





Orientação

“O investigador é um explorador que caminha seguindo o rastro, as pegadas, os vestígios de outros como ele. Quando termina de segui-los, inicia a partir do novo ponto de partida um percurso rumo à verdade procurada com obsessão, a que implica atravessar bosques, caminhar debaixo de cascatas poderosas, cruzar rios indómitos e afrontar outros perigos, o maior de todos o desânimo. Mas quando chega à meta, quando descobre aquilo que procurava, saboreará de tal modo o êxito que vai querer repeti-lo e ... provavelmente consagrará toda a sua vida à aventura da investigação científica.” (Serrano, 2000, p.22)

## **AGRADECIMENTOS**

Apesar de se assumir como um trabalho individual, este Relatório de Projeto não teria passado da primeira página ou talvez mesmo da primeira palavra sem a incondicional colaboração das inúmeras pessoas que fazem parte da minha vida. Por esse motivo, e por todas as vezes em que ficou por dizer “obrigado”, não posso deixar de apresentar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, e por razões óbvias, à Doutora Deolinda Ribeiro, pela sua incansável orientação ao longo deste trabalho. Sem a sua constante disponibilidade, as preciosas sugestões e incontáveis correções.

Em segundo lugar à minha família pela confiança e pela paciência, pelas palavras de conforto e carinho nos momentos mais complicados. Pela tolerância, pela dedicação e apoio inabalável em todos os restantes momentos.

Por último, mas não menos importante, aos pais/encarregados de educação da minha turma pela sua espantosa disponibilidade e criatividade que tornaram este projeto mais gratificante.

## RESUMO

O envolvimento parental na escola assume-se atualmente como um elemento essencial do processo educativo com um contributo decisivo para um desenvolvimento saudável e equilibrado dos alunos. Porém, numa sociedade em constante mutação o processo educativo torna-se mais complexo, exigindo que a própria escola evolua rapidamente de forma a ser capaz de satisfazer todas as necessidades dos alunos e das suas famílias.

Pelo seu potencial positivo no processo educativo o envolvimento dos pais na escola tem sido estudado e objeto de reflexões de diversos investigadores que se debruçaram sobre a temática da educação.

É assim no âmbito do envolvimento parental e do seu potencial, que esta investigação se desenrola, partindo mais concretamente da seguinte questão: quais as estratégias de aproximação escola-família que melhor podem favorecer o envolvimento das famílias na escola?

Na procura por uma resposta para esta questão a investigadora pretendeu não apenas identificar um conjunto diferenciado estratégias/ações que promovem o envolvimento das famílias no processo educativo, mas também envolver as famílias no desenvolvimento e operacionalização dessas estratégias/ações, avaliando a relevância de cada uma das estratégias/ações no aprofundamento da relação escola-família.

O presente estudo foca a sua atenção sobre a turma da professora e autora deste projeto, desenvolvendo de forma colaborativa um conjunto de estratégias/ações de envolvimento parental e aferindo sobre os efeitos destas na relação escola-família.

A presente investigação permitiu concluir que o catalisador da aproximação e aprofundamento da relação escola-família não se cinge apenas às estratégias/ações, mas também à forma como escola e família comunicam.

**Palavras-chave:** envolvimento parental; família; escola; ação.

## **ABSTRACT**

Parental involvement in school is assumed nowadays as an essential element of the educational process with a decisive contribution to a healthy and balanced development of students. However, in a rapidly changing society the educational process becomes more complex requiring the school itself to quickly evolve in order to be able to meet all the needs of students and their families.

By its positive potential in the educational process parent involvement in school has been studied of reflections by several researchers who have studied this topic.

It is within the scope of parental involvement and its potential that this research unfolds, starting more precisely from the following question: what school-family approximation strategies can best promote family involvement?

In the search for an answer to this question the researcher intended to not only to identify a differentiated set of strategies / actions that promote family involvement in the educational process, but also to involve families in the development and operationalization of these strategies / actions, assessing the relevance of each strategies / actions in the deepening of school-family relationship.

This study focuses its attention on the class of the teacher and the author of this project, developing in a collaboratively way a set of strategies / actions of parental involvement and measuring their effects on school-family relationship.

The present investigation has concluded that the catalyst for rapprochement and deepening of school-family relationship is not limited

only to the strategies / actions themselves but also to how the school and family communicate.

**Keywords:** Parental Involvement, Family, School, Action

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	3
ABSTRACT	5
ÍNDICE	7
ÍNDICE DE TABELAS	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	15
1.1. PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLA ATUAL	22
1.2. POSSIBILIDADES DA INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	26
1.3. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO ESCOLA - FAMÍLIA	32
2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	38
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO	40
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO PROJETO	40
2. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	41
2.1. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	42
2.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	44
3. OPÇÃO METODOLÓGICA	45
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	50
4.1. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	51

5. PLANO DE AÇÃO E DESENVOLVIMENTO	53
5.1. DIÁRIO DE TURMA	54
5.2. HORA DO CONTO	55
5.3. APRENDER COM A FAMÍLIA	56
5.4. PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	56
5.5. APRENDER EXPERIMENTANDO	57
5.6. A PLATAFORMA INFORMÁTICA “EB1 DO OUTEIRO - TURMA Y5”	57
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
1. A VISÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	60
1.1. CARATERIZAÇÃO DOS DADOS BIOGRÁFICOS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	61
1.2. PERCEÇÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COM A ESCOLA	61
1.3. PERCEÇÕES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA ANTES DO PROJETO	64
1.4. PERCEÇÕES DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A ESCOLA E AS SUAS FUNÇÕES	65
1.5. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) COMO FATOR DE APROXIMAÇÃO À ESCOLA	77
2. AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	80
2.1. INFORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO	80
2.2. AVALIAÇÃO DAS AÇÕES	82

3. AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS	87
CAPÍTULO IV – NOTAS FINAIS	90
1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
1.1. AUTOCRÍTICA	98
1.2. CAMINHOS FUTUROS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
1. BIBLIOGRAFIA	103
2. LEGISLAÇÃO CONSULTADA	109
ANEXOS	110

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA VISTA PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	66
TABELA 2– NATUREZA DA INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	68
TABELA 3– ESTRATÉGIAS E ENVOLVIMENTO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO SUCESSO ESCOLAR.	71
TABELA 4– RAZÕES PELAS QUAIS OS PAIS NÃO SE ENVOLVEM NO PROCESSO EDUCATIVO.	74
TABELA 5– POSICIONAMENTO RELATIVAMENTE À UTILIZAÇÃO DA INTERNET COM ESTRATÉGIA DE POTENCIAMENTO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA.	78
TABELA 6– AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA MOTIVAÇÃO DOS EDUCANDOS PARA A FREQUÊNCIA DA ESCOLA.	83
TABELA 7– AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONHECIMENTO DA FAMÍLIA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.	84

## **INTRODUÇÃO**

Os dois últimos séculos coincidem com um período de profundas alterações na sociedade. A Revolução Industrial e a conseqüente evolução da organização do trabalho, a entrada e participação cada vez mais ativa da mulher no mundo do trabalho, a disseminação do capitalismo e da própria democracia promoveram uma transformação da organização familiar. O século XX em especial foi palco do desencadeamento de um conjunto alargado de fatores com um contributo decisivo na alteração das estruturas familiares, mas também do próprio papel da família na educação das crianças. Entre esses fatores encontram-se a maior participação da mulher no trabalho (fora de casa), o êxodo rural, o desenvolvimento do planeamento familiar, e evidentemente a implementação e prolongamento da escolaridade obrigatória. Porém, as alterações verificadas na estrutura e papel da família não implicam necessariamente uma desvalorização do papel dos pais no processo educativo dos seus filhos. Na verdade, a evidente desagregação das redes familiares tradicionais não tem impedido a crescente exigência de responsabilização das famílias no quotidiano educativo dos seus educandos.

A própria escola também foi alvo de um conjunto de profundas alterações estruturais, como por exemplo a democratização do acesso e o alargamento da escolaridade obrigatória, com conseqüentes implicações no papel desta na educação das crianças. Com esta evolução e mutação dos papéis da escola e da própria família, verifica-se uma crescente complexidade da relação entre a escola-família, que tem conduzido inúmeros autores de diferentes áreas do conhecimento, ao desenvolvimento de várias reflexões que incidem precisamente sobre a relação entre a escola e a família.

No entanto, continuam a colocar-se inúmeras questões em torno desta relação, pelo que o presente estudo se insere justamente na temática “A

relação escola-família”. No Capítulo I, teremos oportunidade de explorar alguns dos principais trabalhos desenvolvidos, em especial em Portugal, relativamente a esta problemática que serviram em grande medida como base teórica ao desenvolvimento desta investigação. Será no entanto de sublinhar o estudo que Davis *et al.* (1989) dirigiu em 1987, onde explorou o estado das relações entre a escola pública e os pais de baixo estatuto socioeconómico; a própria investigação realizada por Diogo (1998) com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a forma como a cultura da escola influencia os processos de envolvimento e colaboração das famílias na vida escolar, e também Silva (2003) que observou a relação escola-família em função do estatuto socioeconómico da família que se revelou decisivo na compreensão desta problemática.

Tendo-se constatado que o principal ponto de incidência da produção científica neste domínio remete essencialmente para a compreensão da relação escola-família, oferecendo uma compreensão genérica do fenómeno, a presente investigação optou por um caminho alternativo que pudesse capitalizar todo esse *background* transportando-o para atividade profissional da investigadora. Assim, o trabalho agora apresentado, como um estudo de natureza exploratória e descritiva em que se privilegiou uma metodologia predominantemente qualitativa, assume-se como uma efetiva operacionalização de um dos preceitos primordiais das investigações já realizadas, a importância do envolvimento familiar e consequentes benefícios do aprofundamento da relação escola-família.

A presente investigação incide sobre as estratégias/ações de aproximação escola-família que potenciam o envolvimento das famílias e que, consequentemente, favorecem o sucesso educativo dos alunos, tendo-se assim formulado a seguinte pergunta inicial de investigação:

Quais as estratégias de aproximação escola-família que melhor podem favorecer o envolvimento das famílias na escola?

Com esta pergunta de partida e com a conseqüente procura de respostas, pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

- Identificar estratégias/ações que promovem o envolvimento das famílias no processo educativo;
- Envolver as famílias no desenvolvimento e operacionalização de estratégias/ações no âmbito da relação escola-família;
- Avaliar o processo desenvolvido e sua relevância no contexto do projeto.

Considerando a questão de investigação e os objetivos desenhados, o projeto configurou-se num estudo de caso, com recurso à metodologia de investigação-ação, enquanto possibilidade de investigar e aferir, própria da investigação de natureza qualitativa e interpretativa. A utilização do inquérito por questionário enquanto instrumento de recolha de dados, permitiu obter informações da população sob análise, de uma forma sistemática e ordenada, potenciando o desenvolvimento de um conhecimento mais focalizado e completo do fenómeno em análise e desenvolvimento das estratégias de ação a desenvolver junto da referida população.

No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico deste estudo, expondo os diversos contributos de trabalhos já realizados sobre a relação escola-família. A própria evolução de ambas as instituições em análise, a escola e a família, bem como as mutações do papel da família na escola que não deixam de ser referenciados. Também são apresentados os obstáculos à interação escola-família identificados pelos vários estudos realizados no âmbito dessa relação, o que nos oferece um alerta importante sobre as dificuldades a enfrentar e problemas a evitar. Sendo este um estudo de cariz experiencial, também existe lugar neste capítulo para a apresentação e consideração de algumas estratégias que se têm revelado úteis no âmbito do aprofundamento e enriquecimento da relação escola-família, entre elas a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

O segundo capítulo é constituído pela apresentação do objeto de investigação e justificadas as opções metodológicas usadas. Procede-se ainda à apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como do plano de ação no âmbito do aprofundamento da relação escola-família.

No terceiro capítulo, são apresentados os resultados da investigação que resultaram da análise dos três questionários aplicados junto dos pais e alunos da turma em análise, um primeiro questionário de diagnóstico aplicado apenas aos pais e outros dois questionários de avaliação das ações desenvolvidas, tendo sido um deles aplicado aos pais e o outro aos alunos da turma. Os resultados são discutidos no quarto capítulo, tendo presente o enquadramento teórico da problemática, encerrando o capítulo com as conclusões.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

Estas duas instituições, escola e a família, cuja relação entre ambas é o nosso objeto de estudo, apresentam, ao longo do seu trajeto histórico, profundas mutações que as influenciaram até às características que atualmente apresentam. Percorrendo esse trajeto histórico é possível alcançar uma compreensão adequada da relação atual e a origem de algumas ideias que ainda hoje estão presentes no pensamento educacional, e verificar a sua atualidade ou anacronismo.

As evidências históricas permitem-nos interpretar que a educação, no período anterior ao da emergência da escola como instituição, ocorria num nível essencialmente informal e orgânico, no qual os mais novos aprendiam as normas, as tradições e atividades do quotidiano comunitário através da observação e imitação dos membros mais velhos da sua comunidade. De acordo com Silva (2010, p.444) “em rigor, a relação escola-família nasce com os primórdios da escolarização, entendida aqui, de forma sumária, como um processo formal de educação que inclui, entre outros aspectos, a promoção do acesso à leitura e à escrita”.

A escolarização apenas se tornou possível com a sedentarização das comunidades que, até então, viviam somente do que a natureza lhes providenciava, fosse através da recolção, da caça ou da pesca. Porém, com a fixação territorial da população, o desenvolvimento da agricultura e a consequente existência de excedentes agrícolas, estavam criadas as condições

para o desenvolvimento de um conjunto alargado de ofícios, que não estavam diretamente relacionados com a terra. Esta realidade teve ainda como consequência o desenvolvimento/ampliação da estratificação social. É neste sentido que diferentes civilizações da antiguidade, como o Egipto, Pérsia, Grécia, Roma, Maias, entre outras, desenvolvem, ao longo de séculos ou milénios, diferentes formas de acesso ao saber letrado (Silva, 2010).

Apesar das diferenças geográficas, temporais e culturais, entre as diferentes civilizações da antiguidade, existe um traço comum em todas elas: uma forte estratificação social que impede/dificulta o acesso das mulheres e homens das classes inferiores ao saber letrado (ou permite apenas o acesso às formas mais elementares deste saber). Nas sociedades pré industriais, a instrução, as formas superiores da educação formal, só estavam ao dispor dos poucos que tivessem tempo e dinheiro para a mesma. A própria etimologia da palavra “escola” é bastante sugestiva, o termo tem a sua origem mais próxima no grego “skhole”, que significava “tempo livre” ou “recreio”.

Os membros do clero eram normalmente os únicos grupos totalmente alfabetizados, fazendo uso desse conhecimento na leitura e interpretação dos textos sagrados. Para a esmagadora maioria da população crescer, significava aprender, pelo exemplo, os mesmos hábitos sociais e práticas de trabalho dos mais velhos. Desde muito novas as crianças colaboravam nas tarefas domésticas, no cultivo da terra e no artesanato. Ler não era necessário nem sequer útil na sua vida quotidiana.

Segundo Pedro Silva, dois traços irão caracterizar a “escola” durante vários séculos, por um lado destinar-se a uma minoria e, por outro, a exigência de uma separação de funções entre as famílias e alguém especializado no “saber escolar”. Sendo que esta separação poderá “estar associada a duas ordens de razões, que podem atuar isoladamente ou em conjunto: a) a ignorância, maior ou menor, das famílias face ao saber escolar; b) uma política “estatal” de instruir as crianças coletivamente, como os casos de Esparta ou dos Hebreus, na antiguidade (Silva, 2010, p. 444). Neste cenário sociológico, económico e cultural, “a separação de funções entre escolas e famílias parece,

assim, ser condição de existência da própria escola, mesmo quando as famílias não a questionam, como parece ter acontecido durante séculos ou milénios. A “aliança natural”, como é rotulada por muitos especialistas (e caricaturada por tantos outros, na actualidade), parece ter vigorado pelo menos até ao advento da escolaridade obrigatória” (Silva, 2010, p. 444)

Apenas com o final da idade média e conseqüente chegada do Renascimento, a escola deixou de ser (exclusivamente) pensada e dirigida à frequência de uma minoria privilegiada. É importante não esquecer que todos os textos/livros eram copiados à mão, o que os tornava escassos e dispendiosos, situação que se altera com o aparecimento da impressão, invenção trazida da China para a Europa. O primeiro jornal impresso do Ocidente foi inventado por Gutenberg em 1454, contribuindo largamente para a revolução humanista que se estava a operar por toda a Europa.

Segundo Silva o renascimento operou, intelectualmente, um duplo movimento: por um lado, o retorno aos clássicos e consequência valorização do latim e grego; e por outro, o despontar do humanismo com uma visão descentrada de Deus (embora convivendo com Ele) e a defesa da generalização das línguas nacionais (Silva, 2010). A reforma protestante teve um contributo de extrema importância na generalização das línguas nacionais. Uma das principais preocupações de Martinho Lutero foi garantir a possibilidade de que todos os cristãos pudessem ler a Bíblia e que isso deveria ser feito na sua língua materna, por este motivo Lutero traduziu a Bíblia para o alemão em 1534.

Lutero acreditava e defendia que todos precisariam de aprender a ler e a escrever, o seu sermão sobre o *Dever de Enviar as Crianças para a Escola* é prova disso (Berger, 1991). O renascimento, a reforma protestante e o pensamento humanista são os percursores da ideia de uma escola para todos, uma ideia que apenas nas primeiras décadas do século XIX se tornaria realidade, mas que no entanto começava a florescer. O século XVII dará lugar ao conceito de pansofia “Ensinar tudo a todos” pela mão de Coménio. A grande inovação de Coménio reside na defesa de uma escola universal, aberta

e acessível a todos, capaz de oferecer um currículo adaptado às necessidades de cada um, e utilizando metodologias diferenciadas.

A defesa de Comênio da universalização da escola tornar-se especialmente relevante pela particularidade de se desenvolver e potenciar através de uma aliança escola-família. Na Didáctica Magna Comênio colocará a escola e a família numa posição de igualdade, na qual as duas se complementam e estabelecem a referida aliança, apesar das suas funções e atribuições diferenciadas. Essa articulação entre a educação familiar e a educação escolar irá tornar desnecessários os mecanismos de coacção. Segundo Mariano Narodowski (2006) “o dispositivo “aliança escola-família” é apenas esboçado na obra comeniana (...). Não há dúvida, no entanto, que na sua obra isso já se encontra em processo de instauração. Comenius inicia a Modernidade pedagógica prefigurando, pela primeira vez, esse pacto sem o qual a escolaridade não seria viável.” (Narodowski citado por Silva, 2010, p. 445).

O facto de Comênio ter colocado a pessoa no centro do processo do educativo, valorizando a aprendizagem, as diferenças individuais e a defesa de uma educação permanente torna a sua pedagogia espantosamente atual.

O século XVIII não traz apenas a revolução francesa mas também, e muito por consequência da primeira, uma revolução pedagógica. As obras de Rousseau sobre a desigualdade entre os homens, o seu Contrato Social, irão encetar uma nova era na história da educação, constituindo um marco entre a velha e nova escola, e alterando em definitivo a relação entre a educação e a política. Rousseau centralizou, pela primeira vez, o tema da infância na educação, será com ele o primeiro a defender que a criança não é um adulto em miniatura. Foram os acontecimentos políticos e os ideais iluministas do século XVIII que proporcionaram as condições necessárias para as classes inferiores reivindicarem abertamente mais saber e educação pública. E, pela primeira vez, em 1717 na Prússia, o Estado instituía a escolaridade obrigatória.

No século XIX, em vários países europeus e nos Estados Unidos, dá-se início ao processo de escolarização de massas no ensino primário. Este processo de

escolarização de massas permitiu o acesso à escola de uma maioria iletrada da população. No entanto, é de referir que este processo esteve, em boa medida, associado ao desenvolvimento das identidades nacionais e à afirmação do Estado-Nação. O processo de escolarização de massas despoletou ainda uma especialização de funções entre pais e professores, assumindo a escola uma posição de superioridade em relação às famílias. Esta divisão social conservou-se até meados do século XX, com uma vincada delimitação entre uma socialização primária a cargo das famílias, e a socialização secundária especialmente, mas não exclusivamente, a cargo da escola (Silva, 2010).

A segunda metade do século XX foi palco de um vasto conjunto de transformações sociais nas sociedades ocidentais que impulsionaram uma reconfiguração da relação escola-família. Nicholas Beattie (1985) defende, por exemplo, que a crise de legitimação do Estado está associada à emergência dos sistemas de participação parental, daí o crescente desenvolvimento da legislação e reforço de importância das associações de pais bem como a inclusão de representantes parentais em diversos órgãos das escolas (Silva, 2010). Com a extensão da escolaridade obrigatória, a democratização dos estudos, a mudança nos conteúdos e métodos de ensino, a escola assume tarefas mais amplas de educação, que até então eram da exclusiva responsabilidade da família. Segundo Sousa (1998), verifica-se a nível sociocultural o intensificar de uma ideologia de participação, fruto do próprio aumento da instrução da população, assim como de uma maior difusão do discurso especializado sobre educação.

Nas últimas décadas foram dados passos importantes no sentido do aprofundamento da relação escola-família. Arroteia (1991, p. 55) refere mesmo que a crescente aceitação na escola de outros sistemas comunitários, é produto de uma mudança global, quer sejam: "dos modelos e das concepções de gestão dos sistemas" e/ou sobretudo da "ampla renovação de mentalidades".

A problemática do envolvimento da família e da comunidade na escola, de uma forma geral, tanto ao nível da cooperação como da decisão, é um processo lento e gerador de conflitos, antes de se constituir como uma rotina, “ (...) tradição, uma expectativa não declarada tanto por parte dos professores como dos pais de actuarem de certa forma...os novos professores e os pais de novas crianças tendem a aceitar, absorver e desenvolver a tradição. O fator chave é o dos participantes verem no tempo despendido algo que valha a pena e seja agradável” (Winkley, citado por Wolfendale, 1993, p. 132).

Os primeiros estudos sobre a relação escola-família, na década de 80, foram fortemente influenciados por Davies (1989). Segundo estes primeiros estudos, o aprofundar da relação escola-família resultava num conjunto alargado de benefícios para todos os intervenientes do processo educativo. Os alunos apresentavam um melhor desempenho, os professores recebiam mais apoio e reconhecimento social e as famílias, ao ser envolvidas no processo educativo desenvolviam um maior e melhor conhecimento do mesmo (Davies, Marques e Silva, 1993).

Porém, na década de 90, esses primeiros estudos seriam escrutinados através de investigações de tipo sociológico, que tinham como objetivo identificar os efeitos perversos do envolvimento parental e, em que medida esses benefícios poderiam ser apropriados pelas famílias das classes superiores, em desfavor das famílias afastadas da cultura escolar (Silva, 1993, 1996, 1999 e 2003). Na mesma década, novos estudos demonstram que nem todas as famílias e alunos são igualmente beneficiados pelo envolvimento parental nas escolas (Silva, 1993), uma vez que vários estudos demonstraram precisamente que as classes média e alta controlavam uma parte significativa das associações de pais, usando em alguns casos, o poder de participação na tomada de decisões em favor dos seus próprios filhos. Esta situação evidentemente contribuiu para moldar a estrutura e as práticas escolares, no sentido de manter as desigualdades escolares (Silva, 2003).

Em “A Reprodução”, Bourdieu e Passeron (1970) já haviam caracterizado a escola como um espaço de reprodução social no qual se exerce um eficiente

domínio de legitimação das desigualdades da sociedade. E, segundo estes autores, a escola está longe de ser neutra, justa, ou promover a igualdade de oportunidades, e também não promove da mesma forma determinados conhecimentos, privilegiando claramente os valores da cultura dominante. Ao tratar de maneira igual tanto em direitos quanto em deveres, os alunos que são socialmente diferentes, a escola acaba privilegiando os que, pelo seu capital cultural, já são privilegiados.

A teoria dos códigos linguísticos de Bernstein (1981) apontam no mesmo sentido que “A Reprodução” de Bourdieu e Passeron, realçando a importância das capacidades linguísticas, sustentando que as crianças de origens sociais diversas desenvolvem códigos, ou formas de discurso, diferentes no começo da sua vida, que irão afetar as suas experiências escolares posteriores. Enquanto as crianças das classes trabalhadoras desenvolvem um discurso assente num código restrito, as crianças das classes superiores vão desenvolver um código mais elaborado, um código que lhes permitirá compreender mais facilmente a linguagem abstrata não emotiva usada no ensino, bem como os princípios gerais da disciplina escolar.

Segundo Ramiro Marques, as práticas de envolvimento parental do tipo “participação na tomada de decisões” terão um impacto reduzido na melhoria do desempenho dos alunos, essencialmente porque as famílias das classes inferiores (que estarão mais afastadas da cultura escolar) participam pouco nos processos deliberativos (Marques, 1998). Por outro lado, as práticas de envolvimento das famílias no apoio ao estudo em casa produzem efeitos positivos no desempenho dos alunos. Porém, essas práticas colocam um problema: as famílias mais afastadas da cultura escolar nem sempre possuem as competências para providenciar o necessário apoio ao estudante (Henriques, 2006).

Em suma, certas estratégias de envolvimento, que não tenham em consideração a criação de respostas para os pais de mais baixos rendimentos, podem acentuar as desigualdades, em vez de promoverem o sucesso educativo de todos. A este propósito, Silva (2010, p.446), salienta que:

“O momento, sendo de encruzilhada, aponta, no entanto, para relações formalmente mais estreitas entre escolas e famílias, no sentido da sua universalização, o que pode contrastar com o estado das relações informais ou com a vantagem obtida pelos grupos sociais que demonstram junto da escola uma maior capacidade para obter ganhos – escolares, mas também sociais – para os seus filhos”.

### **1.1.PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLA ATUAL**

De algum modo, é perceptível que a escola e a família adotaram, uma em relação à outra, atitudes de oposição e recriminação, ou pelo menos uma atitude de indiferença. Isabel Guerra refere mesmo que “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 (...)” (Guerra, citado por Póvoa, 2008, p. 39).

Retomando Bourdieu e Passeron (1970) percebemos que este afastamento é, em grande parte, fruto das diferenças culturais patentes entre a escola, personificada nos seus professores, e as famílias dos alunos. Os pais com maior facilidade em construir uma relação positiva com a escola serão aqueles que mais se identificam com os valores que são veiculados e legitimados pela escola, os valores da cultura dominante. Em nome da reprodução social, a escola e os professores adequam as suas práticas tendo presente "um modelo de classe média do que constitui a «boa família» e a educação apropriada" (Davies, Marques e Silva, 1993, p.82). Neste sentido, a escola assume-se como valorizadora de formas de ser e estar que advêm das relações de "forças simbólicas entre as classes". O professor, enquanto "representante da cultura legítima", tende a reconhecer e a reforçar aqueles que com ele se identificam (Grácio, Miranda e Stoer, 1982). Em suma, a escola e a família criam entre si expectativas e representações negativas que irão dificultar em termos significativos a conjugação de esforços educacionais.

Porém, como defende Isabel Baptista, apesar dos inúmeros argumentos e obstáculos que têm contribuído para um diálogo/relação menos frutuosa entre a escola e a família, as duas instituições só ganham em ser cooperantes, estabelecendo estratégias concertadas para a resolução de problemas como o insucesso escolar ou a violência (Baptista, 2005). Coutinho (1994) adianta mesmo que, apesar de ainda prevalecerem alguns focos de disputa entre a escola e a família, já existem sinais claros de uma cooperação recíproca. A autora observa ainda que a melhoria da educação não acontece, na generalidade, sem o envolvimento das famílias no processo educativo, as famílias e professores, em conjunto, devem contribuir para a formação integral dos alunos, o que exige formação de ambas as partes:

“ (...) da parte dos pais, exige-se uma formação no sentido de uma compreensão e efectivação das suas reais possibilidades; da parte dos professores, requer-se uma consciencialização que leve a pensar na melhor maneira de abrir a escola aos pais, através de uma reflexão em torno do porquê, do como e dos efeitos desta atitude a implementar. Esta mudança de atitude exige uma reflexão em torno das práticas e das políticas educativas; tal reflexão repousa numa filosofia da educação, em conexão com uma maneira de entender a participação entre a escola e os pais com vista a assegurar uma responsabilidade conjunta que valorize o potencial familiar em matéria de educação” (Coutinho, 1994, p. 24).

Como se pode compreender do pressuposto anterior, a escola não é o único contexto de educação, nem os seus professores os únicos agentes, cabendo também à família um importante papel educativo. Segundo Bolívar (2006), na sociedade atual a escola acolhe cada vez mais alunos oriundos de contextos familiares desestruturados e com capitais culturais diferenciados, devendo, por isso, ser colocado na comunidade o enfoque de muitos dos esforços de melhoria do processo educativo. A escola sozinha não poderá satisfazer todas as necessidades de formação dos cidadãos, pelo que a ação

das famílias tem um papel relevante. O autor defende mesmo que se deve assumir uma responsabilidade partilhada, com uma implicação direta das famílias e da comunidade educativa (Bolívar, 2006).

Na mesma linha de pensamento, Marujo *et al.* (1999) apelam a uma parceria indispensável entre a escola e a família, defendendo que os atores mais qualificados para concretizarem este papel ambicioso da educação são os professores e os pais:

“ (...) Apesar dos mass media, dos heróis e dos amigos, pais e professores continuam a ser quem mais influência tem no ensino de atitudes e crenças dos educandos, elas mesmas propulsoras de sucesso ou insucesso. É na família e na escola que crianças e jovens vão encontrar os modelos que mais os marcam e definem” (Marujo *et al.*, 1999, p. 21).

Em suma, podemos considerar que a qualidade das relações escola-família influencia o desempenho e a integração da criança na escola (Matos & Fontaine, 1995). Mais ainda, os diferentes autores apontam que, quer a escola quer a família têm um papel privilegiado e insubstituível no processo educativo, cabendo, a cada uma delas, responsabilidades específicas das quais não se podem alhear. Para que a educação conduza a um crescimento social saudável dos alunos, escola e família devem assumir os seus papéis, num sentido de cooperação, incorporando positivamente as naturais diferenças culturais nas relações de diálogo e ação educativa, como condição indispensável para o conhecimento dos educandos, a consecução do seu sucesso escolar e educação integral (Nunes, 2004). O envolvimento das famílias nas escolas representa assim uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino (Marques, 1997), produzindo ainda efeitos positivos nos alunos, nos professores, nas famílias, nas escolas e nas comunidades (Marques, 2001).

Segundo Silva (2003) muitos estudos realizados no âmbito da relação escola-família e/ou escola-família-comunidade têm vindo a demonstrar vários

benefícios do aprofundamento relação escola-família para os alunos, por exemplo a correlação positiva encontrada entre o envolvimento parental e o sucesso escolar dos seus filhos. Contudo, o autor não deixa de alertar para o facto da relação escola-família poder ser uma relação armadilhada e promotora de potenciais efeitos perversos. Ao incorporar na escola as culturas não dominantes, esta relação funcionará como uma ponte entre culturas, contribuindo para uma escola e uma sociedade mais multicultural e mais democrática. Porém, se nesta relação a escola nega ou despreza as culturas não dominantes, estará a funcionar como agente de seleção e discriminação social, ou seja, um agente da reprodução social.

Comer (1988, cit. por Davies, Marques & Silva, 1997) defende que quando os pais estabelecem uma relação positiva com os professores, podem ajudar os seus filhos a ter um comportamento correto na escola. Na mesma linha, Epstein e Jansorn (2004) defendem que quando as escolas possuem programas de colaboração bem desenvolvidos, conseguem não apenas o envolvimento das famílias, mesmo as mais afastadas, mas que esse envolvimento contribui para que os alunos se tornem mais positivos em relação à escola e à aprendizagem, verificando-se inclusive melhorias ao nível da atenção, comportamento e realização dos trabalhos de casa.

Os alunos de famílias que se envolvem na escola e no processo educativo têm vantagens em relação aos restantes, uma vez que sua participação na vida das escolas, o acompanhamento e auxílio no trabalho dos filhos, permite que estes apresentem melhores resultados que os alunos com idêntico *background*, mas em que as famílias se mantêm afastadas da escola (Marques, 1997).

Em 2001, o mesmo autor defende que os estudos realizados em vários países demonstraram que quando os pais se envolvem na educação dos filhos, estes alcançam melhor aproveitamento escolar. Das inúmeras variáveis estudadas, o envolvimento das famílias no processo educativo foi a que obteve maior impacto, impacto esse que se verifica inclusive em todos os grupos sociais e culturais. Para além disso, Ramiro Marques apresenta um

alargado conjunto de vantagens provenientes do envolvimento das famílias na escola: aumenta a motivação dos alunos pelo estudo; ajuda os pais a compreenderem melhor o esforço dos professores e a desempenharem melhor o seu papel; melhora a imagem social da escola e reforça o prestígio profissional dos professores, o que por seu turno contribuirá para uma maior motivação destes últimos. Por fim, o autor considera, ainda, que o envolvimento parental é parte de um movimento cívico de participação na vida das comunidades, podendo representar uma oportunidade para os pais intervirem nos destinos das suas comunidades e aprofundarem as suas competências de cidadania, quando afirma que “os pais, enquanto cidadãos, e as escolas, enquanto instituições comunitárias, são dois pólos essenciais à democracia” (Marques, 1997, p. 30). Evidentemente que nem todas as famílias concretizam esse exercício de cidadania ou se envolvem e colaboram no processo educativo dos seus educandos, pelo que caberá à escola e aos professores potenciar o envolvimento das famílias no processo educativo.

## **1.2.POSSIBILIDADES DA INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

Como tivemos oportunidade de analisar na literatura da especialidade, são inúmeros os estudos que demonstram as vantagens do desenvolvimento de uma relação mais próxima, profunda e profícua entre a escola e a família no encaço de maior qualidade da educação. Porém, se por um lado existem estudos que suportam a tese de que a melhoria da educação na escola deve passar por uma maior intervenção das famílias como educadoras dos seus filhos, no quadro da política educativa, encontramos duas orientações aparentemente contraditórias.

A Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como os inúmeros preâmbulos dos decretos e outros instrumentos normativos, são categóricos ao reconhecer aos pais o legítimo direito a participar no governo das escolas. No entanto, no que diz respeito à

operacionalização desta participação, para além de não se definir um conteúdo particular, verifica-se a tendência para concentrar essa participação em áreas e órgãos que dispõem de limitado poder de decisão (Lima, 2002; Silva, 1994). De acordo com os mesmos autores, esta participação, já de si limitada, traduz-se numa representação mínima, que habitualmente se situa entre os 5% e os 10% do total de membros da estrutura em causa.

Esta estratégia/posição do poder político é, assim, algo contraditória. Por um lado, manifesta publicamente o direito e a legitimidade de participação dos pais na definição das políticas educativas; por outro lado, de uma forma mais subtil e privada, procura excluir os pais dessa mesma participação, reservando-se o direito quase exclusivo dessa definição (Sá, 2005). Mesmo entre os professores, é possível verificar esta mesma duplicidade no que toca à problemática da colaboração das famílias. No discurso de muitos professores verifica-se efetivamente um alargado consenso quanto à importância da colaboração entre a escola e a família, sendo mesmo considerada basilar para o sucesso escolar dos alunos. Estes professores mostram-se recetivos na aceitação e promoção da referida colaboração, pois reconhecem-na não apenas como um direito, mas sobretudo como um dever. Porém, entre os professores existem também vozes que se revelam contra a colaboração das famílias, considerando-a ilegítima, invasiva, abusiva, inútil e até mesmo prejudicial para o desenvolvimento da ação pedagógica da escola (Sá, 2005).

A esta duplicidade deve ainda acrescentar-se, como o refere Afonso (1994), o facto dos professores ora considerarem os pais como não participativos, ora os recriminarem por participarem de mais. Nos estudos realizados em Portugal por Ramiro Marques (1997), verifica-se que os professores esperam dos pais um apoio no sentido dos seus esforços pedagógicos, devendo este potenciar os valores, atitudes e aprendizagem escolares. Os professores esperam ainda que os encarregados de educação criem no seu ambiente familiar as condições básicas para o desenvolvimento da criança, o que se traduz por exemplo no apoio/reforço de hábitos de estudo. Porém, e

independentemente de os professores desejarem a presença dos encarregados de educação nas reuniões e festas escolares para as quais são convocados, ainda veem com alguma apreensão, e até mesmo desconfiança, a participação dos pais na escola, interpretando-a, por vezes, como um exercício de fiscalização do seu trabalho e a diminuição da sua autonomia (Villas-Boas, 2001).

Verifica-se que, apesar da existência de um reconhecimento ao nível da legislação atual sobre esta problemática, e dos vários estudos que apontam para os benefícios do aprofundamento da relação em causa, a colaboração entre a escola e família enfrentam ainda demasiados obstáculos. Os principais obstáculos são, por um lado, o paradigma educativo atual que visa essencialmente a prestação de serviços profissionais a clientes e não a formação de parcerias de aprendizagem. Por outro lado, temos o facto dos professores não se encontrarem devidamente preparados para desempenhar o papel chave no desenvolvimento de contextos de colaboração escola-família-comunidade (Villas-Boas, 2005).

A posição das famílias face a esta problemática também não deixa de manifestar um conjunto de atitudes que dificultam a tão desejada e benéfica colaboração (Sá, 2005), ou porque pretendem interferir em áreas alheias às suas competências, ou então porque se demitem do seu papel educativo, deixando ao cuidado da escola todas as funções educativas (Estrela & Villas-Boas, 1997). Ao mesmo tempo que reclamam mais espaço de intervenção e uma maior representação na discussão e na tomada de decisões sobre os assuntos da escola, evidenciando, por vezes, um aparente desinteresse em ocupar e manter os espaços que progressivamente vão conquistando (Sá, 2005), existindo indicadores que apontam para uma correlação negativa entre a progressiva institucionalização da relação escola-família e a mobilização desta para a colaboração na escola (Silva, 1994).

Potenciar uma maior colaboração entre a escola e a família pressupõe o desenvolvimento de um diálogo positivo entre ambas, no qual a família que, em princípio, será quem melhor conhece a criança poderá partilhar um

conjunto de informações relevantes que, possibilitam que a escola realize uma contextualização e orientação mais adequada de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Infelizmente, e sobretudo face às diferenças culturais existentes entre professores e encarregados de educação, nem sempre é assim que sucede (Sá, 2005).

Como o refere Ramiro Marques (2001), a escola enquanto estrutura burocrática continua a reger-se por uma linguagem muito técnica e por vários formalismos, que são frequentemente incompreensíveis para as famílias de baixo nível de escolaridade. Isto significa que a comunicação entre a escola e família acaba muitas vezes reduzida a um “não diálogo” (Vieira, 1996) ou a um “diálogo de surdos” (Silva, 1996).

Na linha de Bernstein (1981), Pereira (1997, p.130) questiona: “se os pais têm a sorte de partilhar a linguagem da escola, tudo bem. Se não, sobre que mundos paralelos assentará o aparente diálogo entre a escola e a família?” Já Silva (1996, p.179) afirma mesmo que “as reuniões entre professores e pais podem, sob a capa de uma escola mais democrática e participada, constituir a melhor forma de os professores manifestarem o seu poder e reforçarem distâncias sociais e culturais”. Percebe-se, assim, que não basta chamar os encarregados de educação à escola, antes de mais é essencial que os professores sejam sensíveis às características das famílias, e que sejam capazes de adequar as suas estratégias de aproximação ao público, à comunidade em que escola está inserida.

Verifica-se, portanto, que o essencial das contradições e obstáculos à relação escola-família são fruto, ou potenciados, pelos diferentes sentidos atribuídos à colaboração, que originam um conjunto de expectativas que não são convergentes. Os professores esperam uma intervenção das famílias na escola concretizada sobretudo fora da escola, na preparação da criança para o ofício de aluno. Já as famílias, embora assumam as responsabilidades fora da escola, anseiam também por uma intervenção mais ativa no interior da instituição escolar, na definição do calendário e horário, na constituição das turmas, na avaliação dos alunos e dos professores, na definição das medidas

de natureza disciplinar, entre outras (Sá, 2004). Importa assim conhecer as diferentes expectativas e representações de professores e famílias face à colaboração na escola. Neste sentido, e de acordo com Cardoso (2004, pp. 152-153):

“As escolas devem desenvolver esforços não só para integrar os pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, como também para os orientar no seu papel interventor no processo educativo. Neste contexto, os planos anuais de actividades devem integrar no plano de formação acções para os pais/encarregados de educação, membros de pleno direito dos órgãos de gestão”.

Num estudo realizado em 1988, Epstein identificou algumas áreas onde os pais podem e devem ser envolvidos na escola, são elas: a) programas educacionais direccionados para os pais de alunos; b) sólida comunicação com todos os profissionais da escola; c) envolvimento direto dos pais nas actividades escolares; d) envolvimento dos pais em actividades educativas desenvolvidas em casa; e) envolvimento dos pais na tomada de decisões na escola.

Porém, Cardoso (2004), refere-se à relação escola-família defendendo que esta não se deverá resumir/reduzir ao simples envolvimento das famílias nas actividades escolares, mais que um maior envolvimento, o que se deve ambicionar é uma verdadeira parceira. Se por um lado é evidente a frustração comum dos professores pela apatia e a falta de participação de muitos pais nas actividades escolares, é necessário que estes compreendam que, por demasiadas vezes, a falta de participação ocorre porque durante a planificação das actividades, as necessidades e interesses das famílias dos alunos não são consideradas (Krasnow, 1990).

Neste sentido, durante a planificação das actividades escolares, a escola deverá certificar-se que os encarregados de educação e os próprios alunos são ouvidos, dando-lhes oportunidades de expressarem os seus desejos e

percepções. Os professores devem ainda, enviar informações com frequência para os encarregados de educação como também os deverão encorajar a apresentar as suas sugestões no sentido de melhorar o processo educativo e a própria relação escola-família. Swap (1992) refere que, informações enviadas frequentemente e de um modo informal são normalmente um forte contributo no desenvolvimento de um bom relacionamento entre os pais e a escola. Além disso, as interações informais entre pais e professores baseadas no respeito mútuo são também um catalisador para o estabelecimento de interações colaborativas mais formais e consistentes.

Para que a colaboração entre escola e família se estabeleça e desenvolva de uma forma saudável, é necessário que a escola, personificada nos professores, seja conscienciosa nas suas atitudes e ações em relação à participação dos pais. Por exemplo, a escola que preconiza um discurso a favor da participação dos encarregados de educação, se marcar atividades em horas nas quais os mesmos não podem comparecer, estará a comunicar que estes são dispensáveis e/ou pouco importantes. Logo, a escola deve ter o cuidado de não enviar mensagens subliminares que desencorajem a participação dos pais, em contrapartida, deve sim esforçar-se por envolvê-los (Krasnow, 1990). Evidentemente que, quando a escola envolve os encarregados de educação deverá certificar-se que são atribuídas a estes funções que efetivamente podem cumprir de um modo satisfatório (Goldberg, 1990). O contrário poderá promover exactamente um afastamento, ou seja, os encarregados de educação abdicam da sua participação em atividades e funções nas quais se revelam menos capazes, precisamente para não fazerem “má figura”.

O próprio Kroth (1985) enfatiza a importância da promoção de oportunidades para que os pais possam evidenciar justamente as suas qualidades e habilidades na escola, como por exemplo (naquela que é uma prática comum nos Estados Unidos), promovendo situações em que os pais visitem a sala de aula e ensinem aos alunos alguns projetos simples, ou apresentem as suas vivências profissionais. A família, tal como os professores

e qualquer outro ser humano, aprecia ver as suas qualidades reconhecidas, logo os programas e atividades escolares devem, dentro das possibilidades, ser adaptados às suas experiências (Epstein, 1988). Este é um exercício essencial, em que a escola deve, antes de mais, identificar os obstáculos e dificuldades ao desenvolvimento de uma relação mais profícua com a família; avançando posteriormente para um levantamento das expectativas de cada ator do processo educativo. Só desta forma será possível identificar e conceber estratégias, e desenvolver ações que promovem uma efetiva colaboração entre as duas instituições basilares nas diferentes fases do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

### **1.3.AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO ESCOLA - FAMÍLIA**

De acordo com os resultados do Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) pelas Famílias de 2012 realizado pelo Instituto Nacional de Estatística com a colaboração da UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, 66% das famílias têm acesso a computador em casa, 61% dispõem de ligação à Internet e 60% têm acesso a banda larga. (INE1, 2012).

Estes indicadores, relativos ao ano de 2012 confirmam a uma evolução positiva do acesso às TIC pelas famílias. De 2008 a 2012 verificou-se um crescimento médio anual de cerca de 12% no acesso a banda larga em casa: em 2008 quase 40% das famílias tinham acesso a banda larga, situando-se este tipo de ligação à Internet em 60% em 2012. Já no acesso a computador e à Internet, no período em causa, verificou-se um crescimento médio anual de

---

<sup>1</sup> INE – Instituto Nacional de Estatística

cerca de 8%, para cada uma das tecnologias. Para este crescimento muito terão contribuído projetos como o e-escola, e-oportunidades e e-professor, e mais recentemente o e-escolinha.

Não podemos falar das TIC sem antes aprofundar e compreender melhor a extensão do conceito de comunicação. A “comunicação” consiste numa partilha, uma partilha de informações que se pode efetivar de várias formas, por exemplo oralmente, escrita ou através de gestos. Porém, independentemente do formato em que se efetua, o objetivo é sempre o mesmo – a partilha de informação (Soares e Fradão, 2009)

Outrora a distância seria um (e talvez mesmo o maior) obstáculo à comunicação, felizmente hoje em dia esse problema não se coloca (ou pelo menos será menor) face aos recursos que se encontram disponíveis. A comunicação, mesmo quando existe uma grande distância entre os diferentes interlocutores, tornou-se mais rápida e mais barata, o que por seu turno esbate a distância. As tecnologias que nos auxiliam no processo de comunicação, seja de forma síncrona ou assíncrona, são cada vez mais e diversificadas.

Assim, quando se fala em “Tecnologias de Informação e Comunicação” referimo-nos essencialmente ao uso conjunto da informática com os meios de comunicação com ênfase para o uso da Internet (Miranda, 2007). A Internet em si mesmo, ou pelo menos a sua definição, está intimamente ligada ao conceito de comunicação, pois assenta também na partilha de conhecimentos e informação. Esta partilha não era possível se não fosse a comunicação o seu conceito fundamental (d'Eça, 1998). Hoje em dia a Internet é mesmo considerada um meio universal que permite a comunicação e procura de informação a custos extremamente baixos (Terceiro, 1997) Porém, a Internet não limita o seu domínio à partilha de informação, disponibiliza também um conjunto de ferramentas, como os Chat's, Blogues, Webmail, entre outras, que possibilitam e potenciam a comunicação, a interação entre os seus utilizadores.

Hoje em dia vivemos naquilo que Manuel Castells define como Sociedade em Rede. A Sociedade em Rede não é uma mera soma das partes, mas sim o resultado do imbricamento das afinidades com as tecnologias, que permite e/ou mantém em comunicação, em tempo real, pessoas e grupos de pessoas independentemente da sua localização geográfica, tempo e traços de união. E, ao contrário do que se poderá pensar, o mundo da tecnologia e da comunicação encontra-se num nível de desenvolvimento que não se limita apenas a determinados indivíduos, aqueles que usam essas tecnologias, encontra-se sim difundido e generalizado no nosso quotidiano. E é esse desenvolvimento que fomenta e sustenta esta sociedade em rede, no qual a Internet assume um papel fundamental por permitir comunicar em tempo real ou diferido de qualquer sítio para além de ser um tipo de comunicação interativo e que, por isso, fomenta a sua utilização (Castells, 2005).

Esta difusão e dinamização do uso das tecnologias de informação e comunicação provocam, necessariamente, uma adaptação da sociedade às novas exigências. Face à sua importância crescente importará agora perceber o que são as redes sociais na internet. As redes sociais, também conhecidas por Social Networking Sites (SNSs) ou Online Social Networks partilham interesses e atividades, de modo geralmente gratuito e imediato, estabelecendo relações assentes na afinidade de gostos, ideias ou acções.

No que à escola diz respeito, as redes sociais passam pela:

“(...)Formação de comunidades virtuais apetrechadas com mecanismos de interacção que complementam as relações cara-a-cara na sala de aula; por outro lado, as comunidades virtuais podem ser abertas a outros agentes educacionais da sociedade como é o caso da família (por exemplo, conferências virtuais entre o encarregado de educação e o professor podem evitar deslocções do encarregado de educação ao estabelecimento de ensino) (...)” (Lima & Capitão, 2003, p. 34).

Salienta-se assim a possibilidade da escola fazer um uso das TIC e em especial das redes sociais como plataforma de potenciamento da relação escola-família. A mudança e adaptação emergente do uso das TIC devem ser potenciadas no sentido de dinamizar as relações entre a escola e a comunidade, produzindo benefícios para ambas as partes (d'Eça, 1998).

“A tecnologia coloca o mundo na palma da mão. Cabe à escola iniciar processos de divulgação e sustentação das comunicações através dos recursos disponíveis. A incorporação nas suas páginas processos que, permitam a comunicação entre pais/filhos/professores/escola em todos os momentos. As plataformas são para o caso exemplos bem-sucedidos em várias escolas do país, construindo uma rede onde a informação é veiculada, criando comunidades virtuais” (Pimentel, 2009, p. 2).

É no sentido das palavras de Paulo Pimentel que no contexto deste estudo, as TIC se vislumbram como ferramenta essencial para potenciar a comunicação entre a escola e a família. Nos últimos anos foram realizadas em Portugal, diversas investigações que colocam em análise a força das TIC como meio de comunicação entre a escola e a família. Desses estudos foi possível constatar que as TIC podem, de alguma forma, ajudar a comunicação entre a escola e a família, com o objetivo de melhorar/acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem do aluno. Porém, a esmagadora maioria destes estudos é dirigida para escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e respetivas comunidades.

No ano letivo 2004/2005 foi realizado um estudo, na sequência da implementação de um projeto desenvolvido por Jacinta Paiva para uma Escola de Coimbra, o projecto Emailce (E-mail na Comunidade Educativa) (Paiva, Pais, & Canavarro, s.d.). O estudo de Jacinta Paiva passava por através do uso das TIC, em especial do e-mail, potenciar uma melhoria das aprendizagens pela colaboração e reflexão e a melhoria das relações afetivas professor-aluno, aluno-encarregado de educação e professor-encarregado de educação,

através de uma diferente e mais sistemática interação entre eles. No âmbito deste estudo, foi proposto aos alunos de uma turma do nono ano, aos encarregados de educação e à sua directora de turma que passassem a comunicar de uma forma mais regular, fora do espaço das atividades curriculares, usando uma plataforma de e-mail. Evidentemente que, para este estudo em concreto, importa guardar algumas ressalvas aos contributos de Jacinta Paiva face às diferentes realidades em análise. De qualquer forma, não deixa de ser auspicioso verificar que o simples uso do e-mail entre professores (no caso do estudo de Jacinta Paiva os diretores de turma) e os encarregados de educação contribuiu para uma diminuição da relação escola-família criando condições facilitadoras da interação entre professores e encarregados de educação.

As diferentes investigações desenvolvidas no domínio das TIC destacam o grande potencial de integração que estas apresentam no que concerne ao aprofundamento da relação entre as aprendizagens das crianças em casa e na escola, contribuindo decisivamente para o estreitamento dos laços entre a escola e a família, o que conseqüentemente poderá tornar as aprendizagens mais significativas (Moreira & Vieira, 2012).

O uso da TIC na comunicação escola-família poderá assim ir muito além do simples uso do email, possibilitando, por exemplo, o acesso por parte do encarregado de educação à caderneta eletrónica do aluno; acesso aos conteúdos disponibilizados para o aluno; acesso à agenda institucional do educando; integração de ferramentas e comunidades de comunicação assíncrona e síncrona.

As TIC colocam à disposição inúmeras ferramentas que possibilitam um role alargado de diferentes formas de interação. A cada dia que passa os indivíduos estão mais predispostos à utilização dessas ferramentas, sendo este o impulso da sociedade atual. Face a isto, a escola deve dar o exemplo, ou pelo menos, agarrar as oportunidades que as TIC proporcionam, disponibilizando recursos e formas de interação, fazendo uso das ferramentas das TIC. Até pelo crescente número de estudos neste domínio, bem como os

diferentes programas governamentais de apoio ao uso das TIC, observa-se uma mudança de atitude e de mentalidades, mas é preciso fazer mais.

Rogers e Wright (2008) afirmam que os pais e os professores não estão a aproveitar o potencial das TIC para construir uma ponte de comunicação, e fomentar uma verdadeira parceria escola-família. Estes autores indicam ainda que as tecnologias devem ser colocadas nas mãos dos pais, cabendo aos educadores promover capacidades tecnológicas apropriadas para a sua utilização. Porém, Lewin e Ludckin (2010) ressaltam que se as TIC sem uma utilização intencional de ligação escola-família, poderão funcionar uma barreira. As necessidades das famílias são complexas, pelo que o esforço necessita de focar-se mais sobre o envolvimento do que propriamente nas tecnologias. Segundo Lewin e Ludckin, as tecnologias oferecem uma base para os participantes partilharem um ambiente de trabalho colaborativo. Em suma, nunca poderá sair do horizonte o verdadeiro objetivo do uso das TIC neste âmbito – a aproximação escola-família.

## 2.SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Enquadrando-se a presente investigação no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico não se quis deixar de fazer referência precisamente à temática da supervisão pedagógica. Sendo o âmbito de análise desta investigação o envolvimento parental, a supervisão não se assume presentemente como figura de primeiro plano. Existe porém uma clara partilha no que concerne ao objetivo final da supervisão pedagógica e do envolvimento parental no âmbito desta investigação, a promoção de melhorias no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos

Facilmente se percebe que o conceito de “supervisão” tem sofrido uma evolução concetual ao longo das últimas décadas, essencialmente motivada pela própria evolução da escola e do domínio da educação. Até meados do séc. XX o conceito de “supervisão” estava intimamente ligada à ideia de inspeção, fiscalização, avaliação, controlo de qualidade, eficácia, eficiência e rápida melhoria do ensino, ou seja, apresentava-se sob uma perspetiva tendencialmente tecnocrática com o objetivo de tornar a “arte de ensinar” numa arte científica. Neste período o supervisor impõe-se como um superior hierárquico, uma figura com poder, que estabelece uma relação vertical com um conjunto, os formandos. No caso específico de Portugal no período anterior à Revolução de abril de 1974, o supervisor assume-se mesmo como um instrumento repressivo do Estado Novo.

Fica assim claro que a ideia de “supervisão” enquanto processo de interajuda, monitoração, acompanhamento e apoio é uma realidade relativamente recente. Nesta realidade recente o supervisor apresenta-se não como um simples avaliador, mas sim como um elemento integrante e

essencial de uma equipa que veicula e coloca em prática processos construtivos em grupo.

Vieira entende a supervisão, em contexto de formação de professores, como *“uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”*. (Vieira citado por Amaral *et al.*, 1996, p. 92)

Tendo a supervisão pedagógica como principal objetivo o desenvolvimento profissional dos professores, Alarcão e Tavares referem que a partir do momento em que a supervisão é identificada como um processo poderemos concluir que a mesma *“tem lugar num tempo continuado”* e num contexto educativo. Situando-se a supervisão no *“âmbito da orientação de uma acção profissional”* a mesma poderá ser denominada como *“orientação da prática pedagógica”* (Alarcão & Tavares, 2003,p.6).

Pelo carácter processual e evolutivo da supervisão, Oliveira-Formosinho (2002) alerta para a necessidade e importância de uma constante atualização do conceito e funcionalidade da supervisão, alertando para a necessidade *“(…) de envolvimento na acção educativa quotidiana (...), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado”* (Oliveira-Formosinho, 2002, p.12).

Tendo em consideração os vários contributos para a compreensão do conceito de supervisão, facilmente se constata a importância deste processo nomeadamente no que Alarcão e Tavares (2003) entendem por prática pedagógica. É desta forma que a supervisão adquire um papel transversal relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem, sendo considerada uma visão *“de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente”* do que acontece antes, durante e após esse mesmo processo, ou seja, uma visão de quem tenta compreender o processo de ensino e de aprendizagem como um todo (Alarcão & Tavares, 2003,p.45.).

## **CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO**

### **1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO PROJETO**

O facto de a investigadora ser simultaneamente professora da turma em análise ofereceu um contacto privilegiado com a respetiva realidade em análise. Este contacto mais próximo permitiu evidentemente construir uma imagem muito concreta sobre os pais e encarregados de educação da turma. A professora desenvolveu assim a percepção de que genericamente as famílias dos seus alunos demonstravam uma postura interessada e aberta a uma colaboração mais estreita no processo educativo. De resto, a exemplo da própria turma as famílias revelavam-se participativas e cativadas pela sua envolvimento nas atividades abertas a toda a comunidade escolar.

No entanto e apesar das vantagens desta duplicidade de papéis, investigadora e professora, o necessário rigor científico de que se deverá revestir qualquer investigação obriga ao estabelecimento de um certo distanciamento do fenómeno em análise. Esse rigor não implicou que as noções produzidas pelo senso comum fossem simplesmente ignoradas, implicou a necessária confirmação ou refutação das mesmas através de instrumentos científicos. É nesse sentido que surge o questionário de diagnóstico que através da presente análise dos seus resultados permitiu traçar com rigor o perfil do público em análise.

## 2. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p.44) uma investigação no campo das ciências sociais deverá iniciar-se sempre com uma pergunta de partida que mantenha o investigador alerta e consciente, durante todo o projeto, procurando respostas para aquilo que realmente deseja saber. Prevenindo assim qualquer desvio relativamente ao objetivo a que a investigadora se propôs, Quivy e Campenhoudt defendem ainda que esta função apenas será corretamente desempenhada pela pergunta de partida se ela “apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência”. Face a isto, e numa tentativa de ser fiel aos conselhos de Quivy e Campenhoudt, este trabalho iniciou-se com a seguinte pergunta de partida:

Quais as estratégias de aproximação escola-família que melhor podem favorecer o envolvimento das famílias na escola?

Esta questão parece bastante pertinente, uma vez que a criação de oportunidades e a concretização de um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação<sup>2</sup> na vida escolar dos seus filhos e educandos poderá acarretar vantagens significativas. Vantagens que não se resumem apenas a uma melhoria no desempenho do aluno mas também, por exemplo, a uma diminuição de comportamentos disruptivos e do absentismo escolar, e o desenvolvimento de atitudes mais positivas face à escola.

Naturalmente que, ao longo do desenvolvimento deste projeto acabaram por se levantar outras questões para além da pergunta de partida, entre as quais as seguintes:

---

<sup>2</sup> Doravante sempre que nos referirmos aos encarregados de educação será utilizada a sigla E.E.

As ações desenvolvidas até ao início do projeto favoreciam o envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos?

O uso das TIC poderá contribuir para um maior envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação?

Apesar do objetivo primordial deste estudo ser identificar as estratégias que melhor favorecem a relação escola-família, no contexto em estudo também se procurou dar resposta a estas questões uma vez que representam um contributo significativo na concretização do objetivo principal.

## **2.1. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO**

A escolha da relação escola-família, e da influência das formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, deve-se a duas razões principais. Antes de mais, pelo reconhecimento científico e institucional crescente da importância da participação dos pais na vida escolar, como de resto o Ministério da Educação já teve oportunidade de consagrar no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro). A segunda razão prende-se essencialmente com uma motivação de cariz pessoal e profissional, uma vez que, pelo facto de a investigadora ser docente do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola (CEB) do Outeiro, encontra-se numa situação de contacto frequente com famílias dos seus alunos, existindo assim uma clara necessidade de aprofundar o seu conhecimento sobre as especificidades que desenvolvem a relação escola-família e retirar o maior proveito possível desse contacto frequente para o processo de ensino e de aprendizagem.

A propósito das especificidades da relação-escola no 1º CEB, Silva adianta que “não só pelo regime de monodocência, pelas características de maior dependência dos educandos nesta faixa etária – que, amiúde, precisam de ser acompanhadas à escola – como pela própria base territorial em que estas escolas normalmente assentam (a aldeia ou o bairro), proporcionando, assim,

um outro tipo de contactos entre escola e comunidade e dentro desta” (Silva, 2003, p.193).

De certa forma, existe no 1º CEB um ambiente propício ao desenvolvimento de relações informais que permitem melhorar o conhecimento que o professor tem da criança, o que evidentemente é fundamental para que o professor possa desempenhar o seu papel de forma eficiente (cf. Stanley e Wyness, pp. 58-59).

Face ao exposto, torna-se crucial compreender se os E.E. têm consciência dos benefícios que o seu envolvimento, mais informal, no processo educativo dos seus educandos poderá acarretar.

Apesar da crise económica que o país enfrenta e dos consequentes cortes no domínio da Educação, hoje facilmente podemos constatar que a escola terá atingido um grande objetivo, a igualdade de acesso à educação, abrangendo praticamente a totalidade das crianças em idade escolar. Porém, também é facilmente perceptível que a escola de hoje ainda está longe de conseguir uma equidade de oportunidades no que diz respeito ao sucesso, ou resultados académicos dos alunos. Neste sentido, parece de todo pertinente aprofundar todos os aspetos que, de alguma forma, possam contribuir para uma escola mais justa e mais equitativa na promoção do sucesso de todas as crianças.

Apesar das vantagens que possam advir de um relacionamento mais informal com E.E., principalmente no 1º CEB, as orientações do Ministério da Educação promovem uma valorização da participação formal e decretada dos pais na gestão da escola, favorecendo inclusive em determinados aspetos um desinteresse no envolvimento dos E.E. na vida escolar dos seus filhos, nomeadamente no que se refere ao acompanhamento da realização dos trabalhos de casa. Com a “Escola a tempo inteiro” torna-se expectável que os alunos realizem os trabalhos de casa na escola com o acompanhamento do professor, o próprio termo “trabalhos de casa” fica desprovido de sentido. A preocupante consequência desta política é a clara diminuição da possibilidade

de interação pais-filhos a propósito do trabalho escolar (Despacho n.º 12 591/2006).

A consequência deste afastamento dos E.E. das atividades de aprendizagem passa pela diminuição de oportunidades potenciadoras do desenvolvimento de uma comunicação e relação intencional entre as famílias e a escola, com todas as consequências que daí possam advir. Evidentemente no nosso caso, pareceu-nos importante averiguar se os pais e E.E. partilhavam a perceção de que o desenvolvimento de uma relação mais intencional e colaborativa, poderia contribuir para um maior envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos. Confirmou-se esta perceção, pelo que foi crucial identificar, e sempre em estreita colaboração com as famílias, quais as estratégias que deveriam/poderiam ser usadas para estreitar a relação escola-família e retirar os melhores proveitos dessa relação, para um conhecimento mútuo, e contribuir para melhorar o sucesso das aprendizagens dos alunos.

## **2.2.LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

A primeira limitação a apontar nesta investigação prendeu-se exatamente com o facto de a investigadora exercer a sua atividade profissional enquanto docente na turma em análise. Evidentemente que esta dualidade de papéis acarretou também alguns benefícios, como por exemplo um conhecimento prévio da realidade em que a escola se insere, ou ainda, a relativa facilidade em interagir contactos com os pais e E.E., por força da relação estabelecida e desenvolvida nos últimos anos. Porém, esta proximidade implicou, à partida, uma maior dificuldade em manter o necessário distanciamento para uma análise imparcial dos resultados.

Outra limitação residiu precisamente no período de tempo bastante reduzido dedicado ao desenvolvimento desta investigação, por força da investigadora ter continuado a exercer a sua atividade profissional enquanto professora do 1º CEB. Um aumento do tempo disponível ao desenvolvimento

deste projeto poderia ter possibilitado a exploração em meia profundidade determinados resultados, bem como colocar em prática um maior número de estratégias de aproximação e de envolvimento dos pais na participação na escola.

Uma terceira limitação deve-se ao facto desta investigação ter optado por inquirir apenas os pais e E.E. da turma da professora e autora deste projeto, apesar de se considerar que a problemática das relações entre escola e famílias é determinada por toda a comunidade escolar. Um estudo mais completo obrigaria a ter em consideração também as opiniões por exemplo dos professores e dos alunos da mesma escola, contributos que poderiam enriquecer este trabalho.

Por fim, poderá ainda considerar-se que a inexperiência da professora no campo da investigação poderá ter introduzido neste estudo um conjunto de limitações, que acabaram por não ser ultrapassadas, ou que eventualmente nem foram identificadas.

### **3.OPÇÃO METODOLÓGICA**

A opção metodológica deste estudo situa-se precisamente na investigação-ação por se considerar que seria um processo de investigação interativo entre a experimentação e a reflexão, e focado num problema que possibilita a constante planificação das ações desenvolvidas mediante os resultados que são obtidos e analisados.

Cortesão e Stoer defendem que o professor poderá, através da metodologia de investigação-ação, produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor enquanto investigador, e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos. Nesta perspetiva, “A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a

gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo” (Cortesão e Stoer, citados por Fernandes, 2006, p. 70).

Para Kemmis e McTaggart, "A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas" (Kemmis e McTaggart, 1988, p.5). A investigação-ação implica, assim, uma atitude colaborativa entre os vários intervenientes no processo de produção científica, pelo que se torna importante reconhecer que este posicionamento metodológico se desenvolve através da ação analisada criticamente pelos membros do grupo, que no nosso caso foi tarefa apenas da autora deste trabalho.

De uma forma simplificada podemos identificar a investigação-ação como uma metodologia de investigação com o duplo objetivo, de investigar e agir, existindo a clara ambição de obter resultados nessas duas vertentes. A investigação ambiciona e possibilita uma produção e aprofundamento do conhecimento científico existente sobre o objeto em análise, existindo no entanto, a necessidade de aproveitar, experimentar, de colocar em prática o conhecimento adquirido. Assim a ação remete precisamente para a ambição de obter uma mudança, uma melhoria no comportamento do objeto ou realidade de estudo em análise.

Um aspeto assinalável desta metodologia é a possibilidade de implicar a participação de todos os intervenientes na produção de conhecimento e planificação das estratégias. Sendo um dos principais objetivos deste estudo favorecer o envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, pelo que se entendeu como indispensável garantir a colaboração dos pais e E.E. em todo o processo de planificação e ação das atividades desenvolvidas ao longo deste estudo.

Assentando a investigação-ação em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, afigura-se como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem, orientado para a ação, exigindo, no entanto, que esta seja submetida a exame para que se verifique não apenas a validade do conhecimento produzido, mas também a sua utilidade para a melhoria da prática. Esta metodologia apresenta-se assim como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação. A utilização desta metodologia no campo da educação poderá implicar um conjunto benéfico de repercussão “nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder actuar fundamentadamente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje” (Sanches, 2005, p.130).

Sobre este processo Brown e McIntyre referem que:

“O investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova acção poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente (...)” (Brown e McIntyre citados por Bell, 1993, p. 21).

Como já foi referido, a dualidade de papéis, professor e investigador, poderá influenciar determinadas limitações no que concerne ao necessário distanciamento do objeto de estudo para uma análise imparcial do mesmo. Porém, fazendo uso da investigação-ação, como um processo de colocar

questões e tentar obter respostas para uma melhor compreensão e melhoria do ensino e os ambientes de aprendizagem, o professor além de produzir o conhecimento que poderá usar na resolução dos problemas e obstáculos com que se depara no seu dia-a-dia, irá também criar a autonomia necessária para agir e tomar decisões, limitando a sua dependência pelo saber produzido por outros, deixando inclusive de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria conhecimento científico (Sanches, 2005, p.130).

A Investigação-ação assumiu-se assim como uma metodologia de eleição para este projeto, na medida em que se focaliza na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, contribuindo conseqüentemente para um aumento da sua eficácia, pelo seu caráter crítico e evolutivo.

Existem no entanto algumas posições menos favoráveis à utilização desta metodologia de investigação que não podem deixar de ser tidas em consideração. A investigação-ação não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação pelo seu caráter mais ativo e interventivo, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais” e porque “(...) é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 293).

Benavente alerta que esta metodologia de investigação, pelas suas características e “a imprecisão dos seus instrumentos e limite”, tanto pode ser encarada com uma “grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades, de superficialidades e de ilusões” (Benavente citado por Fernandes, 2006, p. 73).

Apesar da fraca assimilação da investigação-ação pelos investigadores mais tradicionalista no campo das ciências sociais, é impossível não considerar as grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. Como refere Almeida “ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (Almeida, 2001, p. 176).

Pérez Serrano refere que “a investigação-acção orienta-se para o aperfeiçoamento mediante a mudança e para a aprendizagem a partir das consequências das mudanças: é participativa; segue uma espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão; é um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis; exige que esta se submeta a prova e permite dar uma justificação conclusiva do trabalho sociocultural, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e criticamente examinada.” (Serrano citado por Trilla, 1997, p. 111).

Esta perspectiva é, a nosso ver, aquela que melhor pode ser traduzida no nosso trabalho, assentando nos dois planos, um plano de investigação e um plano de ação. Para levar a cabo este processo de investigação-ação e segundo Pérez Serrano (1994) seguimos algumas fases que se assumiram fundamentais:

- 1) Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática “problema”;
- 2) Construir o plano de ação;
- 3) Propor a prática do plano de observação sobre como funciona;
- 4) Refletir, interpretar e integrar os resultados para replanificar.

Pareceu-nos que a estratégia mais adequada para a ocorrência de mudanças no contexto de estudo esteve, de facto, no envolvimento dos atores no processo educativo. A autora deste estudo, ao tomar como referente a literatura da especialidade das metodologias de natureza qualitativa e interpretativa, envolveu-se numa dinâmica ação-reflexão-ação, assumindo os pressupostos da investigação-ação, tendo sempre presente os objetivos deste trabalho.

A utilização desta metodologia, assente nas quatro fases enumeradas por Pérez Serrano, contribuiu decisivamente para uma reflexão sistemática e contínua sobre a prática educativa com o objetivo de a vir a transformar. Este exercício dinâmico e cíclico permitiu que a professora/investigadora e todos os intervenientes neste processo, pudessem experimentar e refletir, fase após

fase, as estratégias desenvolvidas, adequando-as constantemente aos propósitos e objetivos com que partimos.

#### **4.TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO**

Todo o processo de investigação pressupõe uma etapa de recolha de informação, Fortin alerta, no entanto, que antes de iniciar esta etapa, “o investigador deve questionar-se se a informação que pretende recolher através de um ou vários instrumentos, é aquela que ele necessita exactamente para responder aos objectivos do estudo a realizar” (Fortin, 1999, p. 240.)

Não deixando de ter em consideração a perspectiva de Fortin, entendeu-se que o instrumento de recolha de dados mais adequados aos objetivos do presente estudo era o inquérito por questionário. O inquérito é um ótimo instrumento de recolha de informação que pela análise e interpretação de dados relativos a um determinado objeto ou cenário em análise, permite aceder às opiniões dos sujeitos inquiridos.

O inquérito por questionário assumiu-se assim como o instrumento adequado para obter informações da população em análise. A obtenção dessas informações implicou a elaboração e aplicação de um conjunto de questões relativas ao problema em estudo, sem no entanto existir uma interação direta entre o investigador e os inquiridos. Ou seja, procurou-se aceder às percepções dos E.E. através da observação indireta.

Uma boa elaboração e aplicação de um inquérito por questionário, implica necessariamente uma postura cuidadosa na definição das questões a colocar, e da sua apresentação no questionário. Foi importante ter em consideração as características do público-alvo a quem se dirigiu o questionário. Por exemplo, a não adequação do tipo de linguagem empregue poderia implicar dificuldades de compreensão, ou mesmo incompreensão das questões por parte dos inquiridos.

O conjunto de questões elaboradas e apresentadas procurou ser organizada e lógica, não deixando de ter em consideração três princípios básicos: o princípio da clareza (questões claras, concisas e unívocas); princípio da coerência (cuidado com a intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (redenção das possibilidades de induzir uma dada resposta mas sem libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

O inquérito por questionário apresenta assim um conjunto de vantagens face a outros instrumentos de recolha de dados, entre elas, o menor tempo necessário para a recolha e análise dos dados, a possibilidade de uma maior sistematização dos resultados fornecidos e conseqüentemente uma maior facilidade na análise dos resultados. Apesar das inúmeras vantagens o inquérito por questionário também apresenta as suas desvantagens, essencialmente ao nível da dificuldade da sua conceção, por força da necessidade da referida necessidade de adequação ao perfil do público-alvo, o tipo de questões a incluir bem como as respostas pretendidas, tendo em consideração a temática em estudo bem como os objetivos pretendidos com o mesmo. Não esquecendo ainda que uma vez que os questionários oferecem uma série de respostas às questões previamente definidas, o investigador poderá deparar-se com uma elevada taxa de não-respostas.

#### **4.1. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO**

Como já foi anteriormente referido, no presente estudo optou-se pela utilização do questionário como instrumento de recolha de dados. A opção por este instrumento fundamentou-se no facto de se tratar de um meio útil e eficaz na recolha de informação num intervalo de tempo relativamente curto.

O questionário e a conseqüente análise dos dados, na investigação quantitativa e qualitativa, terão um objetivo comprovativo, pelo que cada questão ou conjunto de questões desenvolvidas visou precisamente uma

determinada dimensão em análise (por exemplo, as percepções sobre a escola ou as estratégias desenvolvidas), contribuindo conseqüentemente para responder às questões de partida.

Para este projeto foram elaborados três questionários. O primeiro questionário visava traçar o perfil dos E.E. da turma em análise, aferir sobre a percepção destes relativamente à escola, bem como às estratégias de interação utilizadas pela escola e, por fim, avaliar a opinião dos mesmos relativamente à utilização da TIC como fator de aproximação à escola (ver anexo 1).

O segundo questionário, também dirigido aos E.E., visava aferir sobre a avaliação destes relativamente às estratégias desenvolvidas ao longo do ano letivo (ver anexo 2).

Por fim, o terceiro e último questionário dirigido aos alunos da turma, visava identificar, de uma forma generalista, a avaliação que estes fazem da participação dos seus E.E. nas atividades desenvolvidas (ver anexo 3).

Os três questionários elaborados são de tipo semifechado, sendo que o grosso das questões administradas são questões de resposta optativas, nas quais o inquirido apenas seleciona a opção de entre as apresentadas, e que mais se adequa à sua opinião. Este tipo de questões caracteriza-se pela rapidez e facilidade de resposta; maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas; facilita ainda a sua categorização para uma posterior interpretação, permitindo uma melhor contextualização da questão.

Após administração e recolha dos questionários, procedeu-se à necessária análise dos dados. Relativamente às questões fechadas efetuou-se uma análise quantitativa das respetivas respostas. Nas questões abertas procedeu-se a uma análise de conteúdo, mantendo assim uma perspetiva quantitativa, verificando e analisando a frequência de ocorrência de determinados termos e referências nas respostas dos inquiridos.

Seguidamente, os dados recolhidos foram organizados em tabelas e, em alguns casos para uma leitura mais clara e visível das opções de resposta dos inquiridos, apresentam-se em gráficos. Após esta organização, inicia-se a última etapa, a análise e discussão desses mesmos dados, a fim de obter uma resposta à problemática em estudo e conseqüentemente à(s) questão(ões) de partida já identificada(s).

## **5. PLANO DE AÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

Sobre a premissa de uma colaboração constante, entre a professora na sua condição de investigadora e os pais e E.E, na condição de público-alvo deste projeto, a sua participação não poderia ser resumida ao fornecimento de informação através das suas respostas ao inquérito por questionário (anexo 1). Nesse sentido, após a recolha e análise dos resultados do primeiro inquérito, procedeu-se à marcação de uma sessão de apresentação e debate com os pais sobre os resultados obtidos.

No desenrolar dessa sessão, e não deixando nunca de ter consideração os resultados, procedeu-se ao desenvolvimento de um conjunto de ações com vista a um reforço da relação escola-família e o conseqüente aumento da participação dos pais na vida académica dos seus educandos. De forma a potenciar o sucesso de cada uma das ações era necessária que as mesmas fossem capazes de ultrapassar os obstáculos à maior participação e envolvimento dos pais, fossem eles a incompatibilidade de horários ou o afastamento e desresponsabilização destes na preparação e desenvolvimento das ações. Neste sentido, era importante promover uma maior adequação dos horários para o desenvolvimento das ações (possibilitando que a participação nas mesmas fosse compatível com o horário laboral das famílias), mas sobretudo possibilitar e promover um maior envolvimento dos pais na planificação e desenvolvimento de cada ação.

Foi precisamente com a intencionalidade de promover maior envolvimento e colaboração entre a professora e os pais/E.E. que resultaram da discussão colaborativa o desenvolvimento de algumas ações, nomeadamente:

- a) Diário de turma;
- b) Hora do conto;
- c) Plataforma informática EB1 do Outeiro - Turma Y5;
- d) Aprender com a família;
- e) Partilha de experiências profissionais;
- f) Aprender experimentando!

De seguida, procura-se explicar o papel/lugar de cada uma das ações no desenvolvimento deste projeto.

### **5.1. DIÁRIO DE TURMA**

O Diário de turma (ver anexo 4) consistiu como o nome indica num diário da autoria de toda a turma. Todos os dias um dos alunos ficou responsável pelo diário, devendo registar no mesmo todo o seu dia-a-dia, como exemplo as aprendizagens da sala de aula mas também as suas brincadeiras e peripécias no recreio.

Esta atividade de carácter relativamente simples possibilitou que o aluno exercitasse as suas capacidades de escrita de uma forma mais ou menos lúdica, mas serviu também de mote para filhos e pais escreverem algo sobre o seu dia-a-dia (e conseqüentemente falarem sobre isso). É de frisar ainda que o Diário de turma, na medida em que passou por todos os alunos e respetivas famílias, permitiu que estas tomassem conhecimento das experiências, vivências e evolução de toda a turma.

## 5.2.HORA DO CONTO

A Hora do conto visou criar um ambiente escolar e familiar favorável à leitura, assumindo-se como fator de desenvolvimento individual. Os pais foram desafiados a escolherem e apresentarem um livro do Plano Nacional de Leitura, adequado à faixa etária dos alunos da turma. A leitura conjunta e em voz alta, a conversa sobre os livros e os seus temas apresentou-se como um fator potenciador do desenvolvimento cognitivo, do vocabulário, do conhecimento do mundo e da imaginação e ainda um reforço do prazer dos envolvidos no próprio convívio.

A professora assumiu-se nesta atividade “apenas” como a moderadora, a reguladora pedagógica, apoiando os pais na preparação da atividade, indicando por exemplo, dentro do Plano Nacional de Leitura os livros mais adequados à faixa etária dos alunos. Porém, foram os pais/E.E. os protagonistas e obreiros desta atividade, assumindo assim um papel determinante na construção e desenvolvimento de hábitos de leitura, que não se devem cingir ao espaço escolar, devendo também ser cultivados no seio da família.

Foram realizadas quatro apresentações no âmbito da Hora do conto, as quais foram organizadas por cinco pais e coincidiram com o Dia Mundial do Livro. No dia 23 de abril de 2013 foram expostos aos alunos os livros "Uma história de dedos" e "Histórias do Avozinho - A história de um homem Ambicioso", o primeiro pelo pai da aluna F. e o segundo pelos pais do aluno JM. No dia 24 de abril de 2013 a apresentação do livro " Os ovos misteriosos" coube à mãe da aluna I. enquanto o pai da aluna IS. deu a conhecer à turma o livro "Tanto, Tanto!".

### **5.3. APRENDER COM A FAMÍLIA**

Embora esta designação traduza a intencionalidade das ações, Aprender com a família visou o fomentar laços afetivos através da partilha de experiências, promovendo assim a participação conjunta de toda a comunidade em atividades de caráter essencialmente lúdico. Neste sentido, no Dia Internacional da Família promoveu-se uma aula de ginástica aberta a toda a comunidade escolar, tendo sido a mesma organizada por um pai, Professor de Educação Física, de um dos alunos da turma.

A exemplo de outras atividades promoveu-se a participação das famílias, e o seu envolvimento decisivo para o desenvolvimento e execução da atividade, co-responsabilizando assim as famílias pela promoção de uma relação escola-família mais profícua. Por outro lado, este total envolvimento das famílias no desenvolvimento desta atividade refletiu um aproveitamento das capacidades e conhecimentos das famílias que, conseqüentemente possibilitou um conhecimento mais aprofundado dos pais/E.E..

Por fim, da mesma forma que é expectável que a Hora do conto promova o hábito de leitura fora da escola, será expectável que outras atividades mais lúdicas, como o Aprender com a família possam contribuir decisivamente para a promoção de outros hábitos saudáveis fora da escola, levando pais e filhos a partilhar programas e atividades.

### **5.4. PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Esta atividade consistiu na possibilidade da turma conhecer diferentes profissões, as suas funções e a importância de cada uma delas na organização da sociedade. Para tal, os pais foram desafiados, mediante a sua disponibilidade, a apresentarem à turma (em contexto de sala de aula, ou não) a sua profissão. A título de exemplo, os alunos puderam visitar no dia 24 de maio de 2013 a Fábrica de Marcenaria do pai da aluna C. Nesta visita foi

possível os alunos perceberem a organização da fábrica, a importância do trabalho desta para a sociedade, tendo fundamentado nos alunos a construção e desenvolvimento de uma consciência social que lhes permita compreender a importância de cada profissão para uma organização harmoniosa da comunidade.

Mais uma vez os pais assumiram-se como protagonistas na atividade e informadores privilegiados de valores, para aprendizagens úteis na formação dos seus filhos. Paralelamente esta atividade promoveu também as capacidades dos pais e a motivação do seu papel junto da escola.

#### **5.5. APRENDER EXPERIMENTANDO**

A atividade Aprender experimentando envolveu os pais no processo pedagógico no campo do Estudo do Meio, desafiando mais uma vez os pais a colaborarem com a professora na promoção de aprendizagens e formação dos alunos. Para tal, os pais foram convidados a apresentar e a debater, de um modo pedagógico e interativo, determinados conteúdos e temáticas abordadas nas aulas. É de referir que vários pais desta turma são professores em diferentes domínios, pelo que se torna ainda mais pertinente e rico o seu envolvimento. É neste sentido que a mãe da aluna L. no dia 21 de maio de 2013, criou na sala de aula um laboratório de ciências no qual se realizaram e observaram várias experiências com água. Esta atividade possibilitou aos alunos experimentar e consolidar conhecimentos adquiridos nas aulas, tendo também envolvido esta no processo educativo.

#### **5.6. A PLATAFORMA INFORMÁTICA “EB1 DO OUTEIRO - TURMA Y5”**

Tendo-se verificado através do inquérito por questionário realizado que a esmagadora maioria dos pais/E.E. da turma para além de serem utilizadores

assíduos da *Internet*, mostravam-se abertos à utilização das TIC como estratégia de estreitamento da relação escola-família. Assim, procedeu-se ao desenvolvimento da plataforma informática EB1 do Outeiro - Turma Y5 (ver <http://eb1-do-outeiro-turma-y5.webnode.pt/>).

O primeiro objetivo deste *site*, um pouco a exemplo do Diário de turma, foi possibilitar que mesmo as famílias que não participavam presencialmente nas atividades desenvolvidas, pudessem pelo menos, tomar conhecimento da forma como estas se desenrolaram. Ou seja, pretendeu-se que todos os pais, independentemente de terem participado ou não, estivessem devidamente informados. Neste sentido o *site* disponibiliza espaços como o “Notícias” e “As nossas atividades”, em que os pais podem consultar toda a informação sobre as várias atividades: calendarização, temas, e outros assuntos de interesse para a comunidade escolar, como por exemplo reuniões, avaliações e atividades. O *site* disponibiliza ainda o espaço “Galeria de Fotos” onde são divulgadas fotos das ações desenvolvidas.

Porém, este *site* assumiu, à partida, um carácter interativo evitando portanto que se resumisse a um mero depósito de informação. A exemplo das restantes atividades existiu uma intenção clara de envolver os pais/E.E. em todos os momentos e aspetos das atividades. No *site*, essa premissa e vontade materializou-se por exemplo através do seu “Fórum”, local onde os pais/E.E., e qualquer outro utilizador, podem contactar com a professora e com todos os outros utilizadores da plataforma. No entanto, e de forma a salvaguardar a privacidade dos utilizadores, uma vez que por qualquer razão pudesse existir a necessidade ou intenção de os E.E. estabelecerem um contacto privado e relacionado com os filhos, com a professora, este *site* através da sua opção “Contacte-nos” possibilita que os utilizadores troquem mensagens apenas com a professora.

No âmbito dos trabalhos de casa, o *site* disponibiliza um espaço homónimo, no qual os pais/E.E. podem, por exemplo, confirmar os trabalhos para casa, indicados pela professora. Este espaço evita que os alunos fiquem, à partida, impedidos de fazer os trabalhos de casa porque se esqueceram da

sua mochila na escola, e também possibilita, que em parceria com espaços como “Fórum”, os pais possam contactar a professora em caso de dificuldade na resolução dos mesmos.

O *site* disponibiliza ainda outros espaços como “A Nossa Escola” onde se apresenta brevemente a escola, o espaço “Comunidade Y5” onde cada utilizador pode ficar a conhecer toda a turma, e os professores, pais/E.E.. Existe ainda o espaço “Sugestões da Professora” no qual a professora disponibiliza várias sugestões e informação. São assim divulgados programas e atividades das quais as famílias podem desfrutar com os seus filhos, sejam elas exposições, peças de teatro, filmes ou eventos desportivos.

De forma a possibilitar que os pais/E.E. pudessem retirar o maior proveito possível deste *site*, no dia 6 de abril de 2013 (poucos dias após o lançamento do mesmo – 26 de março de 2013), procedeu-se a uma sessão de apresentação do *site* e das suas funcionalidades. Esta sessão permitiu que todos os pais pudessem tomar um conhecimento efetivo do *site* e das suas funcionalidades, e também para que pudessem ser envolvidos e contribuir decisivamente para a elaboração do mesmo, definindo por exemplo as prioridades relativamente à informação a divulgar. É de referir, ainda, que esta sessão permitiu esclarecer e aprovar que a professora poderia divulgar fotografias das atividades desenvolvidas e dos seus participantes, em especial os alunos.

## **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **1.A VISÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

Com o questionário diagnóstico pretendeu-se aferir sobre as opiniões formadas pelos E.E. relativamente à sua relação com a escola. Apenas com um conhecimento completo do nosso público foi possível definir medidas de ação e estratégias adequadas, que permitissem melhorar a comunicação entre a escola e a família, bem como favorecer uma relação positiva e colaborativa entre as duas instituições basilares na formação do aluno.

No dia 19 de dezembro de 2012 na reunião de avaliação do primeiro período, procedeu-se à distribuição do questionário a cada um dos E.E. presentes, o que totalizou 22 questionários entregues. De forma a não ocupar em demasia a referida reunião e, uma vez que o tempo disponível de boa parte dos intervenientes era escasso, foi sugerido a cada um dos pais e E.E., caso assim o entendessem, que procedessem ao preenchimento do questionário em casa, remetendo-o posteriormente pelo seu educando para a professora. Dos 22 questionários entregues foram recebidos 17, não tendo respondido 5 E.E..<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A partir deste capítulo, serão utilizadas no texto algumas falas dos atores envolvidos no projeto que, de forma a se distinguirem do restante texto serão apresentadas em itálico.

### **1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS BIOGRÁFICOS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Dos E.E. que responderam ao questionário, a maioria (13) encontram-se entre os 30 e os 39 anos de idade. Se a este número adicionarmos os E.E. com idades até aos 29 anos, teremos então 15 dos inquiridos concentrados nas duas faixas etárias mais jovens. Apenas 2 dos E.E. têm mais de 39 anos de idade, sendo que desses, 1 está acima dos 50 anos de idade.

Relativamente ao género a clivagem é bastante notória, sendo 16 dos E.E. do género feminino e 1 do género masculino.

No que concerne ao grau de parentesco com o aluno, e como de resto seria expectável face aos resultados obtidos relativamente ao género, 15 dos E.E. são mães. Um dos E.E. é pai de um dos alunos enquanto o outro se identifica como avó, e que, após análise em detalhe do seu questionário, se verificou tratar-se precisamente do E.E. com 50 anos.

Com as devidas ressalvas, estes dados são reveladores de uma responsabilização mais formal das mães pela educação dos seus filhos, cabendo assim a estas um papel determinante e mais ativo no processo educativo do seu educando. Podemos assim, genericamente, identificar o “encarregado de educação-tipo” da turma em análise.

### **1.2. PERCEÇÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COM A ESCOLA**

Relativamente à percepção dos E.E. sobre as estratégias de interação com a família organizadas pela escola, nenhuma resposta foi assinalada nas opções “Pouco importante” e “Nada importante”.

As respostas dos E.E. dividiram-se de forma muito equilibrada entre o “Muito importante” (9) e o “Importante” (8). Face a isto verificou-se que efetivamente os E.E. têm uma perceção positiva das estratégias desenvolvidas pela escola, de forma a favorecer o seu relacionamento com a família dos alunos. Quanto ao pedido de justificação sobre a perceção da interação escola-família, somente 5 de 17 não justificaram a sua posição, ou seja, o porquê de considerarem “Importante” e “Muito importante”. Entre as várias respostas analisadas existe um conjunto de ideias-chave que se repetem por mais de uma ocasião nas respostas obtidas, estando a maior parte delas relacionadas com o fomentar a comunicação e interação entre todos os intervenientes do processo educativo; a possível influência positiva nos resultados académicos e bem-estar do aluno; mas também na valorização profissional docente na medida em que uma relação mais próxima possibilita que as famílias sejam mais conscientes do trabalho desenvolvido pelos professores.

Um dos E.E. assumiu que as estratégias desenvolvidas até ao momento têm *“permitido uma boa interacção entre pais, alunos, escola e professores”*. Enquanto um outro reforçou esta ideia referindo que os pais e E.E. *“são chamados a interagir com os seus educandos, vivendo com os seus educandos o resultado do trabalho realizado”*. Como se pode constatar, este reforço da importância da interação assenta nos resultados e não no processo. Um outro E.E. colocou-se numa posição um pouco diferente, ao indicar a necessidade, e até direito, de os E.E. conhecerem os objetivos de educação da escola, *“direito em saber objectivos que a escola tem”*. O mesmo E.E. referiu ainda a necessidade da escola manter uma postura de abertura à comunidade em que se insere.

Se por um lado alguns dos E.E. reforçaram a ideia da necessidade de os pais participarem e de se envolverem mais nos assuntos e atividades escolares, um dos E.E. não deixou de referir que é importante que *“a professora também estar a par do que se passa em casa”*, o que demonstrou uma visão de que o professor deve conhecer bem os seus alunos, por forma a agir de acordo com

o conhecimento da sua história de vida. Este posicionamento foi demonstrativo de uma compreensão de que as vivências da criança fora da escola influenciam o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Vários E.E. assumiram claramente que as estratégias organizadas pela escola até ao momento, e que visavam promover a participação e envolvimento dos pais e E.E., têm um contributo significativo no bem-estar e sucesso escolar do aluno. Neste sentido um dos inquiridos salientou que as *“estratégias organizadas pela escola são importantes, pois visam ter sempre como prioridade o bem-estar do aluno”*. Enquanto outro inquirido realçou que *“a participação dos pais na escola é muito importante, contribui para o sucesso escolar dos nossos filhos”*. É ainda de salientar que um dos E.E. acredita que as estratégias e iniciativas organizadas pela escola até ao momento servem ainda para *“valorizar mais o trabalho do professor e da escola”*. Alguns E.E. revelaram ainda, estarem satisfeitos com as estratégias e parcerias desenvolvidas até ao momento pela escola, havendo mesmo um que referiu que *“esta escola prima pela envolvimento com a associação de pais. Será importante aumentar iniciativas”*. No entanto, também se verificou que um dos E.E. alertou para a necessidade de flexibilizar o horário de atendimento do professor com o horário laboral dos pais e E.E..

Apesar dos resultados anteriores exprimirem um *feedback* positivo relativamente ao trabalho desenvolvido pela escola no âmbito de uma aproximação dos pais e E.E., importa esmiuçar esses resultados de forma a perceber se esse *feedback* é transversal à importância atribuída ao contributo que advém de uma maior participação dos pais e E.E..

Quando questionados sobre a influência positiva da sua participação no sucesso escolar dos seus educandos, nenhum E.E. assinalou as opções “Discordo” e “Discordo completamente”. De, os E.E. assumem claramente que a participação dos pais e E.E. nas atividades desenvolvidas pela escola contribuirá para o sucesso escolar dos alunos.

Como se pode constatar, 12 dos E.E. “Concorda completamente” que a participação dos pais e E.E. nas atividades da escola contribui então para o

sucesso escolar dos alunos. Os restantes 5 dos E.E. optam pela resposta “Concordo”.

### **1.3. PERCEÇÕES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA ANTES DO PROJETO**

Aferidas as percepções sobre as estratégias desenvolvidas pela escola para estreitar relações com as famílias, tornou-se necessário descortinar se a ação dos E.E. era percebida na mesma direção. Neste sentido, foram desenvolvidas duas questões, com o objetivo de compreender esse posicionamento. Na primeira, foi solicitado aos E.E. que identificassem a frequência com que se deslocam à escola, enquanto na segunda deveriam classificar essa mesma frequência.

No presente ano letivo todos os E.E. se deslocaram por mais de uma ocasião à escola. Porém, 10 dos E.E. apenas se deslocam à escola por solicitação prévia, 4 dos quais a pedido da professora e 6 quando convocados para as reuniões de avaliação no final de cada período escolar. Como se pode verificar, esta última percentagem, que é significativa no universo dos inquiridos, é evidenciadora de preocupações ligadas aos resultados e não aos processos, embora algumas respostas em outras questões valorizem muito a interação escola-família. Por outro lado, 9 dos E.E. afirmou que se desloca à escola várias vezes durante o período escolar. Podemos assim concluir que os E.E. não descartam a sua participação no processo educativo dos seus educandos, apesar de como já foi referido, mais de metade dos E.E. só se deslocarem à escola a pedido da professora.

Quanto à forma como os E.E. classificam a frequência com que se deslocam à escola, nenhum dos E.E. a classificou como “Nunca” e “Excessiva”.

A esmagadora maioria dos E.E. entendeu que o número de deslocações que efetuou à escola foram as adequadas, mais concretamente e em termos absolutos, dos 17 E.E. 16 são desta opinião. De referir ainda que 1 dos E.E.

classificou a frequência com que se deslocou à escola até à data da aplicação do questionário como “Insuficiente”.

Em suma, e relativamente à Parte II do questionário, os E.E. consideraram que a escola tem desenvolvido um importante trabalho no desenvolvimento de estratégias de interação entre escola e família. Os inquiridos são perentórios em assumir que, a participação dos pais nas atividades desenvolvidas pela escola poderão contribuir para o sucesso escolar dos seus educandos. Nesta linha os E.E. entendem ainda que a sua participação, aqui apenas analisada em termos da frequência com que se deslocam à escola, é genericamente adequada.

#### **1.4. PERCEÇÕES DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A ESCOLA E AS SUAS FUNÇÕES**

Avançando para o domínio das perceções que os pais e E.E. têm sobre a escola e as suas funções, foi solicitado aos E.E. que exprimissem o seu grau de concordância relativamente à importância da escola para o aluno em diferentes domínios.

Antes de mais, e como se poderá verificar pela tabela 1, nenhum dos itens indicados colheu qualquer indicação de falta de concordância. De destacar que a correta utilização da língua portuguesa foi o domínio que recolheu o maior grau de concordância, 13 dos E.E. concordaram totalmente e 4 apenas concordaram que a escola é efetivamente importante para que o aluno aprenda a utilizar corretamente a língua portuguesa. Por outro lado, a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para uma melhor compreensão do quotidiano revelou-se o único domínio a recolher uma maior percentagem de “Concordo” (10) do que “Concordo totalmente” (7).

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para uma melhor compreensão do cotidiano.	0	0	0	10	7
Adquirir competências de cidadania.	0	0	0	5	12
Utilizar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada.	0	0	0	4	13
Adotar atitudes adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.	0	0	0	7	10
Realizar atividades de forma autônoma e responsável.	0	0	0	5	12

Tabela 1 – A importância da escola vista pelos encarregados de educação

No entanto não deixa de ser perentório que os E.E. assumiram claramente que a escola tem um papel de destaque no desenvolvimento pessoal e social do aluno, capacitando-o de competências técnicas e sociais que potenciam uma melhor integração na sociedade em que se insere como o demonstram as percentagens dos três últimos domínios representados na tabela 1.

Após uma primeira análise sobre as perceções dos pais e E.E. sobre a escola, os E.E. foram questionados sobre como gostariam que fosse a escola do seu educando. Dos 17 E.E., dois optaram por não responder a esta questão

enquanto 4 apenas referiram que se encontram satisfeitos com a escola do seu educando. Os restantes E.E. revelaram essencialmente que gostariam que a escola do seu educando tivesse disponível mais e melhores recursos humanos e físicos, que garantissem não apenas melhores condições de ensino, mas também mais segurança. Verificou-se ainda que vários E.E. revelaram que gostariam que a escola fosse um espaço mais inclusivo e aberto à comunidade envolvente.

Um dos E.E. afirmou que gostaria que a escola do seu educando fosse uma *“Escola aberta como é actualmente, inclusiva e que permita à comunidade escolar interagir com o processo de evolução das aprendizagens dos seus alunos”*. Ficando assim patente a necessidade da escola não se fechar em si mesma, mas sim adotar uma postura de abertura e fomentar a envolvência de toda a comunidade em que se insere nas várias atividades que desenvolve. Ainda nesta linha, outro E.E. gostaria que a escola do seu educando fosse *“interactiva e participativa não só para a comunidade escolar, mas alargando-se ao agregado familiar e à comunidade”*. Um outro E.E. referiu que *“gostaria que a escola fosse um local seguro, onde as crianças aprendessem o Português correcto”*, ou seja mobilizar os saberes necessários à correta utilização da língua portuguesa para promover uma melhor comunicação. O mesmo E.E. não deixou de referir que gostaria que a escola criasse as condições necessárias para que os alunos sejam *“responsáveis e autónomos”*, deixando assim visível a necessidade desta assumir também um papel fundamental na formação cívica do aluno. A questão dos recursos humanos também se revelou importante, a este respeito um dos E.E. assinalou que gostaria que a escola *“tivesse mais apoio a nível de auxiliares principalmente nos intervalos”*. A existência de mais recursos humanos poderia possibilitar a antecipação do horário de abertura da escola, possibilitando que os pais e E.E. pudessem organizar mais facilmente o seu quotidiano.

Por fim, alguns (6) dos inquiridos não deixaram de referir que a escola deveria dinamizar um maior número de iniciativas culturais, desportivas e lúdicas em parceria com toda a comunidade escolar. Por exemplo, um E.E.

referiu que gostaria de ver a escola a *“Promover mais atividades culturais e haver mais interação entre professores e alunos”*.

De forma a aferir sobre a opinião dos pais e E.E. relativamente à forma como se estabelece a comunicação entre estes e a escola solicitou-se que identificassem o seu grau de concordância relativamente às diferentes afirmações que constam da tabela 2.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Os professores informam os pais acerca da organização e o modo de funcionamento da escola.	0	0	0	8	9
Os pais de outros alunos transmitem-me o regulamento interno do agrupamento.	0	4	8	5	0
Os professores mantêm-me informado acerca do meu educando.	0	0	0	6	11
Só vou à escola quando os professores marcam reuniões de pais.	2	9	3	3	0
Para comunicar ou pedir informações por escrito aos professores utilizo a caderneta.	0	1	0	6	9
As razões que me levam a contactar os professores são as notas e o comportamento do meu educando.	1	2	1	11	2

Tabela 2– Natureza da interação escola-família

Observando os dados expressos na tabela 2, verificámos que todos os E.E. deram uma indicação positiva relativamente à afirmação de que “os professores informam os pais acerca da organização e o modo de funcionamento da escola”. Mais de metade (9) concordou totalmente com a afirmação anterior, enquanto os restantes (8) referiu apenas concordar.

Dos 17 E.E. inquiridos, 8 optou pela resposta “Nem discordo nem concordo” relativamente à afirmação de que “os pais de outros alunos transmitem-me o regulamento interno do agrupamento”. Por outro lado, 4 E.E. discordaram dessa afirmação enquanto 5 concordaram com a mesma. Verificámos assim uma relativa disparidade de resultados nesta afirmação. Se efetivamente a maioria não teve opinião formada, os restantes E.E. dividiram-se entre os que tomam conhecimento do regulamento interno do agrupamento através da escola e os que tomam conhecimento por intermédio de outros pais e E.E.. O que não deixa de ser revelador de que a informação relativa ao regulamento interno do agrupamento poderá não ser do total conhecimento dos E.E., ou sequer estar devidamente acessível aos mesmos, devendo assim desenvolver-se um esforço precisamente no sentido de facilitação do seu acesso.

Relativamente à afirmação de que os professores mantêm os E.E. informados acerca dos seus educandos, verificou-se que todos os E.E. assumem uma opinião positiva, na qual 11 concordaram totalmente enquanto 6 assinalaram a opção “Concordo”. Analisando os resultados relativos às três primeiras afirmações podemos desde já concluir que a escola, na pessoa do professor, mantêm os pais e E.E. informados relativamente ao funcionamento desta, bem como sobre as questões relacionadas com o seu próprio educando.

No que concerne à afirmação “só vou à escola quando os professores marcam reuniões de pais”, a maioria dos E.E. 9 revelaram discordar dessa afirmação, enquanto 2 assumiram mesmo que discorda totalmente. Por outro lado 3 dos E.E. não concordaram, nem discordaram desta afirmação e o mesmo número de E.E. (3) assumiram que concorda com a mesma.

Estes resultados revelaram uma postura positiva por parte dos pais e E.E., já que a maioria (11) assumiu que se desloca à escola não apenas para as reuniões de avaliação no final de cada período, não estando assim a sua participação *a priori* dependente da solicitação do professor. No entanto, estes resultados devem ser revestidos de uma certa ressalva, uma vez que fazendo o contraponto com a questão n.º 8 verificámos a existência de alguma ambiguidade nos resultados obtidos. Será conveniente recordar que na questão n.º 8, 7 dos E.E. indicou que apenas se deslocava à escola quando convocados para as reuniões de avaliação no final de cada período escolar, contradizendo assim os resultados obtidos neste item.

Como podemos verificar na Tabela 2 o uso da caderneta escolar destacou-se como um veículo de comunicação entre a família e a escola. Dos 17 E.E., 15 reconheceram que utiliza a caderneta escolar para manter o contacto com o professor. Apenas 1 revelou não utilizar a caderneta para estabelecer contacto com o professor.

Relativamente às razões que levam os pais e os E.E. a contactar os professores, a maioria (13) assumiu que estabelecem esses contactos para aferir sobre os resultados e o comportamento do seu educando. Mais uma vez a importância incide sobre os resultados e não sobre o processo. Dos 13 E.E. referidos, 11 concordaram com a afirmação em causa, enquanto 2 assinalaram a opção “Concordo totalmente”. Por outro lado, 3 dos E.E. discordaram de que as razões que os levam a contactar os professores estarão apenas relacionados com as notas e comportamento do seu educando, dos quais 1 referiu mesmo que discorda totalmente. Face a estes resultados, verificou-se que apesar da maioria dos pais e E.E. (e como seria expectável) contacta a professora devido a assuntos relacionados com os resultados e comportamento do seu educando. Porém, existiu um grupo de inquiridos que assume estabelecer contactos com o professor por outras razões. 1 dos E.E., não teve opinião formada sobre a dimensão em análise.

Importa agora aferir sobre a opinião e posição dos pais e E.E. relativamente a determinadas estratégias de envolvimento que revelem um contributo

significativo no sucesso escolar dos alunos. Neste sentido foi solicitado aos E.E. que exprimissem o seu grau de concordância face a determinadas estratégias de envolvimento potenciadoras do sucesso escolar.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
O envio aos pais de informações sobre as aprendizagens do filho.	0	0	1	8	8
A escola dinamizar atividades culturais em parceria com os pais (teatro, música, pintura...), abertas à comunidade.	0	0	1	12	4
Os professores motivarem mais os pais, criando formas de comunicação mais facilitadoras ao seu envolvimento.	0	0	2	14	1
Os pais conversarem mais vezes com os professores de modo informal.	0	3	3	9	2
Os pais dispensarem mais tempo para escutar os seus filhos sobre as atividades que realizaram na escola.	0	0	0	9	8

Tabela 3– Estratégias e envolvimento dos pais e encarregados de educação no sucesso escolar.

Como se poderá verificar pela tabela 3, os E.E. apresentaram genericamente uma opinião positiva face às diferentes estratégias

apresentadas. Apenas se verificou uma posição discordante relativamente à estratégia *“Os pais conversarem mais vezes com os professores de modo informal”*. Esta estratégia foi ainda a que recebeu menos concordância nos resultados gerais, apenas 2 dos E.E. assumiu concordar totalmente enquanto 9 referiram *“apenas”* concordar. Os restantes 6 dividiram-se de igual forma pelos E.E. que não têm opinião devidamente formada sobre a importância desta estratégia, e os que discordam da mesma.

Nas três primeiras estratégias apresentadas é a escola a assumir-se como catalisadora do envolvimento dos pais no processo educativo. Na primeira estratégia 16 dos E.E. distribuíram-se entre as opções *“Concordo”* e *“Concordo totalmente”*, sendo que, apenas 1 não assumiu uma posição clara relativamente à estratégia em causa. Assumiu-se, assim, que os pais e E.E. acreditam que o envio de informações relativas às aprendizagens do filho poderá ter um contributo no sucesso escolar.

Na segunda estratégia verificou-se curiosamente que também 16 dos E.E. revelaram uma opinião positiva sobre a mesma. Desses E.E. (12) assumiu que *“Concorda”* que a dinamização de atividades culturais por parte da escola, em parceria com os pais, conduziria a uma melhoria dos resultados escolares. Apesar de mais uma vez um dos E.E. não apresentar uma posição devidamente definida, verificou-se que 4 concordam totalmente na importância desta estratégia na contribuição para uma melhoria dos resultados escolares.

No que concerne à terceira estratégia, que implicaria a motivação do envolvimento dos pais pelos professores através da criação de medidas facilitadoras da comunicação, verificou-se, em relação às estratégias anteriores, um aumento dos E.E. sem uma posição devidamente formada (2). Apesar deste dado, os E.E. continuaram a revelar um elevado grau de concordância face às implicações positivas desta estratégia, 14 concordaram e 1 concordou totalmente que esta estratégia potenciará o envolvimento dos pais e E.E. e conseqüentemente o sucesso escolar dos seus educandos.

Por fim, verificou-se que a última estratégia apontada, que remetia para a necessidade de os pais escutarem os seus filhos relativamente às atividades escolares, foi a única a receber uma total concordância por parte dos E.E., sendo que 9 assumiram concordar enquanto 8 concordaram totalmente que essa estratégia poderá contribuir para o sucesso educativo.

Em suma, considerando estes resultados percebeu-se que os pais e E.E. reconhecem que a escola tem um papel importante no incentivo à sua participação no processo educativo. Porém, e como o demonstraram essencialmente os resultados verificados para as duas últimas estratégias, os E.E. assumiram que a iniciativa do potenciamento do seu envolvimento não caberá apenas à escola, devendo eles próprios trilhar caminho nesse sentido, por exemplo através da escuta/conversa com os filhos sobre as atividades que o mesmo desenvolve diariamente na escola.

Apuradas que estão de forma genérica as percepções dos E.E. relativamente às funções da escola bem como a determinadas estratégias de incentivo ao seu envolvimento no processo educativo, importa agora identificar que motivos poderão obstaculizar esse envolvimento. Nesse sentido solicitou-se aos E.E. que identificassem o seu grau de concordância face a algumas razões que poderiam justificar o menor envolvimento dos pais e E.E. na vida escolar dos seus educandos.

A primeira razão apresentada aos E.E. como motivo de um menor envolvimento dos pais foi a falta de interesse da sua parte pela vida escolar dos seus filhos. A maioria (9) dos E.E. acredita que efetivamente os pais que não se envolvem estarão pouco interessados na vida escolar do seu educando. Porém, uma percentagem considerável (6) dos E.E. assumiu uma posição contrária a esta afirmação, distribuindo-se de forma igual entre os que “apenas” discordam e os que “discordam totalmente”. Os restantes (2) não apresentaram qualquer posição de concordância ou discordância com a afirmação em causa.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Não se interessam pela vida escolar do filho.	3	3	2	7	2
Os pais sentem pouca abertura por parte do professor.	3	6	5	3	0
O horário de atendimento coincide com o seu horário de trabalho.	1	4	2	7	3
Considera o seu filho um bom aluno, não têm que se preocupar.	1	6	5	5	0
Quando vão à escola é só para ouvir dizer mal do filho.	4	9	2	2	0
Os pais acham que só vão lá para ouvir, quem decide são os professores.	3	10	3	1	0

Tabela 4– Razões pelas quais os pais não se envolvem no processo educativo.

Como se poderá verificar na Tabela 4, mais de metade (9) dos pais e E.E. mostraram-se contrários à afirmação de que a falta de envolvimento dos pais será motivada por um sentimento de pouca abertura por parte do professor. Desses 9 E.E., 3 discordaram totalmente dessa afirmação, enquanto 6 apenas discordaram da mesma. Estes são resultados lisonjeiros para o professor, uma vez que os E.E., à partida, não responsabilizam a docente pela possível falta de envolvimento dos pais. Porém, 3 dos E.E. não demonstraram qualquer posição relativamente à questão em causa, enquanto 3 acreditam que, efetivamente haverá pais em que a falta de envolvimento poderá ser motivada pela pouca abertura dos professores.

A terceira razão apresentada, que diz respeito à coincidência entre o horário de atendimento do professor e o horário laboral dos pais e E.E. ser

motivadora de uma menor participação. Esta ideia foi a que acolheu um maior grau de concordância e, conseqüentemente, também um menor grau de discordância entre os E.E.. Mais concretamente, 7 dos E.E. concordaram e 3 concordaram totalmente que o horário de atendimento potencia efetivamente uma menor participação. Apenas 1 discordou totalmente da razão apresentada, enquanto 4 apenas discordaram da mesma. Já os restantes 2 não apresentaram uma posição claramente definida.

Em suma, verificou-se que a natural coincidência do horário de atendimento do professor, bem como de muitas atividades escolares, com o horário laboral dos pais e E.E. poderá impedir uma participação mais ativa destes, ou pelo menos representa um obstáculo a um maior envolvimento. Na questão n.º 5 um dos dos E.E. já havia referido que *“a hora depois do trabalho funciona muito bem entre os Pais e Professores”*. Também na questão n.º 10 um dos E.E. referiu ainda que *“a unica coisa que poderia ajudar era abrir mais cedo”*. Este último não se referiu concretamente ao horário de atendimento, mas não deixa de ser um dado importante para a necessidade de flexibilizar o horário escolar, tendo em consideração as necessidades dos alunos e E.E..

Relativamente à quarta razão apresentada verificou-se que o facto de um filho ser um bom aluno não será um claro motivo do não envolvimento dos pais na vida escolar, já que apenas 5 concordaram com a afirmação em causa. Porém, como se poderá verificar na Tabela 4 o número de E.E. que revelaram uma posição contrária a esta razão ficou-se pelos 7, dos quais apenas 1 discordou totalmente. Mais uma vez, e a exemplo do que aconteceu relativamente à segunda razão apresentada, verificou-se que 5 dos E.E. assumiram uma posição indefinida, não se mostrando concordantes ou discordantes com a razão em causa.

No que concerne à penúltima razão apresentada para a falta de envolvimento dos pais, verificou-se o maior grau de discordância entre as respostas dos inquiridos. A esmagadora maioria dos E.E. discordou (9) ou mesmo discordou totalmente (4) que o facto de os pais se deslocarem à escola apenas para ouvirem falar mal do seu educando seja motivo para uma

menor participação dos mesmos. Apenas 2 dos E.E. acreditam que esta razão poderá contribuir para um afastamento dos pais e E.E., enquanto os restantes 2 não apresentaram uma opinião formada.

Quanto à última razão apresentada, verificou-se que apenas 1 dos E.E. revela concordar que o poder de decisão estará apenas nas mãos dos professores. É de assinalar que nenhum dos E.E. assumiu concordar totalmente com a afirmação em causa. A maioria (13) dos EE assumiu uma posição contrária à afirmação de que *“Os pais acham que só vão lá para ouvir, quem decide são os professores”*. Dos 13 E.E. contrário à afirmação em causa, 3 discordaram totalmente enquanto 10 assumiram “apenas” discordar. Os restantes 3 E.E. apresentaram uma posição indefinida. Estes dados são reveladores de que os E.E. inquiridos não acreditam que a possibilidade da tomada de decisão estar inteiramente nas mãos do professor possa ser um catalisador/motivo para a falta de envolvimento de alguns pais.

Quando questionados sobre que outros motivos poderiam contribuir para uma não participação e envolvimento dos pais e E.E. na vida escolar dos seus educandos, 13 dos 17 E.E. não identificaram qualquer outro motivo. Nas respostas obtidas destacaram-se a falta de tempo, as dificuldades financeiras e sobretudo a perceção de que a responsabilidade pela vida escolar dos educandos apenas compete à escola.

Um dos E.E. foi perentório ao afirmar que *“Muito pais lidam de maneira inadequada com várias situações na vida quotidiana dos seus filhos a nível escolar. Acham que é totalmente da responsabilidade dos docentes e não se inserem no processo educacional do seu educando”*. Ainda nesta linha de pensamento um outro E.E. referiu que *“Os pais considerarem que a escola é que deve educar e transmitir os valores morais, sociais e familiares”*.

Em suma, os E.E. apontaram claramente que os pais e E.E. que não se envolvem na vida escolar dos seus educandos, remetem para a escola a total responsabilidade pela formação educativa, e inclusive sua formação cívica.

No entanto e segundo alguns dos E.E., a incompatibilidade de horários e as dificuldades financeiras poderão também contribuir para uma diminuição da participação dos pais na vida escolar dos filhos.

### **1.5.AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) COMO FATOR DE APROXIMAÇÃO À ESCOLA**

Por fim, o último capítulo do questionário aplicado pretendia aferir sobre a possibilidade de as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) serem utilizadas como fator de aproximação entre a família e a escola.

Neste sentido, e antes de mais importava verificar se o uso das TIC, em especial o uso de computador e o acesso à *internet*, era algo comum entre os pais e E.E. Assim, no que concerne à utilização do computador, 16 dos E.E. afirmaram fazer uso dessa tecnologia. Apenas 1 dos E.E. revelou não fazer uso do computador. No entanto, todos os E.E. possuem uma ligação à *internet* em casa, ou seja, apesar de um dos E.E. não utilizar o computador possui em casa uma ligação à *internet*, o que revela que, no respetivo agregado familiar haverá outro(s) elemento(s) que utilizam esta tecnologia. É de salientar que estes são dados que ultrapassam a média nacional, uma vez que como já foi referido, de acordo com os resultados do inquérito realizado em 2012 pelo Instituto Nacional de Estatística com a colaboração da UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, sobre a Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) pelas famílias, 66% das famílias têm acesso a computador em casa e 61% dispõem de ligação à *internet* (Instituto Nacional de Estatística, 2012). Uma vez verificado o grau de difusão entre os E.E. relativamente à utilização das TIC, importou aferir sobre a sua posição relativamente à utilização das mesmas como estratégias de aproximação à escola, e de maior envolvimento dos pais e E.E. na vida escolar do seu educando. Nesse sentido os E.E. foram questionados sobre o seu grau de

concordância quanto à utilização das TIC em diferentes formatos e com diferentes objetivos.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
O computador e a Internet podem ajudar-me a acompanhar a vida escolar do meu educando.	0	0	3	10	4
O computador e a Internet podem ajudar-me a estar mais próximo da escola.	0	2	1	11	3
A comunicação entre o professor e os pais e encarregados de educação via correio electrónico (e-mail) facilitaria o contacto.	1	1	4	11	0

Tabela 5– Posicionamento relativamente à utilização da Internet com estratégia de potenciamento da relação escola-família.

Quando questionados sobre a possibilidade de o computador e a *internet* poderem ajudar a acompanhar a vida escolar do seu educando, os E.E. revelaram-se bastante favoráveis. Apenas 3 não apresentou uma opinião claramente definida, enquanto 10 concordaram, e 4 concordaram totalmente que a utilização dessas ferramentas poderiam contribuir para um melhor acompanhamento da vida escolar do seu educando.

Relativamente à possibilidade da utilização do computador e da *internet* permitir uma maior aproximação dos pais e E.E. com a escola, a maioria (14) dos E.E. revelou uma posição positiva. De referir que dessa maioria, 11 E.E. concordou enquanto 3 concordaram totalmente que o uso do computador e da *internet* possibilitaria um maior contacto com a escola. No entanto, 2 dos E.E. discordou, revelando assim que não acreditam que estas ferramentas

potenciem uma aproximação entre a escola e a família. É ainda de salientar que um dos E.E. não apresentou uma opinião formada a este respeito.

Relativamente à possibilidade da comunicação entre o professor e os pais e E.E. se efetuar através de correio eletrónico (*email*) facilitar o contacto entre os mesmos, os E.E. continuaram a revelar-se favoráveis, sendo que 11 concordaram com essa ideia. Porém, é de referir que um número considerável de E.E. (4) revelou não ter uma opinião devidamente formada a este respeito. Por outro lado os restantes 2 distribuíram-se de igual forma entre os que discordam e os que discordam totalmente que o uso do email facilite a comunicação entre a professora e os pais e E.E..

Em suma, estes são dados que coincidentemente são várias vezes apontados em investigações realizadas nos últimos anos em Portugal, das quais destacamos o projeto Emailce levado a cabo por Jacinta Paiva (s.d.), que reconhece o potencial das TIC para ajudar a comunicação entre a escola e a família, com o objetivo de melhorar/acompanhar o processo ensino e aprendizagem do aluno. Porém, é de ressaltar que muita das investigações no campo das TIC é dirigida para escolas do 2º e 3º Ciclo e respetivas comunidades.

No final do questionário foi solicitado aos E.E. que expressassem a sua opinião sobre outros aspetos que considerassem relevantes na relação escola-família e que não estivessem contemplados no questionário, bem como sugestões que pretendessem apresentar. Infelizmente dos 17 E.E. apenas 1 respondeu a esta questão. Na opinião desse E.E. *“o relacionamento entre a escola e os pais é importante para um bom sucesso escolar dos seus educandos”*. Fica assim bem patente que os E.E. acreditam que o seu envolvimento e participação no percurso escolar do seu educando poderá ter um contributo significativo no sucesso escolar do mesmo.

## **2.AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Após o desenvolvimento (em parceria com os pais e E.E.) e concretização de um conjunto de ações influenciadoras da relação escola-família, e consequente enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos através de uma maior e mais estreita participação das famílias, tornou-se necessário aferir sobre o real impacto das mesmas. Para tal procedeu-se à elaboração de um novo inquérito por questionário que visava precisamente avaliar junto dos pais e E.E. a perceção destes sobre o valor e influências das ações desenvolvidas ao longo do último ano letivo.

No dia 1 de julho de 2013 na reunião de avaliação dos resultados do terceiro período, procedeu-se à distribuição do questionário por cada um dos E.E. presentes, o que totalizou 22 questionários entregues. De forma a não ocupar em demasia a reunião supra citada e uma vez que o tempo disponível de boa parte dos intervenientes era escasso, foi concedida a liberdade de cada um dos E.E., caso assim o entendessem, proceder ao preenchimento do questionário em casa remetendo-o posteriormente para o professor. Dos 22 E.E., 17 optaram por realizar o preenchimento do questionário em casa, tendo procedido à necessária entrega no dia 4 aquando da renovação da matrícula do seu educando. Os restantes 5 E.E. optaram por realizar o necessário preenchimento do questionário no final da reunião de avaliação.

### **2.1.INFORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO**

A avaliação que os pais e E.E. fazem das ações desenvolvidas, garantindo uma maior veracidade dos dados recolhidos, teria necessariamente de verificar se os E.E. estavam informados acerca destas ações. Assim sendo, a

primeira questão solicitava precisamente que os E.E. assinalassem as ações sobre as quais obtiveram uma informação prévia.

Do conjunto de ações apresentadas, verifica-se que “Aprender com a família” foi a que obteve uma divulgação mais eficaz, na medida em que apenas um dos 22 E.E. inquiridos declarou não ter obtido qualquer informação prévia sobre a mesma. A ação “Diário de turma” obteve uma divulgação quase tão satisfatória, considerando que 20 dos 22 E.E. também assinalaram ter obtido uma informação prévia relativamente a esta ação. Dos 22 inquiridos, 19 assinalaram ter obtido informação prévia acerca das ações “Hora do conto”, “Partilha de experiências profissionais” e a “Plataforma informática EB1 do Outeiro - Turma Y5”. Por último, a ação “Aprender experimentando!” revelou-se como a que obteve uma divulgação menos incisiva, na medida em que “apenas” 18 dos 22 inquiridos assinalou possuir uma informação prévia sobre a mesma. De qualquer forma, entende-se que os resultados são bastante positivos visto que a esmagadora maioria dos inquiridos se encontravam devida e previamente informados sobre o conjunto de ações desenvolvidas ao longo do último ano letivo.

Verificado o grau de conhecimento relativo às ações desenvolvidas tornou-se pertinente aferir sobre o nível de participação dos inquiridos nas mesmas. Nesse sentido, solicitou-se aos pais e E.E. inquiridos que assinalassem todas as ações em que tiveram oportunidade de participar.

Do conjunto de ações desenvolvidas a que obteve uma maior participação foi “Aprender em família”, tendo assumido participado nesta 15 dos 22 E.E. inquiridos. O “Diário de turma” surgiu logo atrás da ação “Aprender em família”, com apenas menos um inquirido (14). Dos 22 inquiridos, 13 assumiram ter participado na “Plataforma informática EB1 do Outeiro - Turma Y5”. Percebe-se assim que neste conjunto de 3 ações, se obteve a participação de pelo menos metade dos E.E. inquiridos.

No caso das ações “Hora do conto”, “Aprender experimentando!”, “Partilha de experiências profissionais” o número de participantes baixa drasticamente uma vez que nestas ações apenas participaram os pais e E.E.

responsáveis pela dinamização das mesmas. Assim temos uma participação (já esperada) de 4 E.E. na “Hora do conto”, 1 na ação “Aprender experimentando!” e 2 na ação “Partilha de experiências profissionais”.

Importa agora aferir sobre as razões e motivações que possam ter impedido os pais e E.E. de participarem nestas ações. Para tal elaborou-se uma questão aberta, em que os inquiridos poderiam indicar os motivos impeditivos à sua participação. Porém, apenas 7 dos 22 inquiridos responderam a esta questão, o que mais uma vez revelou que um elevado número de “não respostas” em questões abertas.

Dos 7 E.E. inquiridos todos sem exceção apontaram motivos de ordem profissional (essencialmente o seu horário laboral) como um fator de impedimento à participação. Um desses inquiridos declarou que *“O horário de trabalho não foi competitivo com estas actividades decorridas.”*, ao mesmo tempo que outro apontou as mesmas motivações mas não deixou de apresentar um indicador positivo, o conhecimento prévio das ações desenvolvidas, referindo que *“Derivado ao horário não foi possível estar presente, mas estive a par de todas as actividades que foram realizadas”*.

## **2.2.AVALIAÇÃO DAS AÇÕES**

Questionando os pais e E.E. sobre se na sua opinião as ações desenvolvidas cumpriram o objetivo de melhoria da relação escola-família e o envolvimento dos pais e E.E. no processo educativo desenvolvido pela escola, todos responderam positivamente. Deixando a claro não só que o objetivo destas ações se concretizou, ou seja, contribuir para uma melhoria e estreitamento da relação escola-família, mas também que estes possuem a perceção que o envolvimento dos pais e E.E. é benéfico para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Neste momento torna-se então pertinente avançar para uma análise mais específica sobre a avaliação que os pais e E.E. fazem das referidas ações

relativamente à possível influência destas na motivação e desempenho escolar dos seus educandos.

Relativamente à influência das ações desenvolvidas na motivação dos educandos para a frequência da escola, os pais e E.E. avaliaram genericamente todas as ações de uma forma particularmente positiva. A “Hora do conto” e o “Aprender com a família” são as ações que os inquiridos assumiram como mais influenciadoras da motivação dos seus educandos para a frequência da escola, sendo que 21 dos 22 E.E. assinalaram a opção “Muito influente”. Em ambas as ações, o E.E. que respondeu de forma diferente opta por assinalar a opção “Não tem opinião”.

	Nada influente	Pouco influente	Muito influente	Não tem opinião
“Hora do conto”		0	21	1
“Partilha de experiências profissionais”		2	18	2
“Aprender experimentando!”		1	20	1
“Diário de turma”		2	18	2
“Dia internacional da família”		0	21	1
Site “EB1 do Outeiro - Turma Y5”		1	17	4

Tabela 6– Avaliação da influência das ações desenvolvidas na motivação dos educandos para a frequência da escola.

Nas ações “Diário de turma” e “Partilha de experiências profissionais”, 18 dos 22 inquiridos, assumiram que as mesmas são “Muito influente” na motivação dos seus educandos à frequência da escola. Para as duas ações os restantes 4 inquiridos distribuíram-se equitativamente entre as opções “Pouco influente” (2) e “Não tem opinião” (2).

A ação “Aprender experimentando!” revelou-se como a terceira mais influente para os pais e E.E., reunindo um total de 20 inquiridos na opção “Muito influente”. Os restantes, encontraram-se distribuídos pelas opções “Pouco influente” e “Não tem opinião”.

Por fim, a “Plataforma informática EB1 do Outeiro - Turma Y5” apenas 17 dos 22 E.E. inquiridos assinalaram a opção “Muito influente”, pelo que se verificou que esta foi a ação a reunir o menor número de respostas nesta opção. Por outro lado, esta ação foi a que apresenta um maior número de inquiridos (4) sem opinião. O E.E. inquirido em falta referiu esta ação como “Pouco influente” para a motivação do seu educando à frequência na escola.

Verifica-se assim que a maioria dos inquiridos assumiram todas estas ações como muito influentes na motivação dos seus educandos para a frequência da escola, o que não deixa de ser um resultado claramente positivo. Apenas um número quase residual dos pais e E.E. (menos de um décimo) assumiu que algumas destas ações terão pouca influência na motivação dos seus educandos.

Quando questionados sobre a influência das ações desenvolvidas no conhecimento da família sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos seus educandos, os inquiridos responderam de forma muito semelhante à questão anteriormente colocada.

	Nada influente	Pouco influente	Muito influente	Não tem opinião
“Hora do conto”		0	20	2
“Partilha de experiências profissionais”		2	18	2
“Aprender experimentando!”		1	19	2
“Diário de turma”		2	18	2
“Dia internacional da família”		0	21	1
Site “EB1 do Outeiro - Turma Y5”		0	18	4

Tabela 7– Avaliação da influência das ações desenvolvidas no conhecimento da família sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

A ação “Aprender com a família” perfilou-se como a ação mais influente, sendo que 21 dos 22 E.E. inquiridos assinalaram a opção “Muito influente”, existindo apenas 1 inquirido a responder de forma diferente, referindo que “Não tem opinião”. A “Hora do conto”, perde em relação à ação anterior apenas um inquirido na opção “Muito influente” (20), inquirido esse que transitou para a opção “Não tem opinião” (2).

Na ação “Aprender experimentando!” os inquiridos encontram-se distribuídos de forma assimétrica pelas opções “Pouco influente”, “Muito influente” e “Não tem opinião”. Dos 22 inquiridos, 19 considerou esta ação “Muito influente”, enquanto 2 referiram não ter uma opinião sobre o assunto e apenas 1 dos inquiridos assumiu que esta ação será pouco influente para o conhecimento da família sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos seus educandos.

Curiosamente, as ações “Diário de turma” e “Partilha de experiências profissionais” apresentaram os mesmos resultados verificados na questão anterior. Sendo, que em ambas 18 dos 22 inquiridos, assumiram que as mesmas são “Muito influente” no desenvolvimento do conhecimento da família relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem dos seus educandos. Enquanto os restantes 4 inquiridos se distribuíram, nas duas ações, equitativamente entre as opções “Pouco influente” (2) e “Não tem opinião” (2).

A “Plataforma informática EB1 do Outeiro - Turma Y5” reuniu o mesmo número de respostas (18) que as duas ações anteriormente mencionadas na opção “Muito influente”. Mais uma vez (tal como tinha sucedido na questão anterior), esta ação foi a que reuniu o maior número de respostas (4) na opção “Não tem opinião”.

Realizando uma análise genérica destes dados, verifica-se novamente que a maioria dos inquiridos assumiu que qualquer uma destas ações foram muito influentes no desenvolvimento do conhecimento da família sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos seus educandos. De assinalar ainda que em

relação à questão anterior, relativa à motivação para a frequência, se verificar um menor número de resposta (-1) na opção “Pouco influente”, mas um aumento (+2) na opção “Não tem opinião”.

Após aferir sobre as avaliações que os pais e E.E. fazem das ações desenvolvidas e da sua influência sobre a motivação e desempenho dos seus educandos, é também importante verificar junto dos inquiridos se existe um desejo prévio de manter no próximo ano letivo as ações que foram desenvolvidas ao longo deste ano letivo. Assim, quando questionados sobre quais as ações gostariam que tivessem continuidade no próximo ano letivo, os inquiridos responderam precisamente num sentido de manutenção das várias ações desenvolvidas. Dos 22 pais e E.E. inquiridos, 20 assinalaram um desejo de continuidade da ação “Aprender com a família” e a “Plataforma informática EB1 do Outeiro - Turma Y5”. Em todas as restantes ações, verificou-se que 18 dos 22 inquiridos apontaram para a continuidade das mesmas. Estes são dados claramente positivos, que revelam o apoio dos pais e E.E. à manutenção deste tipo de ações de potenciamento da relação escola-família. Não excluindo porém que no futuro se proceda a um conjunto de medidas com vista ao aprimorar determinadas ações num sentido de reforço da participação de toda a comunidade escolar e aumento da sua influência em diversos domínios.

No final deste questionário, e a exemplo do primeiro inquirido por questionário, foi solicitado aos E.E. inquiridos que expressassem a sua opinião sobre alguns aspetos relativos às ações desenvolvidas que não estivessem contemplados no questionário, bem como sugestões que pretendessem apresentar. Mais uma vez, apenas um número muito reduzido dos inquiridos (2) respondeu a esta questão. No entanto ambos os E.E. deixaram claro o seu apoio à continuidade destas ações, referindo por exemplo que as “(...) *actividades devem ter continuidade visto o desenvolvimento das crianças.*”. Os E.E. reforçaram ainda o efeito positivo destas ações, um dos E.E. referiu por exemplo que “(...) *O meu filho demonstrou muito interesse e aprendeu muito.*”, enquanto que outro E.E. declarou o seu “(...) *apoio a todas e quaisquer acções*

*que envolvam mais a família com a escola.”, uma vez que as mesmas “(...) Ajudam-nos a perceber o quotidiano dos nossos educandos, a sua relação com a escola e o professor”.*

### **3. AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS**

Sendo este um projeto que visa a identificação das estratégias mais eficazes para o desenvolvimento de uma relação mais estreita e frutuosa entre todos os intervenientes no processo educativo e de aprendizagem, seria inadequado ignorar a opinião dos alunos. Independentemente da sua idade, os alunos são os atores principais do processo educativo. Neste sentido, no último dia de aulas (14 de junho de 2013) procedeu-se à aplicação de um questionário constituído por 3 questões aos alunos que visou essencialmente colher a opinião dos mesmos sobre as ações desenvolvidas e a participação dos seus pais na escola, e ainda aferir sobre o desejo de continuar com mais ações no próximo ano letivo.

A primeira questão visava essencialmente conferir a perceção dos alunos relativamente ao conjunto de ações realizadas, identificando por exemplo as ações que mais interesse lhes despertaram. Claramente as ações em que os alunos participaram mais ativamente com os pais e E.E. foram as que suscitaram um maior número de elogios e referências. No entanto é de assinalar, que o “Diário de turma” apesar de ser uma ação com uma assídua participação do aluno e da respetiva família não teve qualquer referência.

A ação mais elogiada pelos alunos foi “Aprender com a família”, sendo que a maioria dos alunos fazem referência a essa ação ou a atividades desenvolvidas no âmbito do mesmo. Uma das alunas declarou que gostou muito “(...) quando o meu pai foi a escola dar ginástica aos pais e aos filhos” (atividade inserida na ação “Aprender com a família”,) ficando patente o seu agrado pela participação ativa do seu pai. Outro aluno referiu também que gostou “(...) do jogo do dragão no dia da família”, enquanto outro declarou

ter gostado “(...) muito das atividades. Eu gostei muito do pai da Inês que veio fazer ginástica. Eu gostei do jogo do dragão do dia da família”.

A “Hora do conto” também se destacou como uma das ações mais referenciadas e elogiadas pelos alunos, sendo que praticamente metade dos mesmos faz uma referência à mesma. A este propósito um aluno referiu que “Eu gostei quando a mãe da Isabel porque leu uma estória que se chama-se *ovinhos misteriosos*”. Enquanto outro declarou que “Eu gostei muito do conto (...)”.

A ação “Partilha de experiências profissionais” também apresentou inúmeras referências positivas, ficando também patente o mote para uma repetição da mesma no futuro. Um dos alunos referiu “Eu gostei da fábrica e de todas e foram divertidas”, na mesma medida outro aluno referiu que “(...) também gostei de ir a visita a fábrica da marcenaria com o pai da Cátia”.

Apenas uma das estudante fez referência à ação “Aprender experimentando!”, declarando que “eu axei que foi muito giro as atividades da água (...)”.

De referir ainda que não existe qualquer referência à “Plataforma informática EB1 do Outeiro - Turma Y5”, o que de alguma forma é natural tendo em consideração a faixa etária dos alunos e sendo esta uma ação essencialmente dirigida para os pais e E.E.. No entanto, nos próximos anos letivos (tendo por exemplo em consideração que no 3º e 4º anos terão atividade extracurriculares ligadas às TIC) é possível que esta ação possa então desenvolver conteúdos adequados também aos alunos.

Em suma, verificou-se que os alunos (tal como já havia acontecido com os pais e E.E.) fizeram uma avaliação positiva das ações desenvolvidas. A este propósito é ainda de assinalar a resposta de dois alunos, um que declarou que as ações “Foram fixes e engraçadas.” Enquanto outro disse: “Bem foi muito divertido gostei muito foi muito divertido obrigado”.

Tal como no inquérito realizado aos pais e E.E. também se aferiu junto dos alunos qual a opinião destes relativamente ao continuar destas ações no próximo ano letivo. E tal como os seus pais e E.E. os alunos responderam de

forma claramente positiva a esta questão. No entanto, ao contrário dos resultados verificados nas respostas aos questionários dos E.E. um dos alunos declarou que “*Não*” gostaria de continuar a realizar estas atividades com os pais, na escola.<sup>4</sup>

Um dos alunos declarou que “*Sim, no próximo ano letivo gostaria de volta a repetir tudo.*” Ao mesmo tempo que outro reforçou a ideia com um “*Eu gostaria muito*”. Ficando assim expresso o desejo destes alunos na manutenção das ações desenvolvidas e consequente participação (ativa) dos seus pais e E.E. nas mesmas.

Na terceira e última questão, visava aferir se entre os alunos existira a percepção de que as ações desenvolvidas com os pais e E.E. os teriam de alguma forma ajudado a desenvolver e a melhorar os respetivos conhecimentos académicos. Os 22 alunos inquiridos deram uma resposta positiva (“*Sim*”), como seria de esperar não desenvolveram a sua resposta. No entanto, é de assinalar a resposta de dois alunos, um deles referiu que “*Sim ajudaram-me muito.*” Enquanto o outro declarou que “*Sim, aprendemos muito com os pais.*”

---

<sup>4</sup> Apesar da tentativa da investigadora esmiuçar junto do aluno as razões da resposta negativa, o mesmo não avançou com qualquer razão, limitando-se a declarar “Porque não.”

## **CAPÍTULO IV – NOTAS FINAIS**

### **1. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na atualidade, a relação escola-família tornou-se extremamente complexa, resultado de um processo evolutivo e de rápida mudança na sua génese que apenas podem ser compreendidas na totalidade quando devidamente enquadradas em mudanças mais amplas e globais. Independentemente das diferenças estruturais entre a escola e a família, o facto de se assumirem como duas instituições basilares da vida dos indivíduos e de possuírem objetivos complementares, torna expectável que se crie entre ambas uma relação, uma interação cooperativa, uma verdadeira parceria. Uma parceria que permita que a criança desenvolva ao máximo e da forma mais saudável e coerente possível um conjunto alargado de capacidades sociais, culturais e intelectuais. É neste sentido que o envolvimento dos pais na escola se assume como uma componente indispensável na educação.

No entanto, esta parceria apenas será solidamente estabelecida se existir uma identificação dos pais com a escola, uma vez que quanto maior for essa identificação, maior será a sua participação. E como em qualquer relação/parceria existe a natural e saudável necessidade de ambas as partes se sentirem compreendidas, aceites e devidamente valorizadas. Em suma, para uma interação realmente cooperativa exige-se da escola a manifestação da consciência e empatia pela importância do envolvimento dos pais no processo educativo. Esta manifestação será o primeiro passo para que a família se identifique com a escola e, conseqüentemente, participe de perto

do processo educativo e tome consciência da importância dessa participação. Assim se a relação entre a escola e a família se assumir numa postura mais “pessoalizada”, estarão então a reunir-se as condições necessárias para um percurso eficaz na contribuição do envolvimento dos pais na vida escolar e ativa dos seus filhos.

Não será por acaso que uma das primeiras ilações a retirar dos resultados obtidos deste estudo remete precisamente para a constatação de que existe junto dos pais e E.E. uma efetiva consciência de que estratégias/ações que visam o envolvimento e interação da família no processo educativo favorecem o sucesso educativo dos alunos. É, no entanto, de salientar que também se constatou que a mera consciência desse facto não implica à partida um envolvimento e participação mais sistemática dos pais e E.E. no processo educativo, na medida em que a maioria dos E.E. inquiridos revela que a sua participação consiste apenas nas deslocações à escola por momento das reuniões de avaliação, entendendo inclusive que essa participação era a adequada.

Porém, também se tornou evidente que existia juntos dos E.E. o desejo de que a escola adota-se uma postura de abertura, capaz de fomentar a envolvimento de toda a comunidade nas várias atividades que desenvolve. O que nos impele a tomar consciência do reverso da moeda, em que a escola poderá encarar a participação da família com desconfiança, convicta de que esta será um mero intruso no domínio da educação, revestindo assim a interação entre ambas as partes de um distanciamento burocrático.

Numa realidade em que vigoraram bloqueios e receios à participação e envolvimento da família, em que a principal causa do desinteresse manifestado pela inexistência de relações ou fraca interação será na ótica da escola motivada pelo fraco empenho das famílias, enquanto a família culpabilizará a postura pouco integradora da escola, a interação entre escola e família poderá perspetivar-se difícil.

Nesta perspetiva o processo de interação escola-família pode ressentir-se devido ao conflito constante dos professores na salvaguarda das suas

competências, e das famílias (principalmente as mais esclarecidas) que reclamam o direito natural de participar na educação dos filhos. Genericamente a comunicação entre a escola e as famílias, é por demasiadas vezes, marcada por desconfianças mútuas, caracterizando-se inclusive por um certo distanciamento.

No entanto é a tomada de consciência destas oposições e obstáculos à interação entre escola-família que servem precisamente de catalisador à operação de uma mudança. Uma mudança que ainda antes de se assumir como fator político e por inerência legislativo, se assume como uma movimentação de ordem não institucional. Salva-se no entanto que uma e outra realidade são na prática, indissociáveis, pelo que a relação entre a escola-família deverá assim assumir-se como uma movimentação constituída e construída, tendo por base uma rede de unidade e consciência gerada e geradora de mudança.

Davies (1994) afirma que “a ideia das parcerias se baseia no pressuposto de que as famílias, as comunidades e as escolas têm uma responsabilidade partilhada e sobreposta no que se refere ao desenvolvimento escolar e social das crianças” (Davies, 1994, p. 386).

Tendo assim presente que as três instituições do mundo das crianças (família, escola e comunidade) possuem um conjunto de objetivos, posturas e práticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem destas, ao mesmo tempo distintas e partilhadas, percebe-se que ao fortalecer as ligações entre essas três instituições, a criança irá beneficiar dessa medida direta ou indiretamente.

Mas como poderá ligar-se a escola com a família e a comunidade? Em termos práticos o que poderá a escola fazer para promover o envolvimento das famílias? O presente estudo apresenta uma resposta possível a estas questões. Porém, na medida em que esta investigação se desenvolveu apenas no âmbito de uma única turma de uma única escola, não se poderá assumir esta resposta como única e universal, passível de se aplicar a outros contextos sem as devidas salvaguardas.

Ao analisar os resultados relativos ao primeiro questionário aplicado verificou-se uma referência constante dos E.E. à necessidade da escola dinamizar um maior número de iniciativas culturais, desportivas e lúdicas em parceria com toda a comunidade. É nesta base, respeitando a sugestão dos inquiridos, que o plano de ação desenhado no âmbito deste estudo apostou essencialmente no desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas que, mesmo mantendo um carácter pedagógico, pudessem responder adequadamente ao desejo dos E.E..

Curiosamente, ainda numa fase de revisão da literatura existente sobre o tema do envolvimento parental e como de resto fica patente no próprio enquadramento teórico desta investigação, a primeira aposta/estratégia para o potenciamento do aprofundamento da relação escola-família da investigadora passava pela utilização das TIC, através de um desenvolvimento de uma plataforma (*site*) que se constituísse essencialmente como uma nova forma de comunicação (mais informal) entre a escola e a família. A consciência de diversos estudos que apontam a utilização das TIC como uma estratégia potenciadora do envolvimento dos E.E., e apesar dos mesmos incidirem essencialmente sobre escolas do 2º e 3º Ciclo, e após a auscultação das perceções dos E.E. inquiridos relativamente a esta temática, confirmou-se que seria adequado desenvolver algum trabalho neste âmbito. Tendo os E.E. assumido genericamente que a Internet poderia contribuir para um melhor acompanhamento da vida escolar do educando, potenciando uma aproximação das famílias à escola e melhorando/facilitando a comunicação com os professores, procedeu-se ao desenvolvimento da “Plataforma informática EB1 do Outeiro - Turma Y5”.

Apesar da plataforma não ter sido a ação a recolher a maior participação ou sequer a melhor avaliação junto dos E.E., apresentou resultados claramente positivos em ambos os domínios, por exemplo a maioria dos inquiridos assumiu que a *plataforma* teve uma significativa influência na motivação dos educandos para a frequência da escola (percentagem que sobe quando se avalia o influência no conhecimento da família sobre o processo de

ensino e de aprendizagem). Mas talvez o mais revelador do sucesso desta ação, seja mesmo o desejo praticamente total entre os E.E. (20 em 22) de continuidade da plataforma.

No entanto, entende-se que a análise dos resultados aos inquéritos realizados torna evidente que apesar da importância da plataforma nesta investigação, soluções tecnicamente mais simples também poderão contribuir eficazmente para o estreitamento da relação escola-família. Para além disso, não é possível dissociar o sucesso da *plataforma* das restantes atividades, na medida em que este se foi assumindo como complemento às mesmas.

Apesar dos dados apurados neste estudo apontarem para uma maior incidência da preocupação dos pais e E.E. (mesmo que de forma um pouco inconsciente) no domínio dos resultados do seu educando e não propriamente sobre o processo educativo, é de sublinhar a aparente disponibilidade para melhorar o processo educativo através de um contributo mais estreito das famílias, mesmo que esse contributo não deixe de ter em vista uma melhoria dos resultados. De resto os dados recolhidos no primeiro inquérito relativos à influência das estratégias e envolvimento dos pais e E.E. no sucesso escolar, os inquiridos assumiram claramente que a dinamização de atividades culturais por parte da escola, em parceria com os pais, conduziria a uma melhoria dos resultados escolares.

Foi esta postura em concreto que potenciou o desenvolvimento das ações “Hora do conto”, “Aprender com a família”, “Partilha de experiências profissionais” e ainda o “Aprender experimentando!”. Verificando ainda que os pais e E.E. assumiram de forma perentória a necessidade de escutarem os seus filhos relativamente às atividades escolares como forma de potenciar o sucesso escolar, procedeu-se ao desenvolvimento do “Diário de turma” criando assim um espaço em que alunos e pais podem falar (e registar) sobre o dia-a-dia na escola.

A consciência da importância e da utilidade do envolvimento da família por parte da mesma funciona como catalisador para um maior compromisso. Pelo que importa assim desenvolver atividades/ações/programas que visem

precisamente proporcionar uma solução aos problemas e interesses apontados pelas famílias. A necessidade e relevância da interação escola-família, consiste na convicção da importância da partilha de informação, responsabilidades e poder de decisão.

O reconhecimento pelas próprias famílias de que as estratégias/ações utilizadas potencia um enriquecimento e estreitamento da relação escola-família, o que por sua vez promove as condições necessárias para uma melhoria das aprendizagens e desenvolvimento pessoal dos alunos. Este reconhecimento promove ainda uma mudança na conceção e na relação dos próprios pais relativamente aos filhos, uma vez que genericamente passam a conhecer e entender melhor a sua condição social de aluno.

Este processo de interação implica um conjunto de estratégias/ações de carácter diversificados e inerentes ao seu público-alvo bem como aos contextos que as objetivam. Foi assente nesta convicção que as várias ações promovidas ao longo desta investigação foram elaboradas e aplicadas em conjunto com as famílias dos alunos, partilhando responsabilidades e poder de decisão mas sobretudo indo ao encontro de solução aos problemas e interesses apontados pelas famílias.

No âmbito desta investigação, os pais e E.E. inquiridos apontaram essencialmente três barreiras/obstáculos a um maior envolvimento parental no processo educativo: a incompatibilidade de horários; condição socioeconómica da família; e ainda a exclusividade, por parte da escola, da responsabilidade pela formação educativa dos alunos. Verificou-se assim que os obstáculos identificados pelos E.E. da turma em análise vão genericamente ao encontro dos já apresentados no ponto 2 (Obstáculos à interação escola-família) do Capítulo II deste trabalho.

No que concerne à condição socioeconómica, os contributos de Silva (1996), Vieira (1996) e de Marques (2001) já perfeitamente alinhados com o pensamento de Bourdieu e Bernstein, deixam claro que as diferenças socioeconómicas entre a família e os professores, bem como a não partilha do mesmo código linguístico, são um contributo decisivo para um menor

envolvimento das famílias no processo educativo. O que atesta e evidencia a necessidade do professor conhecer o ambiente e perfil de toda a comunidade educativa, bem como a necessidade de adequar a comunicação e as estratégias de promoção do envolvimento familiar ao seu público-alvo.

Relativamente à incompatibilidade de horários, que se revelou o principal obstáculo aos olhos dos E.E. inquiridos, tornou-se por demais evidente (como Krasnow (1990) já o havia apontando) que a falta de envolvimento da família no processo educativo ocorre essencialmente porque durante a planificação das atividades, as necessidades e interesses das famílias dos alunos não são consideradas. É neste sentido que todas as ações patentes nesta investigação foram planificadas e executadas em estreita colaboração com os E.E.. Com esta postura colaborativa garantiu-se não apenas uma maior participação nas ações desenvolvidas mas também um maior envolvimento das famílias e consequentemente uma maior adequabilidade das ações aos interesses dos alunos e respetivas famílias.

Alguns dos E.E. inquiridos apontaram ainda como possível obstáculo ao envolvimento das famílias a noção de que a escola detém uma responsabilidade exclusiva pelo processo educativo. A este respeito Oliveira (1994) refere que: *“a maioria dos professores atribui aos pais amplas responsabilidades quanto ao trabalho escolar e ao comportamento do filho na escola, ao mesmo tempo que exprimem um certo cepticismo quanto à vontade dos pais em assumir a sua responsabilidade bem como às suas competências para o fazer.”* (Oliveira, 1994, p. 144)

Torna-se assim evidente a necessidade de reconhecer que um dos maiores obstáculos do envolvimento do E.E. reside na diferenciação estrutural entre a escola e a família. A atual existência de uma sobreposição das funções e papéis poderá contribuir para a criação e evolução de um contexto ambíguo gerador de um ambiente de inoperância e ansiedade entre E.E. e professores.

Lima (1998) alerta que não existe *“a tradição em Portugal de diálogo entre professores e pais, ou de um ponto de vista institucional, entre a escola e a associação de pais e encarregados de educação (...) o diálogo, a verificar-se,*

*era desde logo um sinal negativo, uma vez que os pais só eram convocados à escola quando algum facto considerado grave ocorria com os seus filhos/educandos” (Lima, 1998, p. 332).*

Constata-se assim que o envolvimento ativo dos pais e E.E. na planificação de todo o processo educativo é essencial para a mudança de mentalidades entre E.E. e professores, contribuindo para o estabelecimento de ambiente colaborativo e de uma verdadeira parceria.

Assumindo que a escola é um grupo social que se caracteriza pelo respeito e procura de propósitos educativos num sentido da plena realização humana, é indispensável que permita e potencie uma participação colaborativa capaz de desenvolver e promover projetos que espelhem os direitos, objetivos e interesses dos pais, dos professores e da comunidade, num compromisso recíproco e assente na educação para a cidadania.

A própria existência de uma população escolar cada vez mais heterogénea, não apenas em termos culturais mas também étnicos e socioeconómicos, exige não apenas uma acrescida flexibilidade e expansão das competências dos professores, como também potencia os obstáculos ao estabelecimento de uma postura colaborativa com as famílias. No entanto e apesar dos acrescidos obstáculos, esse carácter cada vez mais heterogéneo da população escolar, reveste ainda de maior importância a necessidade da escola-família assumirem uma verdadeira parceria, uma vez que apenas em articulação com a família e a comunidade envolvente a escola poderá melhor conhecer e respeitar o passado cultural da criança.

Ainda se verifica que muitos dos pais que se demitem das suas obrigações no processo educativo, assumem que a educação será um domínio exclusivo da competência do professor. Caberá ao professor assumir uma postura capaz de motivar e alertar esses pais para a importância do seu envolvimento no processo educativo, potenciando a colaboração e compromisso.

Como refere Pinho (1988) “o professor dada a sua função de líder institucional” e tendo em conta “o papel social que adopta pode provocar a

abertura, o assumir de responsabilidades e desencadear um processo activo ou, pelo contrário, bloquear toda a cooperação” (Pinho, 1988, pp. 31-32).

Apenas de uma forma esclarecida e informada as famílias poderão assumir uma postura de abertura e estreita colaboração com a escola, assumindo-se verdadeiramente como um parceiro, potenciando relações mais eficazes de aprendizagem. Em primeira instância compete assim ao professor, na sua condição/função de líder institucional, criar as condições necessárias ao envolvimento parental e ao aprofundamento da relação escola-família, identificando ainda alternativas para colmatar os obstáculos que ainda hoje se verificam na relação escola-família. Apenas se o professor assumir a responsabilidade de provocar a abertura e o desencadear um processo ativo, será possível as famílias tomarem consciência da sua importância e utilidade do seu envolvimento no processo educativo. Este compromisso, esta postura, posição por parte do professor, tendo implícito o desenvolvimento de valores educacionais, será só por si um garante para uma educação para a competência, para a cidadania e para o desenvolvimento de valores culturais.

Quais as estratégias de aproximação escola-família que melhor podem favorecer o envolvimento das famílias na escola e favorecem o sucesso educativo dos alunos? Na problemática do envolvimento das famílias talvez mais do que se falar que estratégias, se deva falar em postura! Fica patente que antes mesmo de definir estratégias é necessário que o professor assuma a referida postura ativa e de abertura ao envolvimento familiar, potencie a cooperação e o compromisso.

### **1.1.AUTOCRÍTICA**

Como já foi referido no ponto 1.3. (Limitações do estudo) do Capítulo II, a presente investigação revelou algumas condicionantes e dificuldades ao longo de todo o seu percurso. Sendo que a principal das dificuldades identificadas remete essencialmente para as limitações de ordem temporal, na medida em

que a investigadora realizou o estudo simultaneamente com a sua atividade profissional, o que significou que tempo disponível para a realização do estudo nem sempre se revelou o desejável. Este condicionamento temporal limitou a possível exploração de todas as vertentes da realidade em análise, o envolvimento dos E.E. na escola. É notório que a complexidade desta realidade merecia uma análise mais abrangente de todas as vertentes que a constituem.

Por outro lado, o reduzido número de participantes deste estudo, a exemplo da limitação temporal, impede um conhecimento de representações mais diversas – convergentes ou divergentes – sobre a natureza do envolvimento parental nesta escola.

Será ainda importante ressaltar que o facto desta investigação apenas se reportar à turma da professora e autora deste projeto, afasta a possibilidade de generalização dos resultados e das conclusões obtidas, ou seja, não existe uma garantia de que os presentes resultados sejam aplicáveis a locais e intervenientes diferentes. No entanto, no que se refere às restantes turmas da Escola do Outeiro, as presentes considerações poderão ser genericamente replicadas na medida em que o público-alvo, E.E. e alunos, partilham um conjunto alargados de características.

A realização de um estudo de teor comparativo teria permitido um conhecimento mais completo da influência das ações e estratégias desenvolvidas sobre o envolvimento das famílias e sucesso educativo dos alunos. Apesar da avaliação positiva por parte dos E.E. de todas as ações desenvolvidas, bem como o seu desejo de manutenção das mesmas no próximo ano letivo, fica a sensação que a análise em simultâneo de uma outra turma em que estas estratégias/ações não fossem aplicadas, permitiria aferir de uma forma mais completa sobre a influência das mesmas no aprofundamento do envolvimento dos E.E., mas também conferir o real valor da influência do envolvimento dos E.E. no sucesso educativos dos alunos.

Tendo em consideração que esta investigação se configura como um estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa, seria de esperar uma

maior aposta em instrumentos para a recolha de dados como a entrevista e a observação. O que poderá criar a sensação de que a não utilização destes instrumentos potenciou que determinados domínios da realidade em análise fossem inconscientemente ignorados ou pouco aprofundados.

Por fim, é necessário referir que um maior *background* por parte da investigadora no domínio da Estatística teria possibilitado um tratamento mais completo dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionários realizados. Um maior domínio neste campo teria possibilitado por exemplo a realização de análises multivariadas de forma eficiente, reduzindo a margem de erro na análise dos dados recolhidos mas sobretudo estabelecer correlações entre as variáveis intervenientes na análise.

## 1.2. CAMINHOS FUTUROS

A adequabilidade das ações desenvolvidas bem como a estreita envolvimento dos pais e E.E. no seu desenvolvimento e execução assumiu como uma das preocupações subjacentes e primárias desta investigação. Esta investigação evidencia que qualquer professor poderá promover/potenciar um maior envolvimento dos pais e E.E., no entanto tal apenas será possível se for assumida uma verdadeira cultura de parceria. Quando se ambiciona um maior envolvimento das famílias na escola será indispensável salvaguardar uma efetiva possibilidade de participação de todos os atores do processo educativo

As diferentes ações patentes nesta investigação foram desenvolvidas e executadas em plena colaboração com os pais e E.E., comprometendo-os no desenvolvimento de uma verdadeira parceria, reconhecendo o seu valor e importância na promoção de um ambiente favorável à aprendizagem que possibilite a todas as crianças a autorrealização pessoal e o sucesso educativo. Nesta perspetiva, o envolvimento parental não se assumiu como uma opção, mas como algo essencial no processo de aprendizagem de todos os alunos.

Como em qualquer relação que se pretenda saudável e frutuosa será sempre necessário reconhecer a importância de cada uma das partes da parilha em causa. Pelo que apenas se poderá esperar um real envolvimento, compromisso e dedicação das famílias no aprofundamento da relação escola-família se a escola, se os professores, forem capazes de escutar e respeitar as diferentes opiniões e partilhar responsabilidades e tarefas.

Para uma parceria e cooperação eficaz torna-se essencial utilizar e rentabilizar todos os recursos disponíveis, tanto na comunidade como na família. A própria concretização da relação escola-família apenas é possível e viável se implicar pais, professores, alunos e mesmo outras entidades da comunidade, direta ou indiretamente ligados aos problemas da educação.

Esta investigação representa apenas mais um pequeno contributo para a compreensão da relação escola-família. Talvez um contributo demasiado localizado para ser generalizado, o que de resto não foi nunca a pretensão da investigadora. Facilmente se percebe, até pela natural mutabilidade das relações e dos contextos, que muito deverá ser feito (investigado) de forma a alcançar uma (possível) total compreensão da relação escola-família. E nesse sentido apontam-se apenas três de muitos caminhos para futuras investigações:

- Estudar comparativamente os resultados de escolas com maior envolvimento parental, identificando os fatores que promovem esse destaque;
- Estudar formas de combater as barreiras socioeconómicas familiares que condicionam o envolvimento dos pais nas escolas;
- Aprofundar meios e estratégias de compreensão e intervenção junto dos professores, no sentido de ultrapassarem as suas resistências ao envolvimento familiar na escola;

A presente investigação tornou claro que não existe uma estratégia única, correta e adequada para ao envolvimento parental e conseqüente aprofundamento da relação escola-família, mas sim um conjunto diversificado

de estratégias e ações. Estratégias e ações que devem ser desenvolvidas de forma apropriada ao contexto em que serão aplicadas.

Para Davies, D. (1989), os pais que se envolvem na escola e na educação, encaram o trabalho do professor de uma forma positiva, apreciam melhor o papel e a importância da escola. Sendo inegável que a relação escola-família e o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos são desejáveis e vantajosos sob o ponto de vista educacional, põe-se a questão em determinar quais os melhores mecanismos que conduzirão a um envolvimento eficaz.

Perspetiva-se assim que a utilização de qualquer tipo de estratégia irá implicar sempre a existência de um ambiente envolvente, através do qual se deverá estabelecer um tipo de relação afetiva positiva, ou empática, de confiança e de respeito mútuo entre os vários agentes no processo educativo, que potencie uma situação de abertura, de disponibilidade.

A troca de vivências entre todos os elementos da relação escola-família, poderá criar o conjunto de condições necessárias ao desenvolvimento e atualização das potencialidades comunicacionais de cada um, contribuindo consequentemente, para o sucesso escolar e pessoal de todos. É neste sentido que o envolvimento e participação dos pais e E.E., representa uma componente indispensável na educação. As atitudes e competências que se promovem e adquirem neste âmbito pelos diversos agentes permitem não apenas o desenvolvimento de uma sólida parceria mas também o aprofundamento da cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1. BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (1994). As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES*, 5 Janeiro, pp. 31-51.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. F. Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 2001, n.37, pp. 175-176.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. e Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. *In* Alarcão, I. (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Aveiro: CIDInE.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria. Roble Edições.
- Batista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Prof. Edições.
- Beattie, Nicholas (1985). *Professional Parents - Parent Participation in Four Western European Countries*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Bell, J. (1993). *Como fazer um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Berger, E. (1991). *Parents as Partners in Education, The School and Home Working Together*. Nova Iorque: Merryl.
- Bernstein, B. (1981). *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model*. *Language and Society*, 10, 327-363.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), pp. 119-146. Obtido a 13 de dezembro de 2012 em [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/material\\_complementario.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/material_complementario.htm)
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Cardoso, A. (2004). *Os encarregados de educação e as suas percepções de participação na vida escolar – Assembleias de Escola e Conselhos Pedagógicos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, M. S. (1994). *O papel do director de turma na escola actual*. Dossier Rumo, (1). Porto: Porto Editora.
- Davies, D., et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte
- Davies, D. (1994). Parcerias Pais-Comunidades-Escola. Três mensagens para os Professores e Decisores Políticos. *Revista Inovação*, Vol. 7. n.º3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 377-389
- Davies, D., Marques, R. e Silva, P. (1990). *Escolas e Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R.; Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- d'Eça, T. A. (1998). *Net Aprendizagem: A Internet na educação*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, I. L. (1988). Parents and schools: How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, 66, pp. 57-59.
- Epstein, J. L. & Jansorn, N. R. (2004). Developing successful partnership programs: Principal leadership makes a difference. *Principal*, 83(3), pp. 10-15.
- Estrela, M. T., & Villas-Boas, M. A. (1997). A relação pais e escola: Reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand & H. R. Pinto (eds.), *Família:*

- Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* Lisboa: Educa, pp.. 103-116.
- Goldberg, M. F. (1990). Portrait of James P. Comer. *Educational Leadership*, 48, pp. 40-42.
- Fernandes, Arménio (2006). *Projecto Ser Mais: Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências
- Fortin, M (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. 2ª ed. Loures: Lusociência.
- Grácio, S; Miranda, S; Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação*. Vol. I. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1998). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Krasnow, J. (1990). *Building Parent-Teacher Partnerships: Prospects from the Perspective of the Schools Reaching Out Project*. Boston: Institute for Responsive Education.
- Kroth, R. L. (1985). *Communication with Parents of Exceptional Children: Improving Parent-Teacher Relationships*. Denver: Love.
- Lewin, C. & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54(3), pp. 749-758.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho/IE. Tese de Doutoramento.
- Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *e-learning e e-conteúdos*. Lisboa: Centro Atlantico.pt.
- Lima, L. C. & SÁ, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In J. Lima (org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Asa. pp. 25-95.
- Marques, R. (1997). Escolas de cinco países procuram alternativas para o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e a família: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 49 - 53.

- Marques, R. (1997). *A escola e os pais – como colaborar?* Lisboa: Texto Editora, (5ª ed.).
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o otimismo*. Lisboa: Editorial Presença, (16ª ed.).
- Matos, P. M., Fontaine, A. M. (1995). As relações escola-família e suas representações: Contributos para uma avaliação ecológica do desenvolvimento da criança. In *Atas Ciências da educação investigação e acção. II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 185-193.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Revista de Ciências da Educação*, (03), pp. 41-50. Obtido em 13 de Dezembro de 2012 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).
- Oliveira, B. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, J., Pais, A., e Canavarro, J. M. (s.d.). *Uma experiência "TIC na Escola" e a abordagem sistémica dos fenómenos*. Obtido em 17 de dezembro de 2012, de: <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2005/tema05/06JacintaPaiva.pdf>
- Pereira, D. (1997). Comunicação escola-família: Qual o papel da oralidade e da escrita? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, (8), pp. 128-134.

- Pinho, L. (1988). *Empatia do professor e mobilização do aluno. Estudo experimental a partir da indução de representações prévias*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro.
- Póvoa, A. (2008). *Actividades envolvendo os pais no ensino da Química: Uma experiência no 7º ano*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rogers, R. & Wright, V. (2008). *Assessing technology's role in communication between parents and middle schools*. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 7, 36-58.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma análise sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho/Cied.
- Sá, V. (2005). A relação escola-pais. Da tese das “esferas de influência separada” à tese das “esferas de influência sobreposta”. Comunicação apresentada no *VIII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 499-508.
- Sanches, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, n. 5, pp. 127-142
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e Práticas – Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serrano, Pérez (Coord.) (2000). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural – Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea.
- Silva, P. (1993). “Escola-Família: Uma relação armadilhada?” In *Ensaio de Educação Participada*, nº 11. Santarém: ESSE do Instituto Politécnico de Santarém, pp.23-30

- Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço. *Inovação*, 7 (3), pp. 307-355.
- Silva, P. (1996). "Escola-família, uma relação entre culturas". In L. Barbeiro e R. Vieira (orgs.), *A criança, a família e a escola: Vamos brincar? Vamos aprender?* Leiria: Escola Superior de Educação, pp. 21-30
- Silva, P. (1996). Pais-professores: Uma relação em que uns são mais iguais que outros? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, pp. 179-190.
- Silva, P. (1999). Escola-família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação". *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 11, pp. 83-108
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pp. 443-464
- Soares, F. & Fradão, S. (2009). Comunicar com TIC: Base de trabalho para desenvolvimento de um módulo interactivo de auto-formação. In F. A. Costa, Â. Rodrigues, M. H. Peralta, J. L. Ramos, L. Sebastião, V. Maio, *et al.*, Competências TIC. Estudo de implementação. Vol. 2 (pp. 183-202). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Sousa, L. (1998). *Crianças confundidas entre a escola e a família - Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Stanley & Wyness, (2005). "Vivendo com a participação dos pais. In Stoer, S. & e Silva, P., (Orgs). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora
- 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.
- Terceiro, J. B. (1997). Internet. In Terceiro, J. B. *Sociedade digital* (G. Miranda, Trad., pp. 99-125). Lisboa: Relógio D'água Editores.

- Trilla, Jaume (1997), *Animação Sociocultural Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Editorial Ariel.
- Vieira, R. (1996). Comentários. Professores e pais: Diálogo de surdos e relações de poder na comunicação. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, pp. 173-178.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Villas-Boas, M. A. (2005). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. (Resumo). Acedido a 18 de Outubro de 2012 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>.
- Wolfendale, S. (1993). Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças. *Integração Escolar*. Edição Universidade técnica de Lisboa. pp. 128-143.

## **2.LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, Diário da República nº 15 Série I-A (Reorganização curricular do ensino básico)
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, Diário da República nº 17 Série I (Estatuto da Carreira Docente)
- Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de junho de 2006, Diário da República nº 115 Série II (Estabelece as normas a observar quanto às actividades de apoio à família e de enriquecimento curricular)
- Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, Diário da República nº 166 Série I (Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo)

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Primeiro Questionário aos Pais e E.E.



### QUESTIONÁRIO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo(a). Sr(a) Encarregado de Educação

O presente questionário constitui um dos instrumentos de recolha de informação, no âmbito de um estudo a desenvolver no curso de Mestrado em *Supervisão Pedagógica em Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, no ano letivo 2012/2013, na Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto. O estudo tem como título provisório: *Estratégias de aproximação escola-família para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem*. O objetivo da aplicação deste questionário é obter informação que nos permita compreender as visões ou representações que os encarregados de educação têm da escola e das ações que a escola desenvolve para se aproximar da família.

Esta recolha de opiniões dos pais e encarregados de educação, visa melhorar as ações de envolvimento das famílias e estreitar a relação escola-família, com vista a enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Trata-se de recolher a opinião das famílias, por isso, não há respostas certas ou erradas. Assim, qualquer resposta é relevante, na medida em que corresponda àquilo que pensa, pelo que se solicita a sua colaboração, respondendo com toda a sinceridade. Será mantido o anonimato dos respondentes a este questionário, e a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito deste estudo.

Muito obrigada pela colaboração.

---

(Professora Isabel Pereira)

### Parte I – Dados biográficos dos encarregados de educação

#### 1. Idade

- Até 29 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Mais de 50 anos

#### 2. Género

- Masculino
- Feminino

#### 3. Grau de parentesco com o aluno

- Mãe
- Pai
- Avó
- Avô
- Irmão
- Outro?  Qual: \_\_\_\_\_

### Parte II – Perceção sobre as estratégias de interação com a escola

#### 4. Qual é a sua opinião sobre as estratégias organizadas pela escola até ao momento para os encarregados de educação?

- Muito importantes
- Importantes
- Pouco importantes
- Nada importantes

5. **Justifique a sua resposta anterior.**

---

---

---

6. **A participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da escola contribui para o sucesso escolar dos alunos.**

- Concordo completamente
- Concordo
- Discordo
- Discordo completamente

7. **Durante o ano letivo, quantas vezes se desloca à escola?**

- Uma vez por ano (na primeira reunião)
- Apenas quando o professor solicita
- No final de cada período escolar
- Várias vezes por período escolar

8. **Como classifica a frequência com que se desloca à escola?**

- Nunca
- Excessiva
- Adequada
- Insuficiente

**Parte III – Perceções dos pais, encarregados de educação sobre a escola.**

9. A escola é importante para o aluno:

*(Assinale com um X uma alternativa em cada linha)*

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para uma melhor compreensão do quotidiano.					
Adquirir competências de cidadania.					
Utilizar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada.					
Adotar atitudes adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.					
Realizar atividades de forma autónoma e responsável.					

10. Como gostaria que fosse a escola do seu educando?

---



---



---

11. Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações:

*(Assinale com um X uma alternativa em cada linha)*

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Os professores informam os pais acerca da organização e o modo de funcionamento da escola.					
Os pais de outros alunos transmitem-me o regulamento interno do agrupamento.					
Os professores mantêm-me informado acerca do meu educando.					
Só vou à escola quando os professores marcam reuniões de pais.					
Para comunicar ou pedir informações por escrito aos					

professores utilizo a caderneta.					
As razões que me levam a contactar os professores são as notas e o comportamento do meu educando.					

12. Identifique a sua posição em relação à seguinte afirmação: "A participação dos pais na escola contribui para o sucesso escolar dos filhos."

- Concordo plenamente
- Concordo
- Discordo
- Discordo completamente

13. Na sua opinião, em que medida as diferentes formas que apresentamos de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, poderiam contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos?

*(Assinale com um X uma alternativa em cada linha)*

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
O envio aos pais, de informações sobre as aprendizagens do filho.					
A escola dinamizar atividades culturais em parceria com os pais (teatro, música, pintura, canto...), abertas à comunidade.					
Os professores motivarem mais os pais, criando formas de comunicação mais facilitadores ao seu envolvimento na escola.					
Os pais conversarem mais vezes com os professores, de modo informal.					
Os pais dispensarem mais tempo para escutar os seus filhos sobre as atividades que realizam na escola.					

14. Na sua opinião, quando os pais não se envolvem na vida escolar do seu filho é porque:

*(Assinale com um X uma alternativa em cada linha)*

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Não se interessam pela vida escolar do filho.					
Os pais sentem pouca abertura por parte do professor.					

O horário de atendimento coincide com o seu horário de trabalho.					
Considera o seu filho um bom aluno, não têm que se preocupar.					
Quando vão à escola é só para ouvir dizer mal do filho.					
Os pais acham que só vão lá para ouvir, quem decide são os professores.					

Têm outro motivo, qual?

---



---

#### Parte IV – As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como fator de aproximação à Escola

##### 15. Utiliza o Computador?

Sim

Não

##### 16. Possui ligação à Internet em casa?

Sim

Não

##### 17. Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações:

*(Assinale com um X uma alternativa em cada linha)*

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
O computador e a Internet podem ajudar-me a acompanhar a vida escolar do meu educando.					
O computador e a Internet podem ajudar-me a estar mais próximo da escola.					
A comunicação entre o professor e os pais e encarregados de educação via correio electrónico (e-mail) facilitaria o contacto.					

18. Se assim o entender, poderá utilizar o espaço seguinte, para expressar a sua opinião sobre alguns aspetos da relação entre a escola e os pais que não tenham sido contemplados neste questionário, bem com o apresentar sugestões.

---

---

---

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

## Anexo 2 – Segundo Questionário aos Pais e E.E.



### QUESTIONÁRIO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo(a). Sr(a) Encarregado de Educação

O presente questionário constitui um dos instrumentos de recolha de informação, no âmbito de um estudo em desenvolvimento no curso de Mestrado em *Supervisão Pedagógica em Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, no ano letivo 2012/2013, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O estudo tem como título provisório: *Estratégias de aproximação escola-família para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem*. O objetivo da aplicação deste questionário é obter informação que nos permita compreender as visões ou representações que os encarregados de educação têm acerca das ações desenvolvidas neste ano letivo, visando estreitar as relações entre a escola e a família dos alunos.

Esta recolha de opiniões dos pais e encarregados de educação, visa aceder **às opiniões de avaliação** das ações desenvolvidas e selecionadas colaborativamente com as famílias na reunião de 20 de março de 2013, de forma a compreendermos a perspetiva das famílias e melhorarmos continuamente as estratégias de parceria, tendo em vista o enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Trata-se de recolher a opinião das famílias, por isso, não há respostas certas ou erradas. Assim, qualquer resposta é relevante, na medida em que corresponda àquilo que pensa, pelo que se solicita a sua colaboração, respondendo com sinceridade. Será mantido o anonimato dos respondentes a este questionário, e a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito deste estudo.

Muito obrigada pela colaboração.

---

(Professora Isabel Pereira)

1. Do conjunto de ações desenvolvidas este ano letivo assinale **aquelas** sobre as quais obteve informação prévia.

- a)  “Hora do conto”
- b)  “Partilha de experiências profissionais” - visita à marcenaria do avô da aluna C.
- c)  “Aprender experimentando!” – aula de ciências
- d)  “Diário de turma”
- e)  “Dia internacional da família”
- f)  Site “EB 1 do Outeiro - Turma Y5”

2. Do conjunto de ações desenvolvidas este ano letivo assinale **aquelas** em que participou.

- a)  “Hora do conto”
- b)  “Partilha de experiências profissionais” - visita à marcenaria do avô da aluna C.
- c)  “Aprender experimentando!” - aula de ciências
- d)  “Diário de turma”
- e)  Dia internacional da família
- f)  Site “EB 1 do Outeiro - Turma Y5”

3. No caso de não ter participado em qualquer ação, que motivos(s) impediram a sua participação? (resposta facultativa)

---

---

---

---

---

4. Na sua opinião, as ações desenvolvidas cumpriram o objetivo de melhoria da relação Escola-Família e o envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo desenvolvido pela escola?

- a)  Sim
- b)  Não

5. Tendo em conta o objetivo de aproximação escola-família, como avalia a influência das ações desenvolvidas na motivação do(s) seu(s) educando(s) para a frequência da escola?

Para cada um dos aspetos aqui apresentados, utilize a seguinte escala de influência: 0 - (nada influente); 1- (pouco influente); 2 - (muito influente); (?) - (não tenho opinião)

	0	1	2	?
“Hora do conto”				
“Partilha de experiências profissionais”				
“Aprender experimentando!”				
“Diário de turma”				
“Dia internacional da família”				
“Site “EB1 do Outeiro - Turma Y5”				

6. Tendo em conta o objetivo de aproximação escola-família, como avalia a influência das ações desenvolvidas no conhecimento da família sobre o processo de ensino e de aprendizagem do(s) seu(s) educandos?

Para cada um dos aspetos aqui apresentados, utilize a seguinte escala de influência: 0 - (nada influente); 1- (pouco influente); 2 - (muito influente); (?) - (não tenho opinião)

	0	1	2	?
“Hora do conto”				
“Partilha de experiências profissionais”				
“Aprender experimentando!”				
“Diário de turma”				
“Dia internacional da família”				
“Site “EB1 do Outeiro - Turma Y5”				

7. Das ações desenvolvidas, assinale aquelas que, na sua opinião, deviam manter-se no próximo ano letivo.

- a)  “Hora do conto”
- b)  “Partilha de experiências profissionais”
- c)  “Aprender experimentando!”
- d)  “Diário de turma”
- e)  “Dia internacional da família”
- f)  “Site “EB1 do Outeiro - Turma Y5”

8. Se pretender, poderá utilizar o espaço seguinte, para expressar a sua opinião sobre alguns aspetos relativos às ações desenvolvidas que não tenham sido contemplados neste questionário, bem como apresentar sugestões.

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 3 – Questionário aos alunos da Turma

Escola do Outeiro | 2012/2013

---

### Questionário aos alunos da turma y5

Ao longo do ano letivo, na escola foram realizadas atividades com alguns pais, (o diário de turma, a plataforma, a hora do conto, o dia mundial da família, a visita à marcenaria, a criação de laboratórios de ciências com experiências da água).

Diz o que pensas sobre a realização destas atividades, na escola com os pais?

---

---

---

Para o próximo ano letivo, gostarias de continuar a realizar estas atividades com os pais, na escola?

---

---

---

As atividades que realizaste com os pais na escola, ajudaram-te a desenvolver e a melhorar os teus conhecimentos académicos?

---

---

---

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4 – Excertos do Diário de Turma

O dia de aulas começou com a leitura do diário de turma pelo sr. João Lapinho. O sr. João também falou um pouco de português e a necessidade de fazer uma letra, etc. Fizemos uma ficha de letra sobre a letra que aprendemos. O pai da Filipa veio ler uma história "Uma história de Dedos". No final da leitura fizemos um desenho sobre os dedos. Da parte da tarde os pais do sr. João Magalhães vieram ler a "História de um homem ambicioso". Fizemos um desenho do Sr. Dele e do Peixe. Fizemos: Inglês e a professora fez uma história sobre uma nuvem em inglês "Cloud". Com artes construímos um barco.



Quinta, 23 de abril de 2013 Lara P.

1 Dia comecei com a leitura de livros do tema.

Depois escrevi um Ditado e a 2ª Lição do livro.

Como sempre adiverCar.

No tempo que dividia, me abonei através do MR  
e o outro tive um a 10.

Como sempre.

Depois do almoço escrevi uma fotografia  
do tema.

Então me agraço a todos da comunidade.

Seja um grande amigo.



**NM**