pais/EEs envolvidos.

#### *Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias*

A participação dos pais passa pelas seguintes acções: cuidar da saúde da criança, a segurança, a supervisão, a disciplina, a orientação da criança ao longo dos diferentes estádios de desenvolvimento.

Nas entrevistas realizadas apreendemos que tanto os pais/EEs como os professores reconhecem que a escola tem tido alguma iniciativa neste sentido e que cabe à mesma tomar a dian-

teira, não só no sentido de sensibilizar as famílias como de promover acções que capacitem os pais na sua formação como de os dotar de melhores conhecimentos:

Professor Álvaro: «a escola tem promovido algumas actividades, como palestras sobre a saúde reprodutiva, sobre sida, sobre os apoios que a escola recebe para ajudar s alunos mas temos de dizer que a participação dos pais é muito fraca. Uma minoria aparece<sup>5</sup>».

Professor Manuel: «a Delegacia de Saúde de Chã de Alecrim e a Rede de Psicólogos tem dirigido algumas palestras sobre a saúde mental e reprodutiva, alguns técnicos locais também têm sido chamados no sentido de trazer alguns temas considerados pertinentes mas infelizmente a presença de pais é fraca».

Quanto ao tão esperado diálogo entre pais/EEs e professores ele é praticamente inexistente: os professores informam, os pais ouvem.

Professora Carla: «Não se pode falar de diálogo. É prática os pais/EEs chegarem para ouvir. Isso acontece praticamente com todos os professores. Os pais chegam, são sentados em cadeiras à volta da mesa e o professor transmite as informações sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos. Em outras ocasiões, nas reuniões dos professores, coloquei meu ponto de vista mas nunca deu em nada».

Todos os professores entrevistados dão conta da fraca participação dos pais no apoio às actividades escolares como trabalho de casa, elaboração e cumprimento de um horário de estudo:

Professora Carla: «Se os pais apoiassem seus filhos em casa, o nosso trabalho na sala de aula seria mais fácil e os alunos estariam melhor preparados para os testes e haveria menos reprovação...»

Professora Jorge: «sim, concordo que muitos podem não saber o que fazer mas a maioria passou pelos bancos da escola e sabem que é assim, têm que pôr por cima deles para poderem estudar».

Neste sentido, alguns pais, como a Clara, dizem que às vezes querem ajudar mas não sabem como: «hoje a forma de ensinar é diferente do antigamente e quando pensamos que estamos a ajudar estamos a atrapalhar».

---

<sup>5</sup> Esta informação fornecida pelo professor Álvaro reflecte a opinião de todos os professores entrevistados e dos pais/EEs.

A escola tem um gabinete direccionado para o trabalho social e comunitário, porém, as actividades realizadas são geralmente dirigidas aos alunos. Algumas dessas actividades já fazem parte do programa da escola mas a maioria é esporádica:

- Comemoração dos dias especiais tais como: dia da escola, dia da árvore, festas de romaria, dia da água;
- Concursos de dança e música;
- Semana da cultura cabo-verdiana;
- Carnaval

As palavras dos EEs Vera e Filomena reforçam os apontamentos de campo nas observações feitas nas reuniões de pais, nas reuniões periódicas da direcção de turma para com os pais/EEs em que a comunicação é geralmente unilateral, em que o professor limita-se a informar aos familiares sobre a vida escolar.

Obrigações básicas das famílias	Bem-estar
	Saúde
	Afecto
	Alimentação
	Vestuário

**Quadro 5. Obrigações básicas das famílias nos discursos dos entrevistados.**

#### *Tipo 2 - Obrigações básicas das escolas*

O tipo 2 fala das obrigações das escolas em informar às famílias, mesmo as mais desfavorecidas, sobre as rotinas da vida escolar, os programas, os regulamentos existentes, as reuniões a que devem assistir, os progressos e dificuldades dos seus filhos e a forma de orientá-los no seu percurso escolar.

Quando a escola cumpre a sua obrigação de estabelecer uma comunicação efectiva com a família, muitas decisões no seio da família são tomadas visando uma maior adequação do filho na escola:

EE Lionette: «O director de turma do meu filho manda-me sempre informações escritas no caderno e eu tenho feito um esforço para ajudar. Não é fácil mas já consegui algumas ajudas como de ICASE e da câmara porque ele me tem informado».

Tipo de envolvimento	Práticas verificadas
Obrigações básicas das famílias	<i>Realização de palestras e sessões de esclarecimento sobre a Vacinação, Prevenção à droga, Protecção do ambiente, saúde reprodutiva</i>
Obrigações básicas das escolas	<i>Reuniões colectivas e individualizadas Divulgação do espaço da escola Reuniões periódicas sobre a vida da escola e avaliação</i>
Envolvimento na escola	<i>Presença em festas e exposições Intercâmbio desportivo e cultural Seminários Palestras</i>
Envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa	<i>Organização de horários de estudo</i>
Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria	<i>Presença de um representante de AP no conselho directivo Presença de um representante de AP na comissão de disciplina Presença de dois representantes da AP na Assembleia da escola</i>
Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias	<i>Colaboração com o centro de Saúde de chã de alecrim Intercâmbio com associações comunitárias, polícia e outras forças vivas da sociedade. Programas de ICASE: bolsas de estudo, transporte, material escolar</i>

**Quadro 6. Envolvimento dos pais/EEs na Escola Secundária Jorge Barbosa**

EE Nilza: «eu pedi a mudança de turno no trabalho para poder ter tempo para acompanhar a minha filha na escola. O ano passado estava quase a reprovar e a insistência da directora de turma que me chamava sempre ajudou a salvar o ano dela».

Todos os entrevistados concordam que a iniciativa para estabelecer uma parceria escola-família deve pertencer à escola porque esta está melhor preparada para tal. Na escola encontram-se técnicos com formação em diversas áreas sociais que podem desenvolver actividades de aproximação destas duas partes:

Professor Aldevino: «a escola tem de assumir a sua responsabilidade neste sentido. Aqui temos psicólogos, sociólogos, pedagogos, um jurista e até animadores sociais. Esta escola tem potencialidades mas que infelizmente não estão a ser aproveitadas... pode-se criar uma equipa multidisciplinar.... Aliás a direcção já procurou fazer isso mas sempre com insucesso... tem que haver dinâmica e procurar as pessoas certas para os lugares certos».

EE, Vera: «repara, nós, os encarregados de educação, às vezes falta-nos tempo e disponibilidade mas se a escola tomar iniciativa em nos ajudar, podemos colaborar melhor».

Todos enfatizam a ideia de que os professores dão sempre informação aos pais mas quando questionados sobre o tipo de informação que dão ou recebem, podemos deduzir nas suas respostas, no dizer de Diogo (1998) que ela é feita numa base «minimalista» (p. 175), o mesmo que dizer que a informação se reduz às reuniões periódicas e nos encontros esporádicos entre o professor, como director de turma, e o EE, e geralmente esses encontros servem para transmitir a informação sobre a situação disciplinar e o aproveitamento do aluno:

Professor Mário: «geralmente, nós temos três horas dedicadas ao trabalho de direcção de turma e, no meu caso, uma hora é só para receber os EEs. Alguns aparecem uma vez por mês, outros uma vez em dois meses e ainda outros, aparecem no início e no fim do ano. No início de cada ano, faço uma reunião com todos os EEs para lhes informar sobre o meu trabalho, aquilo que é a função do director de turma que é controlar faltas, fazer uma síntese da avaliação, mostrar os resultados dos testes de todas as disciplinas e discutir com os pais cada assunto apresentado. Poucos pais conseguem fazer uma pergunta de jeito, a maioria passa o tempo apresentando queixas das dificuldades de vida».

EE, Benedito: «eu faço sempre um esforço para aparecer pelo menos uma vez por mês, mas, não sei, talvez porque meu filho tem bom comportamento, pouco ou nada tenho a dizer sobre isso porque as informações são sempre as mesmas: `É bem-educado, as notas estão assim, assim, enfim».

Há uma ausência de informação por parte dos professores aos pais/EEs sobre o currículo, a organização e estruturas do estabelecimento. Nas observações feitas e nas entrevistas, não se registaram em nenhum momento alusões aos pontos atrás referidos.

Obrigações básicas das escolas	Comunicar informações acerca do aproveitamento dos alunos
	Comunicar informações acerca dos programas educativos
	Comunicar informações acerca do comportamento dos alunos

**Quadro 7. Obrigações básicas das escolas registadas nos discursos dos entrevistados.**

### *Tipo 3 - Envolvimento na escola*

O tipo 3 aborda a promoção do apoio voluntário das famílias à escola, ajudando a resolver dificuldades e participando, de forma activa, em reuniões e em eventos significativos da vida escolar (actividades lúdicas, palestras, festas, exposições, actividades desportivas, etc.).

Em certa medida, a escola tem feito algum progresso neste sentido. Há um programa de actividades onde se pode ver que os pais são chamados a participarem, os dois últimos relatórios da escola dão conta de actividades em que os pais participaram e podemos destacar os seguintes: palestras dirigidas a pais/EEs, abordando temas como sida e saúde reprodutiva; intercâmbio desportivo; exposições; festas de finalistas; feiras americanas; sessões solenes com ministro da educação. Infelizmente a participação dos pais/EEs é ínfima. Pode-se falar que a participação em média, com excepção das sessões solenes, ronda os dez porcentos. Dos entrevistados, apenas dois confirmaram a sua presença em pelo menos três actividades da escola.

A grande luta da direcção da escola prende-se na efectivação da Assembleia de Pais (AP) que vem funcionando com uma direcção que se centra na pessoa do presidente.

Professora Iva: «estou por fora. Não sei dar nenhuma informação acerca disso porque geralmente é a direcção que toma conta desses assuntos ligados com a AP».

Professor Manuel: «sou parte da direcção e portanto posso afirmar que a AP é importante na vida da escola. Tem havido iniciativas da parte da direcção em integrar, aliás está escrito na Lei de Base do Sistema de Educativo, os pais/EEs no conselho directivo, na Assembleia da esco-

la e na Comissão de disciplina, em sintonia com a AP, um representante dos pais/EEs nestes órgãos».

EE, Jorgina: Já fui convidada a fazer parte desta associação mas não tenho tempo. Quando posso apareço e deixo umas ideias. Penso que o trabalho não deixa espaço para este tipo de actividades e é pena porque há muitos pais capacitados e com boas ideias que podiam contribuir mais e melhor. Outra coisa, esta associação não funciona como deve ser porque metem sempre questões políticas pelo meio. Isto é grave, gravíssimo até e não deixa as coisas correrem bem.

Depreende-se das entrevistas e das constatações *in loco* que há necessidade de um trabalho de sensibilização para melhorar a relação escola-família e a necessidade de uma maior autonomia por parte da AP de modo a deixar de ser um mero cumprimento da Lei de Base, ou uma simples associação decorativa.

Envolvimento na escola	envolvimento em actividades de voluntariado
	apoio na realização de festas
	Participação nas palestras
	Participação nas comemorações

**Quadro 8. Envolvimento das famílias registadas nos discursos dos entrevistados.**

#### *Tipo 4 - Envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa*

Aqui o objectivo é fomentar o diálogo entre a escola e as famílias no sentido de proporcionar oportunidades de os pais ajudarem os filhos a estudar, a fazerem os trabalhos de casa e a prepararem-se para os momentos de avaliação. Outra das finalidades desta modalidade é a promoção do diálogo pais/filhos, através da realização conjunta do trabalho escolar.

Mais um outro ponto de convergência entre professores e pais/EEs: a participação dos pais nas actividades escolares dos filhos ajuda no rendimento escolar e estreita o relacionamento pai-filho:

Professor Manuel: «os filhos dos pais que aparecem na escola para saber dos seus educandos e dão o devido apoio são aqueles que geralmente têm melhor rendimento na escola. Sabem o que o filho necessita e podem ajudá-los».

EE, Vera: «penso que sim. Tenho o cuidado de ver o que o meu filho faz na escola e controlar para ver se estuda e faz os trabalhos de casa. Foi assim comigo, minha mãe sempre implicava comigo (risos)... eu herdei essa mania dela».

O horário de estudo seria um óptimo ponto de partida para o apoio aos pais no envolvimento das actividades de aprendizagem mas nem todos os professores estão informados deste item:

Professor Victor: «A disciplina de Formação Pessoal e Social contempla uma matéria que tem como objectivo ajudar o aluno na elaboração de um horário de estudo mas esse horário, segundo os professores, não é posto em prática porque não há como impor ao aluno o cumprimento do horário. Os pais não ajudam e os professores praticamente desconhecem este pormenor. Tem que haver articulação entre as disciplinas e mais diálogo entre os professores para saberem o que cada um faz».

Neste ponto registamos uma lacuna bastante grande que precisa ser preenchida urgentemente. O envolvimento dos pais nas actividades de aprendizagem é praticamente nula e os próprios professores não sabem como ajudar. Há a necessidade de criar um plano de envolvimento dos pais/EEs na aprendizagem dos seus filhos. É certo que muitos pais não têm a escolaridade suficiente para acompanhar os filhos mas este plano poderia ser elaborado tendo em conta os contextos familiares de modo a acompanhar, encorajar e motivar o aluno no sucesso escolar (Diogo, 1998).

Isto ajudaria a desmontar alguns equívocos de que os pais são considerados como clientes que não entendem nada de pedagogia ou de gestão escolar e que os pais são vistos como grupo de pressão (Guerra, 1985).

Vejamos algumas declarações feitas por alguns dos professores entrevistados:

Professora Valentina: «tenho chamado alguns pais/EEs atenção sobre a forma como filho vem descendo nas notas ou como vêm dando muitas faltas e alguns batem com o ombro como querendo dizer: *e agora?* Isso demonstra um desinteresse total».

Professora Márcia: «isto é assim: quando o filho tem negativa é porque o professor não presta ou não gosta do seu filho. Quando o filho tira uma boa nota é porque é muito estudioso.

Tenho apelado para eles apertarem com os filhos nos estudos. Se não podem ajudar com os trabalhos de casa pelo menos que os vigiem para estudarem mais em vez de estarem a jogar ou metidos em grupo para fumarem e fazerem outras coisas erradas».

Professor Valdomir: «Não é exigir que o pai ensine ao filho porque para isso estamos cá, mas que lhes obrigue a estudar, que estabeleça uma hora para se dedicar ao estudo».

Acresce que a maioria dos contactos feitos por iniciativa do professor o é quando surgem problemas de ordem disciplinar ou baixo aproveitamento, pelo que não contribuem para estimular a participação dos pais que, assim, associam a vinda à escola com uma situação desagradável (Silva, 1994).

#### *Tipo 5 - Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria*

Cabe à escola promover, capacitar as famílias, mesmo das mais desfavorecidas, influenciá-las a participar das decisões tomadas em contexto escolar e exercerem um papel activo nos órgãos decisórios das escolas.

É de registar que AP tem representação no Conselho Directivo, na comissão de Disciplina e na Assembleia da Escola. Contudo, é raro a participação dos representantes devido ao trabalho. Alguns pais/EEs entrevistados dizem desconhecer essa informação:

EE, Maura: «Eu não sabia que os pais tinham uma representação nos órgãos da escola. Assim é melhor. Podemos ter alguém para falar por nós. Não sei se houve eleição, duvido. Como tenho estado muito ocupado... não sei. Mas de qualquer forma, seja quem for que está lá, deve falar por nós».

Professor Manuel: «A direcção tem feito um esforço junto da AP para ocupar os lugares previstos na lei mas isso nem sempre acontece. Por exemplo, nas reuniões de conselho directivo sempre mandamos a convocatória mas é raro a participação do representante por razões profissionais. O mesmo acontece com o CD».

Parece estar subjacente nos discursos que a participação dos pais/EEs não tem tido qualquer proveito para o fim que foi criado, o de dar uma contribuição e fazer que a voz dos pais seja

audível e participem das decisões. Depreendemos dos discursos que a participação dos pais nas decisões da escola é praticamente nula.

Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria	Participação em Associações de Pais
	Participação na Assembleia da Escola
	Participação na Comissão de disciplina
	Participação no Conselho Directivo

**Quadro 9 Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria na escola registadas nos discursos dos entrevistados**

*Tipo 6 - Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias*

O tipo 6 refere à partilha de responsabilidades na formação dos jovens, entre a escola e os parceiros comunitários mediante programas que proporcionem ou coordenem a integração das famílias e dos jovens na comunidade e o acesso aos serviços de apoio como os serviços de saúde, acontecimentos culturais e outros programas.

Apesar do esforço em abrir a escola à comunidade, verificamos que o mesmo não tem tido os efeitos esperados. Qualquer tipo de actividade é promovida e liderada pelos professores. Os pais e encarregados de educação são convidados a assistirem as actividades e não para envolverem na execução das mesmas:

Professor Manuel: «no início de todos os anos lectivos são constituídos comissões para actividades diversificadas. Temos comissões para desporto, cultura, saneamento, questões sociais e ainda os grupos disciplinares promovem actividades ligadas com as suas disciplinas. Essas actividades são feitas para toda a comunidade educativa. Mandamos convites à comunicação social, portanto, são abertas a todas as pessoas».

EE, Clara: Tenho recebido convites para assistir algumas actividades da escola. Já cheguei a assistir coisas como danças, musicas.

Actividades realizadas pela escola, abertas ao público:

- Palestras relativas às datas como Dia da Arvore, Dia da Água, Festas de Romaria, Carnaval e outros;

- Torneios de futebol;
- Inauguração de espaços para a informática;
- Comemoração do dia da Escola.

Esse tipo de actividades são importantes para o desenvolvimento da criança mas não é o tipo de envolvimento esperado na parceria escola-família e nem se integra no tipo 6 da tipologia de Epstein porque não há envolvimento das organizações comunitárias e nem integração das famílias.

Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias	Actividades desportivas
	Partilha de responsabilidades e recursos
	Intercâmbios

**Quadro 10. Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias registadas nos discursos dos entrevistados**

## **Capítulo IV. Discussão/Conclusão**

### **4.1. Significados do envolvimento parental na escola tal como ele é percebido por professores e por Pais/EEs na Escola**

Marlin-Price e Grijalva<sup>6</sup> classificam o comportamento dos pais em 5 categorias fluidas (quadro 5), isto é, que não são estanques porque os pais mudam de um grupo para outro, dependendo do tipo de envolvimento. Cada categoria implicitamente contribui para o sucesso escolar e/ou académico, emocional e social na vida do aluno. Nas entrevistas e nas observações feitas ao longo do estudo, procuramos enquadrar os pais/EEs nessas cinco categorias: 1) Pai voluntário tradicional (*tradicional parent volunteer*); 2) Pai reactivo (*reactive parent*); 3) Pai não envolvente (*uninvolved parent*); 4) Pai consciente (*mindful parent*); e 5) Pai plenamente engajado (*fully-engaged parent*).

No nosso entender, o mais importante não é saber se há lugar para a família no novo sistema educativo mas sobretudo compreender qual o papel que cada um desempenha e como melhorar o envolvimento parental no actual sistema.

#### ***Pai voluntário tradicional (tradicional parent volunteer)***

Quando se fala em envolvimento dos pais as pessoas pensam imediatamente no voluntariado na escola - ajudando na sala de aula, captação de recursos, etc. Pais «ajudantes» são uma parte vital de uma comunidade escolar, sem a qual muitas escolas não poderiam proporcionar qualidade da educação ou levantar fundos adicionais para programas e materiais necessários. Em muitas escolas, este tipo de envolvimento dos pais é tradicional.

Na escola Jorge Barbosa, alguns pais/EEs estão presentes numa tripla dimensão (Diogo, 1998): como recurso humano e material; b) como auxiliares pedagógicos; c) como força de pressão institucional.

---

<sup>6</sup> Fundadores da Associação Nacional ParentNet, in [www.parentinvolvementmatters.org](http://www.parentinvolvementmatters.org) (acessado pela última vez em 03/03/2009).

### Recurso humano e material

Aqui o envolvimento voluntário na escola, como forma de adquirir materiais de apoio logístico.

Professora Bruna: Na turma em que sou directora, tenho aproveitado alguns pais que são técnicos superiores para fazer debates com meus alunos; alguns nos têm ajudado em comprar alguns materiais de apoio na sala de aula como giz de cor, cesto de lixo, cortinas novas por causa do problema da do sol, decoração da sala nas épocas festivas».

EE Natalina: «já falei com o director na possibilidade de ajudar. Trabalho na Cruz Vermelha e podíamos ajudar em algumas realizações mas cabe a escola indicar o que precisa neste sentido».

Nas entrevistas encontramos pistas para novas formas de «ajudantes» que podem trazer uma mais-valia à escola.

### *Auxiliar pedagógico*

Nesta dimensão, encaixam-se os tipos «obrigações básicas das famílias» e «Envolvimento das famílias nas actividades de aprendizagem»(Epstein 1992, 1993, 2001):

Professor Álvaro: «a tarefa de ensinar é da escola mas o que a escola faz não será proveitoso se os pais não ajudarem. Crianças que passam todo o dia à solta não podem ter bons resultados. Os pais precisam ser mais responsáveis e assumir a sua responsabilidade como educadores, vir à escola saber de seus filhos, aperta-los nos estudos e não deixá-los à solta».

Sendo a família um elemento chave no desenvolvimento emocional e socio-cognitivo da criança, a escola poderia reforçar esse papel e capacitar os pais no seu desempenho, criando meios como seminários, palestras e formações para os pais/EEs. Não tendo a escola pessoas capacitadas para esse tipo de formação, poderia requisitar através do ministério da educação ou nas instituições locais técnicos (isso para não falar dos inúmeros pais/EEs de educação com formação superior) que teriam a maior satisfação em dar a sua contribuição nesta área.

### Força de pressão institucional

Este papel poderia ser desempenhado pela AP caso funcionasse em pleno. Essa força de pressão seria feita junto do poder central, da autarquia e ONGs na captação de recursos para o melhoramento da escola.

Cabe à escola fazer um trabalho de sensibilização junto dos pais/EEs no intuito de ter uma AP dinâmica e interventiva capaz de chamar a si as suas responsabilidades:

EE Filomena: «outra coisa: esta associação não funciona como deve ser porque metem sempre questões políticas pelo meio. Isto é grave, gravíssimo, até e não deixa as coisas correrem bem».

O trabalho de sensibilização deve passar primeiramente em desmontar a ideia de que os membros da AP devem estar ligados a esse ou aquele partido e demonstrar a necessidade premente da sua normal funcionalidade para bem da escola e conseqüentemente dos alunos.

O pai voluntário tradicional contribui ALTAMENTE para o sucesso da comunidade escolar, mas não necessariamente para o sucesso do aluno.

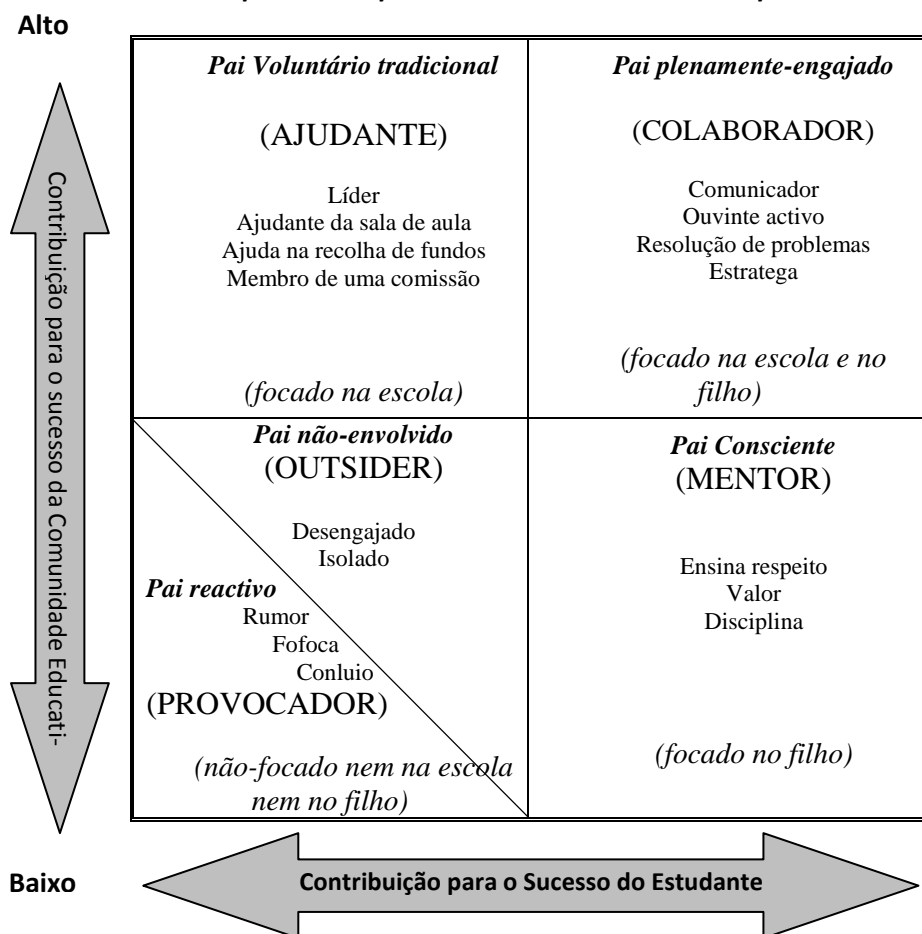
### ***Pai Reactivo (Reactive parent)***

O *provoker*, ou pai reactivo, em vez de contribuir para aquisição de comportamentos úteis para influenciar a mudança, utiliza técnicas como a culpabilização, rumor, boato, colusão e fofocas para alcançar resultados. Esta reacção ocorre frequentemente em situação de crise com uma criança e pode ser o resultado de sua raiva ou impotência para influenciar a mudança de forma significativa. Infelizmente, estes comportamentos prejudiciais são frequentemente modelados pelas crianças.

Este é o grupo de pais que os professores querem distância:

Professora Fernanda: «alguns encarregados de educação parecem descontar a sua raiva e frustração no trabalho do professor. Alguns não têm um mínimo respeito pelo nosso trabalho e chegam aqui para nos afrontar, culpando-nos pela má educação do filho».

**Quadro 11. Desenvolvimento de pais plenamente engajados**  
**Um Modelo para a compreensão do envolvimento dos pais na educação**



O pai *provoker* é um reflexo daquilo que acontece na sociedade cabo-verdiana em praticamente todos os sectores da vida social. Há sempre a necessidade da busca de um culpado para os nossos fracassos ou, neste caso, pelo fracasso do aluno:

Professora Iva: «é sempre assim: quando o filho tem negativa é porque o professor não presta ou não gosta do seu filho».

Professor Mário: «Há pais que criticam a escola de forma a destruir a imagem dos professores. A culpa é sempre do professor e quando é assim não dá para trabalhar».

O pai é Reactivo dá uma BAIXA contribuição para o sucesso da comunidade educativa e uma BAIXA contribuição para o sucesso do aluno. Essa categoria de comportamento entre os pais/EEs sempre existirá; a melhor forma de minimizar os «estragos» feitos por este grupo é

através de um trabalho pedagógico e uma reaproximação desses de modo a conscientizá-los a colaborarem no sentido de beneficiar a própria escola.

### ***Pai Não-evolvido (uninvolved parent)***

O pai *outsider* é geralmente invisível na comunidade escolar e é isolado de outros pais. Alguns por vontade própria escolhem ficar por fora por razões pessoais, enfrentando outros desafios na sua vida familiar que lhes deixa poucas opções:

EE Nilza: «em casa somos seis e sou a única que trabalho. Trabalho como mulher-a-dias e não tenho tempo para acompanhar meus filhos na escola. O pai dos meus filhos abandonou-me e tenho que fazer tudo. Saio de manhã e só volto à noite. Meu trabalho é lavar roupa na casa de gente mas como tenho estado incomodada esses dias não tenho trabalhado. Apanhei um corte aqui na mão e aproveitei esses dias de casa para ver como vão os meninos na escola. Não tenho escola, só sei assinar meu nome mas faço tudo para que não abandonem a escola. Por isso tenho de trabalhar sacrificadamente por eles».

Em alguns casos, os pais/EEs não participam porque não sabem como. Por serem categorias não estanques, um pai/EE que esteja num grupo pode ser facilmente influenciado a passar para um grupo que possa favorecer o sucesso do seu filho. Mas para isso, a mudança de pensamento deve começar com o professor na escola. Aqui registamos uma frase de Powell (1978, cit. por Diogo, 1998) que reflecte o pensamento de alguns professores: «o bom pai é aquele que não intervém nos assuntos da sala de aula»(p. 150).

Como o pai reactivo, o pai *outsider* dá uma BAIXA contribuição para sucesso escolar e uma BAIXA contribuição para o sucesso do estudante.

### ***Pai Consciente (mindful parent)***

O pai *mentor* aborda os assuntos escolares com uma intenção consciente, mas não se envolve necessariamente na vida escolar da sua criança. Ele trabalha arduamente para ensinar o respeito e inculcar disciplina em casa, assim como modelos de comportamentos positivos aos seus filhos. Costuma ler livros sobre a família e busca ensinar valores familiares e sociais para os seus filhos.

Esse tipo de atitude é muito importante para o desenvolvimento da criança dentro da comunidade educativa e sobretudo no seu aproveitamento académico:

EE Maura: «sou de uma família humilde mas respeitadora. Recebi bons ensinamentos dos meus pais e procuro fazer o mesmo com meus filhos. Nunca recebi uma queixa de qualquer dos meus filhos e eles sabem que se comportarem mal isso terá consequências negativas no aproveitamento».

EE Filomena: «não tenho muita escola mas tenho educação caseira; tenho mostrado à minha filha que escola é lugar de estudar e não de brincar. Quase todos os dias falo com ela sobre a escola e graças a Deus que isso tem funcionado. Nunca chegou com uma negativa na escola».

O Pai consciente dá uma ALTA contribuição para o sucesso do estudante, mas um BAIXO contributo para o sucesso da comunidade educativa.

### ***Pai Plenamente Engajado (Fully-engaged parent)***

O pai *colaborador* é aquele que melhor se engaja no conceito «parceria escola-família» e reconhece que a eficácia dos pais não pode ocorrer de forma isolada de outros pais e da escola.

Os pais/EEs conotados com esta categoria são caracterizados como sendo empáticos, ouvintes, comunicadores, e preocupados com a busca de solução para os problemas. Eles costumam procurar apoio ou conselhos de outros pais e utilizam o *feedback* dos professores para garantir o sucesso do filho. E mais: o pai plenamente engajado, não limita os seus esforços apenas no sucesso do seu filho como também, oferece para participar na busca de recursos materiais e pedagógicos para o estabelecimento do ensino.

O objectivo do Modelo de Entendimento para a Participação dos Pais na Educação é fazer com que todos os pais pertençam à quinta categoria, isto é, serem pais plenamente engajados na vida da escola. A eficácia da parceria escola-família passa pelo envolvimento dos pais/EEs. Marlin-Price e Grijalva ([www.parentinvolvementmatters.org](http://www.parentinvolvementmatters.org); acessado pela última vez em 03/03/2009) acreditam que este é o único caminho para o pleno envolvimento dos pais/EEs. Qualquer das outras quatro categorias pode ser inseridas nesta última. As quatro primeiras são insuficientes desta nova mudança paradigmática que se pretende implementar. A tipologia de Epstein (1992, 1993, 2001) encontra nesta última categoria um reforço para a sua implementa-

ção, atacando cada uma das primeiras quatro categorias no intuito de reunir os pais/EEs em torno de uma parceria bem sucedida.

Professora Bruna : «hoje em dia, a função da escola não é só a de transmitir conhecimento aos alunos. A nossa escola precisa abrir as suas portas para um diálogo e cooperação estreita com os encarregados de educação».

Professora Márcia: «acho que se os pais se envolverem na gestão escolar só temos a ganhar com isso. A nossa escola tem estado sempre na linha de frente no que tange às reformas preconizadas pelo governo e penso que nesta parceria nós ganhamos, os pais ganham e acima de tudo os alunos ganham».

Sem querer minimizar os esforços da escola em se abrir à participação dos pais, a parceria escola-família tem de passar necessariamente pelos seguintes pontos (Diogo, 1998):

- Um espaço de cultura ao serviço das famílias e da comunidade – sendo a escola uma instituição da comunidade, deve satisfazer necessidades de cultura e formação das comunidades locais;
- Um local de formação participada – as modalidades de participação deve incluir: 1) colaboração pontual da AP na resolução dos problemas institucionais e na tomada de decisões; 2) acções de formação para pais, desde o apoio às actividades de aprendizagem até à formação pessoal e social.

A ideia da parceria passa em desmontar o conceito de pais/EEs como sendo clientes para passarem a ser parceiros (Montandon, 1987). A tão desejada mudança paradigmática enunciada por Marlin-Price e Grijalva ( ) e por Epstein (2001) só será possível com uma «participação total» (Paterman,1970, cit. por Diogo, 1998, p. 161). Isto quererá dizer que não é a escola a ditar o que os pais/EEs têm que fazer mas ambos buscando as soluções.

Resumindo, o Pai Plenamente Engajado dá uma contribuição ALTAMENTE eficaz para a comunidade escolar e um ALTO contributo para o sucesso do aluno, encontrando na tipologia de Epstein as bases para uma parceria forte e duradoura.

## **4.2. Factores que afectam a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos**

Neste item, procuramos compreender o sentido dos principais obstáculos relacionados com o envolvimento das famílias na escola. Para isso, tomamos como referência algumas das conclusões de Diogo (1998) e Swap (1990): 1) A tradição de separação entre a escola e a família; 2) As barreiras estruturais da organização social; 3) A culpabilização mútua entre a escola e a família; as estruturas organizacionais do estabelecimento de ensino.

### ***A culpabilização mútua entre a escola e a família***

A escola e a família adoptaram, ao longo dos anos, atitudes de oposição, de indiferença e muitas vezes de recriminação. Segundo GUERRA (1985) por vezes assiste-se a um diálogo entre dois culpados, cujo aligeirar da culpa repousa, em grande parte, na descoberta das lacunas do papel do outro, ou pior ainda, na transferência para a criança - «agressiva», «difícil» - do seu mal-estar:

Professor Mário: «é bom que se diga que a maioria esmagadora dos pais não interessam pela vida dos filhos na escola e depois dizem que são mal atendidos ou que não têm tempo».

Professor Álvaro: «já ouvi pais dizendo na rua que se o filho não se interessa pelos estudos, tira-o da escola e emprega-o na obra porque não está a trabalhar para pássaro comer. Claro! Os pássaros somos nós que no dia-a-dia preenchemos o vazio na educação dos seus filhos».

EE Júlio: «Devo dizer que da minha parte às vezes sinto desconsolado porque quando chego cá é sempre a mesma coisa: meu filho é isso, aquilo e aqueloutro, fez isso, aquilo e aqueloutro. Ninguém tem estômago para tantas queixas. Sei que o meu filho tem muitos defeitos mas reconheço também que tem virtudes. Às vezes é melhor ficar em casa do que estar a ouvir sempre a mesma coisa. Se disseres alguma coisa que falta da parte da escola é porque nós defendemos os filhos por tudo e por nada. Sinceramente».

Segundo Marques (1998) «O fracasso escolar é atribuído a um fatalismo sociológico associado a um tipo de família desviante» (p. 15):

Professora Fernanda: «a nossa escola tem procurado dar aos alunos aquilo que muitas vezes não encontra em casa. A escola procura preparar o aluno na sua formação pessoal e social

mas a escola não pode fazer tudo porque muitos deles vivem num meio onde a droga e a prostituição fazem parte do seu dia-a-dia. Só para ter uma ideia, a maioria das meninas adolescentes (estou falando de crianças, ainda, com 12, 13 anos andam com telemóveis. Muitas delas vêm de famílias que têm dificuldades em pagar a propina (isso para não dizer nos materiais escolares)».

Professor Victor: «como ensinar valores, como incutir o conhecimento a um aluno que chega a casa e encontra a violência doméstica? Como exigir um comportamento aceitável de um aluno que é espancado a torto e a direito pelo pai?»

As declarações dos entrevistados demonstram que a família e escola criam entre si expectativas e representações negativas. Esta incorrecta representação ou desconhecimento dificulta em termos significativos a conjugação de esforços educacionais (Morgado, 1990).

As acusações verbais contra a escola, por parte dos pais/EEs, podem engendrar no filho sentimentos contrários à escola e dar-lhe um pretexto para não se esforçar:

Professor Mário: «o desinteresse e *chumbos* que verificamos, têm origem nas *bocas* que o pai, ou a mãe, manda lá em casa. Isso contribui para o desrespeito dos professores. Se têm alguma razão de queixa devem ir a quem de direito e apresentar queixa. Já ouvi alunos dizendo que os pais dizem que o professor fulano não presta ou que se lhe acontecer alguma coisa o pai vem cá e mostra como é que é».

Segundo Perrenoud (1987), não se pode esperar que as relações entre a escola e a família sejam permanentemente pacíficas. Elas são dinâmicas, e o diálogo só acontece na condição de estar em permanente construção, pois «a boa vontade dos personagens não está em jogo» (p. 13). Não é que as famílias e profissionais da escola queiram entrar em litígio, mas quando a tensão ocorre, ela muitas vezes resulta de uma negociação intensa, que nem sempre alcança o consenso necessário entre as partes.

### ***As estruturas organizacionais do estabelecimento de ensino***

A configuração física de algumas escolas do nosso país muitas vezes estimula o afastamento da comunidade à escola. Estamos a falar dos muros altos que se constroem à volta das escolas que dão um aspecto privativo e inacessível (que não é o caso da ESJB), a forma como a segurança aborda os pais/EEs quando vão à escola, a atitude dos professores durante os encon-

tros, são pequenos detalhes que de uma forma directa ou indirectamente influencia a relação escola-família.

Verificámos nas observações que não há espaços suficientes e adequados para o professor receber os pais/EEs. A maior parte dos encontros individualizados dá-se no corredor e é breve. A escola funciona em média, por ano com 66 turmas divididas em dois turnos; isso demonstra o tráfego de professores e encarregados de educação no corredor da escola. Há pelo menos 3 a 5 professores em cada hora, recebendo os encarregados de educação. Por vezes, os professores têm de chamar o contínuo para buscar uma sala vazia para receber os pais/EEs em grupo, outras vezes vão para a cantina.

A reforma actual veio mexer com algumas rotinas de alguns professores que consciente ou inconscientemente continuam a pender para velhos hábitos e formas de pensar:

Professora Márcia: «do meu ponto de vista, há assuntos que dizem respeito aos professores. Qualquer pai ou mãe pode vir saber do seu filho, participar mas assuntos de avaliação e de foro disciplinar devem ser de competência dos professores. Há pais que chegam aqui para discutir porque o filho foi posto na rua. Passam a ideia de que s filhos são bonzinhos e que os maus somos nós».

Outro aspecto que consideramos relevante nas observações é a presença dos pais/EEs em alguns dos encontros que assistimos (Assembleia da escola e comissão de disciplina) as contribuições são praticamente nulas. Nessas reuniões não registámos qualquer intervenção relevante por parte dos pais/EEs. Isto tem a ver com o desconhecimento dos conteúdos tratados e, em certa medida, pelo isolamento do representante face ao grupo maioritário dos professores.

É de assinalar o esforço da direcção na criação de um espaço para a AP e AE, procurando construir novos espaços para uma sala multi-uso, alargar a biblioteca para acolher outras actividades como palestras e tutoria para os alunos, construir um espaço com melhores comodidades para os professores, melhoramente da placa desportiva com bancadas de modo a evitar intromissão de pessoas estranhas à escola, melhoramento do polidesportivo com vestiários e condições para encontros como Assembleia da Escola e reuniões gerais, uma enfermaria para atendimentos pontuais e consultas que a direcção da escola e a AP acharem pertinentes. Um outro aspecto que registámos com agrado é o trabalho da escola na elaboração do regulamento interno e o projecto educativo.

Os pais/EEs envolvem na vida da escola conforme as oportunidades que lhes são dadas; quanto maior for o interesse da escola no envolvimento das famílias maior será o envolvimento dos pais/EEs. Isso também passa pela qualidade do trabalho de sensibilização e mobilização da escola:

Professor Jorge: «É assim, se os pais vêm trazer problemas, devíamos aproveitar e dar trabalho para eles. Trabalho, quero dizer, envolver as famílias na resolução desses problemas. Seria melhor que ficar a lamentar a postura deles. Na certa que pensam o mesmo de nós».

Professor Víctor: «alguns têm boa vontade e ficam preocupados como as coisas andam».

Para falar da direcção de turma, introduzimos esta curiosa afirmação de Diogo (1998): «A direcção de turma surge como uma das estruturas de gestão intermédia da escola que parece estar na origem de alguma entropia no sistema» (p. 173). Como exemplo, o autor destaca a nomeação dos DTs que se assentam em critérios de natureza burocrática no lugar da natureza pedagógica como complemento do horário do professor. Outro critério que registámos é a atribuição DT por não ter mais ninguém disponível para tomar o cargo:

Professor Valdomir: «desde que cheguei nesta escola tenho desempenhado o papel de DT e o que me chateia mais nisso é que me dão as turmas mais complicadas e depois dizem que não havia mais ninguém com disponibilidade. Há muitas pessoas que ano sai, ano entra, nunca tomam direcção de turma e depois na hora de avaliação aparecem com as melhores classificações enquanto alguns penitenciam com turmas complicadas para serem avaliados com uma classificação mais baixa».

Alguns DT de turma optam por cumprir a sua obrigação no preenchimento dos papéis, transmitir as informações aos pais/EEs e dirigir as reuniões de avaliação periódica por se acharem que a sua formação é para ser professor e não funcionário administrativo. Em parte, algumas afirmações demonstram que não houve o cuidado de informar e preparar os professores para a nova configuração implementada com a reforma do ensino. Existe uma cultura do «as regras são para serem cumpridas». Esse tipo de atitude em vez de ajudar complica porque as pessoas são obrigadas a observarem as regras, fazendo com que haja insatisfação e ligeireza no tratamento de assuntos tão importantes como a parceria escola-família:

Professor Mário: «hoje o professor tem de saber dominar tudo. Sinceramente, que isto me enerva. De vez enquanto aparece um funcionário para me chamar atenção de coisas por cumprir, preenchimento de papeis e mais papeis, quando nunca fui informado de como se fazem isso. Às

vezes escrevem algumas instruções numa folha e pronto, o professor está apto para fazer o que querem»

### ***A tradição de separação entre a escola e a família***

São evidentes os sinais de ruptura com o passado no concernente à tradicional separação entre escola e a família, contudo, ainda esta prática vai sendo observada. Guerra (1985) destaca três equívocos que ainda vêm contribuindo para a separação escola-família e que tanto os professores como os pais/EEs mencionam nas entrevistas:

O primeiro equívoco de ordem técnica: o professor assume-se como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo e isso muitas vezes cria uma relação agressiva e/ou paternalista no acolhimento das famílias, sem abrir mão do seu papel de perito e hierarquicamente dominador:

Professora Fernanda: «infelizmente, muitos de nós, professores, fazemos pouco do encarregado de educação; esse tipo de comportamento acaba por afastar o pai ou mãe porque esse se sente inútil ou apanha birra do professor que se quer mostrar mais inteligente».

EE Lionette: «se o EE se comporta de forma inadequada é porque o professor não soube dar ao respeito! Quando um professor vem me «ensinar» a educar meu filho não pode esperar que eu lhe respeite. Ou não é verdade? Ele pode entender de escola e eu entendo de educação».

O segundo equívoco de ordem moral: a casa e a família são encaradas como parceiras inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais:

Professora Bruna: «já não estamos nos tempos em que o professor era uma figura pública no sentido em que todos faziam vénias. A democratização do ensino fez que o número de professores se multiplicassem. Assim como há bons alunos e maus alunos, há bons e maus professores. Professores que trazem para a escola as suas virtudes e defeitos, não acha? Eu trato os pais em pé de igualdade, seja pobre ou rico porque a educação não tem classes mas muitos professores não fazem isso, demonstram as diferenças entre as pessoas mesmo nas reuniões dos professores».

O terceiro equívoco de ordem social: isto advém da evolução histórica do papel do professor. Esta ideia é também defendida por Marques (1988), apontando as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental e explicando-as como mais não

sendo que o receio da perda de poder e o medo do controlo dos pais às actividades dos professores:

Professor Álvaro: «o envolvimento dos pais na escola parece bonito mas na prática não é tanto assim. Muitos pais entram em assuntos que não são chamados e dão palpites de coisas que não entendem nada. Sou a favor do envolvimento mas com certos limites senão, daqui a pouco, todos se acham e se sentem que podem fazer o trabalho do professor».

Professora Fernanda: «eu não meto no trabalho do pedreiro, nem do dentista porque cada um tem a sua profissão, também não quero que ninguém me venha a dizer o que devo fazer quanto mais os pais. Os professores, neste sentido, são os mais infelizes porque uma boa parte dos programas da televisão em que a sociedade é chamada a intervir, chegam para dizer o que temos de fazer».

Particularmente, discordamos do termo «divórcio» utilizado por alguns professores nas entrevistas e que parece reunir consenso na comunidade educativa. Não pode haver divórcio onde nunca houve casamento. Os pais nunca estiveram tão envolvidos na escola como nos últimos anos (Montandon, 1987):

Professor Aldevino: «os pais se divorciaram da escola. Já não há aquele interesse para saber como vão os filhos na escola. Enfrentamos problemas de comportamento cada vez mais complexos e os pais parecem cada vez mais desinteressados».

Professora Valentina: «os pais não tem tempo hoje como antigamente. O trabalho é um dos problemas neste sentido. Pai e mãe saem para trabalhar e o filho fica ou na escola ou na rua. Uma boa parte pertence a famílias monoparentais o que acaba por complicar cada vez mais as coisas».

As conclusões de Henripin (citado por Montandon, 1987) resumem as atitudes das instituições escolares em relação aos pais/EEs em três tipos:

### ***As barreiras estruturais da organização social***

Swap (1990) refere à quarta barreira como sendo os obstáculos estruturais da organização social. A falta de tempo por parte dos pais/EEs:

EE Benedito: «às vezes o DT acha que eu não venho porque não quero e esquece sou um funcionário público, não trabalho por conta própria. Não me dão licença para vir saber do meu filho e se vier quando o professor quiser posso perder meu emprego. Tenho de trabalhar para sustentar a casa porque não tenho marido».

Professora Iva: «Penso que o estado devia ver esta situação. Se quiser que os pais participem da escola devem buscar dar exemplo em deixar que os funcionários públicos tenham licença para virem a escola. Às seis horas de tarde ou na parte do meio-dia, a escola não funciona portanto é justo que os pais tenham licença na hora de expediente para saberem dos filhos. Eu sei que a ASA (Aeroporto de Segurança Aérea) dá licença aos seus funcionários para virem saber dos seus filhos; pelo menos é o que acontece na ilha do Sal. Se o estado der o exemplo todos os outros serviços são capazes de fazer o mesmo».

O problema socioeconómico foi apontado como dificuldade no envolvimento parental:

EE Natalina: «moro longe da escola mas felizmente tenho meio de transporte mas agora ponho a situação naqueles que moram em zonas muito distantes da escola porque não compreendo como alunos de zonas distantes vêm frequentar esta escola quando há escolas mais perto da sua zona residencial».

EE Maura: «para o meu filho vir à escola tem de ter um uniforme para poderem deixá-lo entrar, tem de ter sapatos e sapatilhas para as aulas e ginástica; tem de pagar propina e isso para não falar naqueles outros gastos lá em casa e que não são poucos. Meu trabalho é, sou doméstica, lavo roupas, passo, no fim-de-semana trabalho no campo de futebol vendendo coisas e não fico com tempo para nada. Tenho de trabalhar, trabalhar para dar ao meu filho uma vida digna como os outros. Eu tenho de esforçar mais porque sou eu sozinha, compreende?»

### **4.3. O envolvimento parental na escola está associado ao ajustamento emocional e académico do aluno**

Todos os professores entrevistados concordam que o envolvimento parental na escola está associado ao ajustamento emocional e académico do aluno, chegando mesmo a afirmar que os alunos cujos pais estão «presentes» na escola são aqueles que têm maior aproveitamento:

Professor Victor: «os pais que vêm à escola são aqueles são pais dos alunos que menos problemas me dão. É só ver para a caderneta e constatar que esses alunos estão sempre acima da média. Ao contrário, os alunos, filhos de pais que não ligam patavina, são uma desgraça em termos de aproveitamento».

Quando questionados de como poderá a participação dos pais/EE influenciar o sucesso do seu educando, os professores foram unânimes em responder com exemplos do sucesso escolar dos filhos dos pais que chegam à escola. Como exemplo, transcrevemos a resposta de um dos professores:

Professor Manuel: «os filhos dos pais que aparecem na escola para saber dos seus educandos e dão o devido apoio são aqueles que geralmente têm melhor rendimento na escola. Sabem o que o filho necessita e podem ajudá-los».

Estes resultados vão de encontro com o estudo de Joyce Epstein (2002), que comprova que o envolvimento da família na escola diminui o absentismo e aumenta o grau de satisfação com a escola. Rocha (2002, p. 32) desenvolveu um estudo nesta área, tendo concluído que o «envolvimento familiar traz, também, benefícios aos professores que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande».

Num estudo realizado por Sousa (2006), é explicitado que, para que a participação dos pais se torne viável, torna-se necessário que haja uma mediação activa entre a escola e a família, que seja valorizada a escuta e a criação de espaços e tempos para ouvir os pais, bem como práticas de conhecimento e de enquadramento contextual local.

#### **4.4. Considerações finais**

No nosso entender, o mais importante não é saber se há lugar para a família no novo sistema educativo mas sobretudo compreender qual o papel que cada um desempenha e como melhorar o envolvimento parental no actual sistema.

O *Concise Oxford Dictionary* define parceria como «um compromisso de uma pessoa com outra ou outras, especialmente em negócios ou uma empresa compartilhando os riscos e

benefícios». Davis (1993) acredita que a parceria deve ser caracterizada por objetivos comuns, no respeito mútuo, a negociação e flexibilidade. As parcerias são dinâmicas, mudam ao longo do tempo, as contribuições são feitas de igual para igual mas por vezes um dos parceiros pode contribuir mais que os outros, isto depende das circunstâncias, das atribuições e dos recursos. Pensamos nós que num primeiro momento, a escola tem um papel principal e, se a escola souber desempenhar o seu papel, as outras partes, neste caso, as famílias e a comunidade vão ganhando o seu espaço dentro dessa parceria. Neste sentido, a «*Overlapping*», sobreposição das esferas de influência entre a família, a escola e a comunidade na aprendizagem, ilustra o tipo de parcerias que se espera entre a escola e a família.

Epstein e Sheldon (2006) apresentam sete princípios que devem orientar e ajudar os educadores, pais/EEs e a comunidade no trabalho em conjunto para o sucesso da parceria escola-família (e também a comunidade):

1. O termo Parceria escola-família-comunidade serve melhor do que *participação dos pais*.
2. Parceria escola-família-comunidade é um conceito multidimensional, tendo em conta a tipologia de Epstein (1992, 1993, 2001) no desenvolvimento de programas.
3. Um programa de parceria escola-família-comunidade é uma componente essencial na organização da escola.
4. Programas de parceria escola-família-comunidade exigem uma liderança multi-nível – desde líderes municipais, forças vivas da sociedade, ONGs, líderes religiosos e outros.
5. O programa da parceria escola-família-comunidade deve incluir um enfoque sobre o aumento da aprendizagem e desenvolvimento do estudante – isso exige medidas que avaliam a qualidade do programa e sua execução, resultados intermédios e resultados finais do aluno, sua assiduidade, comportamento, saúde e outros indicadores de sucesso
6. Os programas de parceria escola-família-comunidade devem ser complementares e estar em nível de igualdade.
7. Os métodos de investigação sobre a escola, família e comunidade devem ser melhorados, tendo em conta os resultados conseguidos.

Todos os actores intervenientes neste trabalho têm a consciência que a parceria escola-família não se consegue atingir por decreto, mas sim através de formação e através de estratégias que visem a vivência de parcerias que, a pouco e pouco, se vão desenvolvendo intra e inter-escolas. Cabe à escola a iniciativa da aproximação à família e à comunidade por ela estar em melhor posição para o fazer (Harry, 1992; Shen *et al.*, 1994).

Apesar dos esforços da escola em envolver os pais no quotidiano da escola, registamos uma contradição entre a teoria e a prática (Diogo, 1998). Não são as inúmeras actividades promovidas, nem a tentativa de executar o que vem por decreto que podemos falar em parceria. Neste sentido, é importante que se adopte a tipologia de Epstein (1992, 1993, 2001) como base para implementação da parceria desejada e possível. A ESJB, em certa medida, vem implementando alguns desses pontos só que de uma forma desfasada, esporádica, sem uma sistematização, fazendo com que muitos resultados não sejam aquilo que se espera.

Outro aspecto para o sucesso da parceria é a envolvência de todos os professores e não apenas uma parte, também é necessário que haja mais abertura por parte da direcção, fazendo com que todos participem na busca das soluções e não apenas meros executantes.

Da tipologia de Epstein (1992, 1993, 2001), intercâmbio com instituições comunitárias (tipo 6) é a prática mais frequente na ESJB. Destacámos alguns protocolos entre a escola, empresas, particulares e instituições que colaboram na manutenção do programa Escola Amiga que tem por objectivo oferecer uma refeição quente diária aos alunos carenciados, acções de formação de curta duração como confecção de tambores e barcos para as festas juninas, palestras relacionadas com a saúde reprodutiva, cursos de danças latinas e música de violino e outras actividades similares. Ainda no tipo 6, registámos contactos com o centro da juventude, Câmara Municipal, Polícia Nacional e outras instituições.

Dos tipos 1, 3 e 4, há algumas actividades como as palestras dirigidas aos pais mas a participação dos mesmos é insignificante. Do tipo 2, registamos que no início do ano lectivo a escola abre as portas para os pais/EEs de educação para dar a conhecer às famílias o seu programa para o ano mas o trabalho de sensibilização é quase nula, delimitando esta actividade apenas aos alunos. Os professores, na generalidade, cingem-se a fazer o seu trabalho. Do tipo 5, há alguma envolvência como sendo participação nos processos decisórios (Comissão de Disciplina e Conselho de Escola mas sem nenhum efeito prático. Fica-se com a impressão de que é apenas para o cumprimento do estabelecido nas leis.

Verificamos que a participação das famílias na escola é determinada pelo conselho diretivo e alguns professores, limitando a participação dos pais/EEs àquilo que a escola achar ser pertinente; esta prática confirma os estudos de Afonso (1993) e Diogo (1998) sobre a cultura dominante na escola.

A classificação do comportamento dos pais nas cinco categorias fluidas contribui para uma melhor compreensão do papel dos pais/EEs dentro da escola e partir dessa classificação poderá a escolar adoptar estratégias capazes de enquadrar as famílias dentro da quinta categoria, isto é, fazer com que cada um seja um pai/mãe plenamente engajado na comunidade educativa. Os pais tradicionalmente voluntários são úteis no sentido de trazerem recursos e mais-valias para a escola, contribuindo altamente para o sucesso escolar, mas se lembrarmos que o centro de atenção no novo sistema de ensino é o aluno, vemos que esta categoria de pais tem uma baixa contribuição para o sucesso do estudante. O pai reactivo e o pai não-engajado, como observámos, têm uma contribuição negativa tanto para a escola como para o aluno. O provocador tem o agravante de aumentar o fosso no relacionamento e o *outsider*, o pai-ausente, por razões de ordem laboral ou simplesmente se isola por iniciativa própria, acaba por satisfazer a vontade de muitos professores que é ter o encarregado de educação longe do seu território de trabalho. O pai consciente é do tipo respeitador, preocupado com os valores cívicos e familiares, porém, ao contrário do pai voluntário, dá uma baixa contribuição para o sucesso escolar e uma alta contribuição para o sucesso do educando. O pai plenamente engajado é aquele que melhor se adequa ao conceito de parceria escola família, pela sua contribuição positiva em todos os aspectos, tanto para o aluno como para a escola.

Os resultados obtidos confirmam as conclusões de Swap (1990) e de Diogo (1998) em que destacam a tradicional separação entre a escola e família, a tradicional culpabilização entre a família e a escola, a persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino e os factores socioeconómicos como obstáculos no envolvimento parental.

#### **4.5. Algumas indicações sobre a parceria escola-família**

O envolvimento das famílias e da comunidade na escola é efectivamente fundamental para o desenvolvimento pessoal e o sucesso escolar do aluno. Em conformidade com a Tipologia

de Epstein (1992, 1993, 2001), apresentamos algumas indicações para a efectivação da parceria escola-família:

- Uma liderança sensível à participação dos pais com uma visão educacional, forte capacidade para gerir recursos humanos e de trabalhar em equipa com os professores e com os pais.
- Quando as famílias se envolvem, melhoram os resultados académicos, melhora o comportamento na escola, os alunos estão mais motivados para aprender, faltam menos à escola, reduz-se o abandono escolar e a atitude para com o trabalho pessoal é mais positiva (Liontos, 1992).

#### Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias

Orientações concretas sobre como actuar e ensinando aos pais a entender qual é e como se vive um papel parental que educa. É preciso entender que muitas famílias não têm condições materiais para levar a cabo este papel e os serviços sociais devem ser chamados a cooperar com as escolas no domínio da saúde, prevenção contra a droga e transmissão dos valores sociais e individuais para que essas condições sejam salvaguardadas.

#### Tipo 2 – Obrigações básicas das escolas

O estudo que Coleman e Tabin (1992) desenvolveram no Canadá com o objectivo de tentar identificar quais as atitudes facilitadoras da colaboração que influencia positivamente a aprendizagem dos alunos, apresenta cinco itens para aproximação dos pais/EEs à escola que, por se adequarem ao espírito do trabalho que aqui expomos, apresentamos um resumo dos mesmos: a) assumir/compreender que a eficácia dos pais relativamente ao seu envolvimento individual no processo de ensino-aprendizagem depende da iniciativa e do convite dos professores; (b) legitimar a colaboração, lembrando aos pais os seus direitos e responsabilidades, o que, como foi dito por Lareau (1996), não é assumido por todos os pais numa forma universal; (c) facilitar a colaboração, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e professores e facultando aos pais as informações sobre o currículo e sobre a metodologia que eles necessitem de conhecer; (d) encorajar a colaboração, desenvolvendo actividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto, o que significa a aceitação do papel de mediador, mesmo entre os pais e os filhos; (e)

reconhecer os resultados da colaboração, fornecendo uma informação atempada e adequada do desempenho dos alunos.

#### Tipo 3 – Envolvimento na escola

Criação de um espaço específico para recepção de pais e encarregados de educação. A comunicação pode ser feita através de cartas, telefonemas, reuniões, conferências, visitas domiciliárias e comunicação nos dois sentidos. O objectivo é assegurar que toda a comunicação ou informação pode ser entendida pelos pais e que se adapta às necessidades e potenciais destes.

Inventariar as diversas necessidades e actividades (desporto, actividades culturais e excursões) da escola e, juntamente com os pais/EEs, discutir as formas como os pais podem ajudar na resolução e efectivação das mesmas.

Transformar a escola num meio de instrução e formação dos pais.

#### Tipo 4 – Envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa

Os pais precisam de ideias práticas e concretas fornecidas pelos professores para poderem monitorizar os estudos dos filhos. Fornecer-lhes materiais para trabalhar um tema ou o treino de algumas competências também se revelou muito útil num estudo feito por Carvalho & Boléo (2006). O objectivo é, pois, planear, desenvolver e fornecer ideias eficientes para os pais aplicarem em casa com os filhos e treiná-los no uso desses materiais. Este tipo de apoio deve começar desde o pré-escolar.

#### Tipo 5 – Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria

Treino adequado e orientado para competências de gestão e domínio de algumas técnicas de trabalho que podem não possuir: como escrever uma carta, atender o telefone, mobilizar a comunidade.

#### Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias

Realizar parcerias com instituições da comunidade.

## V. Referências

- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandszajder, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- Armor, D.; Conry-Oseguera, P.; Cox, M.; King, N.; McDonnell, L.; Biasoli-Alves, Z.M.M., (1994). *Família - socialização - desenvolvimento*. Tese de Livre Docência. FFCL Ribeirão Preto – USP. S. Paulo.
- Bartunek, J. M. & Seo, M. (2002). Qualitative research can add new meanings to quantitative research. *Journal of Organizational Behavior*, v. 23, n.2, Mar.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U.; Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. In: Damon, W. & Lerner, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley. p. 993-1028.
- Carraher, T. N, Schliemann, A. (1993) Fracasso Escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa - Revista de estudos e pesquisa em educação*. São Paulo, nº 45. p 3-19
- Carvalho C. & Boléo M. (2006). *Cooperação escola-família: Um Estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua Relação com a Escola*. Edição ACIME. Lisboa.
- Carvalho, F. & Rolim, M.L. (1993, 20 de Fevereiro). A Escola deles. *Expresso*, pp.20-21, 23-24.
- Catsambis, S. & Garland, J.E. (1997). Parental involvement in student's education during middle school and high school. *Report nº 18, Center for research on the education of students placed at risk*, Johns Hopkins University & Howard University.
- Ceverny, C. M.O. (1997) Ciclo vital. In: Ceverny, C.M.O., Berthoud C.M.E. (eds.) *Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p.23-30

- Clark University, *Worcester Família Envolvimento das Escolas Públicas Plano PK -12*. Retirado 25 de Julho de 2003, de <http://www.clarku.edu/departments/hiattcenter/wep/reports/family.shtml>
- Clearinghouse on Education Management, College of Education, University of Oregon.
- Cole, L., Knowles, J.G. (1993). Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, **30** (3), 473-495.
- Coleman, J. B., And Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of*
- Coleman, P. & Tabin, Y. - 1992 - The good teacher: A parent perspective. Comunicação apresentada ao *American Educational Research Association(AERA) Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- Coleman, P.; Tabin, Y. (1992) The good teacher: A parent perspective. Comunicação apresentada ao *American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- D'Orey, I. (1993). Escola, família e deficiência. In *Integrar*. n° 1, p. 20-21
- 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. E Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis, D. (1994). *Parcerias pais-comunidades-escola três mensagens para professores e decisores políticos*. In *Inovação*. Ed. Instituto de Inovação Educacional. Vol. 7, n° 3, p. 377- 389.
- Dessen, M. A., Polonia, A. C. (2007). *A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano*. Paideia v. 17, p. 21-32,. Ribeirão Preto.
- Dias, A. (1996) *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Tese de Mestrado em Curso de Estudos Especializados – Educação Especial. Instituto Jean Piaget, Lisboa.
- Diogo, J. (1998) *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto Editora, Porto.

- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. & Egeland, B. (2004). Childrens achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educacional Psychology*, **96** (4), 723-730.
- Epstein, J. Epstein, JL Coates, L. Salinas, KC, Sanders, MG, & Simon, BS.
- Epstein, J. (1987) Parent involvement: What research results. *Education and Urban Society.*, **19** (2).
- Epstein, J. (1992) *School and family partnerships*. Report nº 6. Boston: Center on Families Communities, Schools & Children's Learning.
- Epstein, J. (1995). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, **76**, 701-712.
- Epstein, J. (2008) The five types of parental involvement. *NPIN, ORG*. Cedido em 5 de Setembro de 2008, em <http://npin.org/respar/texts/parschoo/fivetype.html>.
- Epstein, J. et al. - 1997 - *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J.; Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. . *Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.
- Epstein, J. L. (1991). Effect on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, **5**, p. 261-276.
- Epstein, J. L. (1996). Improving school-family-community partnerships in the middle grades. *Middle School Journal*, p. 43-48.
- Epstein, Joyce; Sheldon Steven B. (2002). *Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement*. The Journal of Educational Research. May/June, Vol. 95 (5).

- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Orgs.) (2000). *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]*. Em U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, (Orgs.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Flores, G. (1996). *Motivar a otros. Una experiencia fascinante*. Coedición Imprenta Gerardo Toro y Unidad de Publicaciones del IPC. Caracas, Venezuela.
- Funkhouser, J. E. & Gonzales M. R. (1996) *Family involvement in children's education: successful local approaches*, Na Idea Book, Department of Education, Office of Education Research and Improvement. Washington, DC: U.S.
- Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário Decreto – Lei nº 20/2002 de 19 de Agosto. Praia.
- Godoy, A. S. 1995 Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr.
- Gonzalez, A.R. (2002). Parent involvement: It's contribution to high school student's motivation. *The Clearing House*, 75(3), p. 132-134.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, **90**, pp.33-41.
- Grolnick, W.S.; Slowiaczek, M.L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: a multi-dimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*. (65): p. 237 - 252.
- Guerra, I. (1985). Estamos a morrer ou a nascer? - transformação social e educação infantil. *Comunicação no 1º Encontro de Educação de Infância*. Gulbenkian. Lisboa.
- Guerreiro, M. D. (1999) Instituto para o desenvolvimento social, *Revista Pretextos*, **6**, págs. 16 e 17.
- Guerreiro, M. D.; Lourenço, V. 1999. *Boas práticas de conciliação entre a vida profissional e a vida familiar*. ed. 1. Lisboa: CITE.
- Gurvitch, G. (1986). *A vocação actual da sociologia*. Edições Cosmos. Lisboa Volumes I e II.

- Harry, B (1992) An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican-American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 471-494.
- Harvard University, John F. Kennedy School of Government. (1999) *Successful Youth in High - Risk Environments*. Um relatório da Urban Seminar Series on Children's Health and Safety. Cambridge, MA.
- Henderson, A. (1985). Review of *The Gender Gap in Psychotherapy*, edited by P. Rieker and E. Carmen. *Harvard Educational Review*, August.
- Henderson, A. (1987). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement*. Columbia, Md.: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A., e Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Henríquez A. Y. (2004). *Reinventar La Escuela*. Plataforma Foro Socioeducativo. Anuario Pedagógico. UNESCO.
- Hofstätter, P. R. (1957). *Psychologie*. Frankfurt: Fischer.
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M., (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*. 22. 87, 89.
- Iverson, B. K., Brownlee, G. D., & Walberg, H. J. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *Journal of Psychology*.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-Verdiano nº 103/III/90 de 29 de Dezembro. Regime de Organização. Praia.
- Leichter, HJ (1974). The family as educator. New York: *Teachers College Press*.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart - Relationships between families and schools*. Nova Iorque: Basic Books.

- Lima, M. C. (2005). Pesquisa-ação nas organizações: do horizonte político à dimensão formal. *Gestão.Org*, v. 3, n. 2, mai./ago.
- Liontos, L.B. (1992). *At risk families and schools — becoming partners*. ERIC. Clearinghouse on Education Management, College of Education, University of Oregon. Oregon.
- Liontos, L.B. (1992). *At Risk Families and Schools — Becaming Partners*. ERIC.
- Litwak, E., & Meyer, H. (1974). *School, family and neighbourhood: The theory and practice of school-community relations*. New York. *Columbia University Press*.
- López, G.R., Scribner, J.D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, **38**(2), 253-288.
- MacLeod, J. (1987) *Ain't no makin'nt: Leveled aspirations in a low-income neighborhood*, Boulder: Westview Press.
- Marques, A. B. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In B. O. Pereira & A. D. Pinto (eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Edições ASA, Porto.
- Marques, M. (1998). "Comunidades Educativas e Parcerias", in *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 4, pp. 123-140.
- Marques, R. (1988). *A escola e os pais como colaborar?* Texto Editora. Lisboa.
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais como colaborar?* Porto: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). Colaboração família escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*, vol. 7, n.º 3, 357-375.
- Marques, R. (2002). O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países. Retirado em 16 de Maio 2007, de <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>.

- Menezes, I. (1990). O desenvolvimento no contexto familiar. In *psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. I. Lisboa: Ed. Universidade Aberta. p. 50-90.
- Montandon, C. (1987). L'essor des relations famille école: problemes et perspectives. Em: C. Montandon, & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible?*. Berne: Ed. Peter Lang. 23-47.
- Murphy, B. (2005) School district to make detention a family affair. *Detroit Free Press*. Cedido em 3 de Outubro de 2008, em <http://www.freep.com/news/education/qparents25.htm>
- National Commission On Excellence In Education, (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: Department of Education.
- National Household Education. (1996) N.H.E.S. 96.
- Nogueira, M. A., Romanelli, G., Zago, N., (2000). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.
- Nord, C. Winqvist, B., DeeAnn, & West, J. (1997). *fathers' involvement in their children's schools* (Nces 98-091). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. ED. 409 125.
- Núñez, E. (2002). La Escuela y la familia en la comunidad: una realidad socioeducativa de En García Batista, Gilberto, hoy (eds.) *Compendio de Pedagogía*. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 278-282.
- OCDE. Acedido em 2 de Novembro de 2008, em [www.ocde.pt](http://www.ocde.pt)
- Pascal, A.; Pauly, E.; And Zellman, G. *Analysis of the school preferred reading program in selected los angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1976. (ED 130 243).
- Pereira, A.I.F., & Mendonça, D.V. (2005). O stresse escolar na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: a versão portuguesa do Questionário de Avaliação do Stresse Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, **9** (1), 89-106.

- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. In C. Montandon & P. Perrenoud (Coord.), *Entre pais e professores: Um diálogo impossível?* (pp. 57-112) Oeiras: Celta Editora.
- Pires, L. Fernandes S.; Formosinho, J. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Polônia, C., & Dessen, A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, **9** (2), 303-312.
- Potvin L, Haddad S & Frohlich K. L. (2001). Beyond process and outcome evaluation: a comprehensive approach for evaluating health promotion programmes. In *WHO-Europe Evaluation Health Promotion: principles and perspectives*. WHO-Europe, Copenhagen. 45-62.
- PRODEP III – *Programa de desenvolvimento do sistema educativo*. Acedido em 17 de Setembro de 2008, em [www.prodep.min-edu.pt](http://www.prodep.min-edu.pt)
- QUIBB – CV (2008). *Questionário Unificado - Indicadores Básicos de Bem Estar*. Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde. Praia.
- Rocha, Cláudia S.; Macedo, Cláudia R. (2002). *Relação família & escola*. Belém do Pará, Universidade da Amazônia. [Consulta de 28 de Novembro 2007]. Disponível em [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacao\\_familia\\_&\\_escola.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacao_familia_&_escola.pdf)
- Romanelli, G., (sd.). *Escola e família de classes populares: notas para discussão*.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schoenfeld, A H. (1997). *Toward a theory of teaching-in-context*. <http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/TeachInContext/teaching-in-context.html>, (retirado em 02/97/2008).
- Seeley, D. S. (1981,). *Education through partnership: Mediating structures and education*. Cambridge, Boston, MA.
- Shapiro. (1997). *La Educación en los Estados Unidos*. Paradigmas Educativos de Hoy. [Ponencia]. Fondo Editorial IPASME, Edición Especial. Caracas.

- Shen, S. *et al.* (1994) *Home-school co-operation research report*. Hong Kong: Education Department, Committee on Home-School Co-operation.
- Silva, A. (2003). *ABC do SPSS for Windows, introdução ao tratamento de dados em Ciências Sociais*. Évora: Adim.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento, Porto.
- Sousa, M. G., (2000) *O património cultural local como formas de envolvimento dos pais (A parceria entre a escola, a família e a comunidade)* ISBN 972-614-355-1
- Spósito, M. (1992). *Família e educação: uma questão em aberto*. Psicologia USP. São Paulo.
- Sprinthal, R. E Sprinthal, N. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Editora McGraw – Hill, Lda.
- Stevenson, H. W., Stigler, J. W., (1992). *The learning gap*. Simon & Schuster. New York.
- Swap, S. M. (1992). *Parent involvement and success for all children: What we know now*. In S. L. Christenson & J. L. Conoley, *Home-School Collaboration: Enhancing Children 's Academic and Social Competence*. Silver Spring: NASP. pp.53-80.
- Szymanski, H., (1997). *Encontros e desencontros na relação família-escola*. In: Tozzi, D. A.; Onesti, L. F. ( coord.). *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE. Série Idéias 28.
- Teixeira, A. A. C. (2002). *As especificidades da presença de familiares de camadas populares na escolarização dos filhos - O papel da família de Machado de Assis - FUNREI, DECED, Relatório de Pesquisa*.
- U.S. Department of Education. (1994). *Strong families, strong schools: building community partnerships for learning*. Ed. 371 909. Washington, DC.
- United States, Department of Education. (1991) *America 2000: an educational strategy. Sourcebook*. Washington, DC: US Department of Education.

- Valdes, G. (1996). *Con respeto: bridging the distances between culturally diverse families and schools; an ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- Villas Boas, B M. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico/* Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- Villas-Boas, M. A. (1994). A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES*, **5** (1)12-15.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade – reunião de pais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento, PRODEP.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., E Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in Middle School. *Journal of Early Adolescence*, **17** (2), 129-151.
- Wolfendale, S. (1987). *Parental involvement*. Cassell, Londres.
- Wolfendale, S. (1993). *Fazer com que o meio escolar e familiar vá ao encontro das necessidades das crianças*. In *Integração Escolar*. Edição Universidade técnica de Lisboa.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Young, K. El Potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación. (1997) In León, M. (comp.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*.: TM Editores; U.N.: Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.
- Zellman, G.L. & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, **91** (6), 370-380.

## ***VI. Anexos***



## Anexo 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O DIRECTOR DA ESCOLA

Estamos realizando uma pesquisa com o objectivo de avaliar a problemática da relação escola/família. A pesquisa deverá ser aplicada a um membro da direcção e professores com o consentimento da escola e pais e encarregados de educação de alunos do primeiro ciclo. Esclarecemos que as entrevistas serão aplicadas individualmente e serão compostas pelos seguintes pontos: (1) Obrigações básicas das famílias; (2) Obrigações básicas das escolas; (3) Envolvimento na escola; (4) Envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa (5) Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria e (6) Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias.

Não haverá qualquer ónus financeiro para a instituição e os resultados serão guardados confidencialmente, preservando o anonimato da escola, dos professores e pais e encarregados de educação que participarem do estudo.

Caso concorde com a participação da sua escola neste estudo, por favor assine a ficha abaixo, indicando também se o estudo poderá ocorrer no horário escolar e/ou extra-classe.

Posteriormente será oferecida uma palestra para os professores e encarregados de educação sobre a importância do tema em estudo.

Agradecendo antecipadamente a vossa colaboração, coloco-me ao dispor para quaisquer esclarecimento.

Respeitosamente,

Ildo José Rocha

---

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, na função de \_\_\_\_\_ da escola \_\_\_\_\_ declaro estar de acordo com a realização da pesquisa acima citada no estabelecimento que dirijo.

Local e data

Assinatura

### Anexo 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Estamos realizando uma pesquisa com o objectivo de avaliar a problemática da relação escola/família. A pesquisa deverá ser aplicada a um membro da direcção e professores com o consentimento da escola e pais e encarregados de educação de alunos do primeiro ciclo. Esclarecemos que as entrevistas serão aplicadas individualmente e serão compostas pelos seguintes pontos: (1) Obrigações básicas das famílias; (2) Obrigações básicas das escolas; (3) Envolvimento na escola; (4) Envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa (5) Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria e (6) Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias.

Não haverá qualquer ónus financeiro para os participantes e os resultados serão guardados confidencialmente, preservando o anonimato da escola, dos professores e pais e encarregados de educação que participarem do estudo.

Caso concorde com a sua participação neste estudo, por favor assine a ficha abaixo, indicando também se o estudo poderá ocorrer no horário escolar e/ou extra-classe.

Posteriormente será oferecida uma palestra para os professores e encarregados de educação sobre a importância do tema em estudo.

Agradecendo antecipadamente a vossa colaboração, coloco-me ao dispor para quaisquer esclarecimento.

Respeitosamente,

Ildo José Rocha

---

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, na função de \_\_\_\_\_ da escola \_\_\_\_\_ declaro estar na disposição colaborar na realização da pesquisa acima citada.

Local e data

Assinatura

## Anexo 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa com o objectivo de avaliar a problemática da relação escola/família. A pesquisa deverá ser aplicada a um membro da direcção e professores com o consentimento da escola e pais e encarregados de educação de alunos do primeiro ciclo. Esclarecemos que as entrevistas serão aplicadas individualmente e serão compostas pelos seguintes pontos: (1) Obrigações básicas das famílias; (2) Obrigações básicas das escolas; (3) Envolvimento na escola; (4) Envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa (5) Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria e (6) Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias.

Não haverá qualquer ónus financeiro para os participantes e os resultados serão guardados confidencialmente, preservando o anonimato da escola, dos professores e pais e encarregados de educação que participarem do estudo.

Caso concorde com a sua participação neste estudo, por favor assine a ficha abaixo, indicando também se o estudo poderá ocorrer no horário escolar e/ou extra-classe.

Posteriormente será oferecida uma palestra para os professores e encarregados de educação sobre a importância do tema em estudo.

Agradecendo antecipadamente a vossa colaboração, coloco-me ao dispor para quaisquer esclarecimento.

Respeitosamente,

Ildo José Rocha

---

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, na função de \_\_\_\_\_ da escola \_\_\_\_\_ declaro estar na disposição colaborar na realização da pesquisa acima citada.

Local e data

Assinatura

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR/IESIG**  
**CURSO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**



**PARCERIA ESCOLA FAMÍLIA**

**GUIÃO DE ENTREVISTA:**

**A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA**

Ildo José Rocha

## ENTREVISTA DIRIGIDA AOS PAIS

Esta entrevista destina-se a recolher dados para a elaboração de um trabalho sobre "A problemática da relação família/escola" que pretendemos levar a efeito no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Idade _____ Estado Civil _____
Profissão\Ocupação _____ Habilitações _____
Grau de parentesco em relação ao educando _____

### OBRIGAÇÕES BÁSICAS DAS FAMILIAS

1 - Que comentários faria, dentro do quadro *parceria escola família*, da possibilidade de implementação de actividades de formação para pais e encarregados de educes (EE), tais como capacidades das famílias em fornecer à criança um ambiente que favoreça o comportamento e a aprendizagem e outros temas como Educação para a Saúde?

2 - Quais informações o/a senhor/a transmite ao/à professor/a

3 - Que situações, mais frequentemente, o/a levam a conversar com o/a professor/a?

### OBRIGAÇÕES BÁSICAS DA ESCOLA

4 - Na sua opinião, a quem deve a iniciativa de fomentar o diálogo entre a família e a escola e porquê?

5 - Que tipo de informação, frequentemente, o/a professor/a lhe comunica?

6 - Quais as actividades/tarefas o professor mais o/a solicita?

#### ENVOLVIMENTO NA ESCOLA

7 - Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?

8 - Que contactos tem habitualmente com a escola: contactos com o Director de Turma, reuniões de pais?

Que apreciação faz desses contactos?

9 - Como descreveria o local ideal para receber os pais?

10 - Praticamente em todos os encontros promovidos pelas escolas do país ao longo dos anos queixa-se do divórcio dos pais e EE na sua relação escola-família. Gostaria que comentasse esta afirmação.

#### ENVOLVIMENTO NAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM

11 - Como poderá a participação dos pais e EE influenciar o sucesso do seu educando?

12 - Exemplifique algumas formas de ajuda que os pais e EE poderiam dar ao seu educando nas tarefas escolares.

13 - Sabe quais são as disciplinas que o seu filho tem? E as actividades que a escola promove?

Como é que teve conhecimento?

14 - Gostaria que falasse sobre a atitude dos professores face aos pais e EE quando chegam para receber alguma informação sobre o seu educando.

#### ENVOLVIMENTO NA GESTÃO E TOMADAS DE DECISÃO

15 - Para além da hora que o professor tem para receber os pais e EE, em que outra ocasião/o o pai ou EE deveria chegar à escola?

16 - Que vantagens traria a criação de uma associação de pais e EE?

#### COLABORAÇÃO E INTERCÂMBIO COM ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS

17 - Que tipo de actividades poderia a escola promover para aproximar os pais e EE das escolas?

18 - Quais as actividades/tarefas o professor mais o/a solicita?

19 - Como poderia a sua comunidade se envolver nas actividades escolares e extra-escolares?

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR/IESIG**  
**CURSO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**



**PARCERIA ESCOLA FAMÍLIA**

**GUIÃO DE ENTREVISTA:**

**A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA**

Ildo José Rocha

## ENTREVISTA DIRIGIDA AOS PROFESSORES

Esta entrevista destina-se a recolher dados para a elaboração de um trabalho sobre "A problemática da relação família/escola" que pretendemos levar a efeito no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Idade _____ Sexo ____ Escalão _____
Anos de serviço _____ Habilitações _____

### OBRIGAÇÕES BÁSICAS DAS FAMILIAS

1 - Que comentários faria, dentro do quadro *parceria escola família*, da possibilidade de implementação de actividades de formação para pais e encarregados de educação (EE), tais como capacidades das famílias em fornecer à criança um ambiente que favoreça o comportamento e a aprendizagem e outros temas como Educação para a Saúde?

2 - Quais informações o/a senhor/a transmite ao EE?

3 - Que situações, mais frequentemente, o/a levam a conversar com o EE?

### OBRIGAÇÕES BÁSICAS DA ESCOLA

4 - Na sua opinião, a quem deve a iniciativa de fomentar o diálogo entre a família e a escola e porquê?

5 - Que tipo de informação, frequentemente, o EE lhe comunica?

6 - Quais as actividades/tarefas que mais o/a solicita ao EE?

#### ENVOLVIMENTO NA ESCOLA

7 - Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?

8 - Na sua opinião quais os principais obstáculos na sua relação com o EE?

9 - Como descreveria o local ideal para receber os pais?

10 - Praticamente em todos os encontros promovidos pelas escolas do país ao longo dos anos queixa-se do divórcio dos pais e EE na sua relação escola-família. Gostaria que comentasse esta afirmação.

#### ENVOLVIMENTO NAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM

11 - Como poderá a participação dos pais e EE influenciar o sucesso do seu educando?

12 - Exemplifique algumas formas de ajuda que os pais e EE poderiam dar ao seu educando nas tarefas escolares.

13 - Gostaria que falasse sobre a atitude dos pais e EE face ao seu trabalho quando chegam para receber alguma informação sobre o seu educando.

#### ENVOLVIMENTO NA GESTÃO E TOMADAS DE DECISÃO

14 - Para além da hora que o professor tem para receber os pais e EE, em que outra ocasião/o pai ou EE deveria chegar à escola?

15 - Que vantagens traria a criação de uma associação de pais e EE?

#### COLABORAÇÃO E INTERCÂMBIO COM ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS

16 - Que tipo de actividades poderia a escola promover para aproximar os pais e EE das escolas?

17 - Como poderia a comunidade se envolver nas actividades escolares e extra-escolares?