

O papel da comunicação na relação entre a escola e a família: um estudo de caso numa escola de 2.º e 3.º ciclo do ensino básico

”

Ezequiel Tavares

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Orientação: Professora Doutora Sandra Raquel Gonçalves Fernandes
Professor Doutor Cândido Alberto Gomes

setembro, 2021



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

EZEQUIEL MANUEL BASTOS TAVARES FERREIRA

“O papel da comunicação na relação entre a escola e a família: um estudo de caso numa escola de 2º e 3º ciclo do ensino básico”

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Sandra Raquel Gonçalves Fernandes

Departamento de Psicologia e Educação

setembro, 2021



Põe quanto és no mínimo que fazes

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis, in "Odes"
Heterónimo de Fernando Pessoa

Dedicatória

À Bernardete, minha esposa,
companheira e musa inspiradora,
que toda a vida tem feito como João Batista
“que Ele cresça e que eu diminua”.
Sem a sua paciência, incentivo, carinho e amor,
este trabalho não veria a luz do dia.
Por mais que eu viva,
nunca te vou conseguir recompensar
Que Deus te abençoe e cumule de graças.

Aos meus filhos,
Ana Sofia,
Maria Inês
e César Emanuel
pelo carinho.

Aos meus pais
Manuel e Alice
e aos meus queridos sogros
Alfredo e Amélia
(In memoriam),
porque sempre
acreditaram em mim.

Resumo

O presente trabalho consiste num estudo de caso realizado numa escola do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, localizada na região norte de Portugal. O estudo tem como principal objetivo analisar o papel da comunicação na relação entre a escola e a família no contexto da adoção da caderneta digital integrada na plataforma GIAE (Gestão Integrada da Administração Escolar) e tem como sustentação os dados recolhidos junto de alunos, professores/diretores de turma e pais/encarregados de educação. Através dele procuramos dar resposta às seguintes questões de investigação: 1) Quais são as perceções de alunos, professores e encarregados de educação sobre o papel da comunicação escola-família? 2) Que desafios/constrangimentos se colocam à parceria escola-família? 3) Como melhorar a comunicação de forma a potenciar a relação escola-família? A investigação desenvolvida baseou-se, essencialmente, nas abordagens quantitativas, através da aplicação de um inquérito por questionário, que incluiu também questões abertas que, por sua vez, permitiram uma análise qualitativa de conteúdo. Houve ainda uma análise dos principais documentos estruturantes da vida de uma comunidade educativa tais como o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades. Por fim, procedeu-se à análise do último relatório de avaliação externa da escola e dos resultados estatísticos de um questionário aos encarregados de educação acerca da comunicação com a escola durante o confinamento devido à COVID-19.

Os resultados obtidos permitem concluir que a comunicação é o mecanismo mais adequado para a aproximação escola-família. O reconhecimento de fatores facilitadores e dificultadores deste processo, bem como as sugestões apresentadas pelos participantes permitem aperfeiçoar e potenciar a comunicação entre a escola, a comunidade educativa e a comunidade envolvente. A evidência científica advoga benefícios no que concerne à parceria escola-família no processo ensino-aprendizagem que se traduzem tanto no sucesso educativo como académico dos jovens. Atendendo ao facto de a parceria implicar um processo comunicacional para a prossecução dos objetivos delineados pelas entidades parceiras, a caderneta digital, como instrumento eletrónico, corporiza um dos principais canais de comunicação escola-família da atualidade.

Palavras-chave: parceria escola-família; envolvimento; comunicação; participação; caderneta escolar.

Abstract

This study consists of a case study carried out in a school of the 2nd and 3rd cycle of basic education, located in the northern region of Portugal. The main objective of the study is to analyze the role of communication in the relationship between school and family. The study arises in the context of the adoption of the digital notebook integrated in the GIAE platform (Integrated Management of School Administration) and is based on data collected from students, teachers and parents / educators. The study seeks to answer the following research questions: 1) What are the perceptions of students, teachers and parents about the role of communication in the relationship school-family? 2) What challenges/obstacles are placed on the school-family partnership? 3) How can we improve the role of communication to enhance the school-family relationship? The research carried out was essentially based on quantitative approaches, through the application of a questionnaire survey, which also included open questions that allowed a qualitative content analysis. There was also a document analysis of the main structuring documents of the school, such as the Educational Project, the internal regulations and the annual plan of activities. The External Evaluation Report of the school and the statistical results of a questionnaire to parents about the communication with school during COVID-19 confinement were also analysed.

The results obtained allow us to conclude that communication is the most suitable mechanism for bringing the school-family relationship closer together. The recognition of the facilitating and hindering factors in this process, as well as the suggestions made by the participants, allow the future improvement and enhancement of communication between the school, the educational community and the surrounding community. Scientific evidence advocates benefits regarding the school-family partnership in the teaching-learning process, which results into both the educational and academic success of young people. Given the fact that the partnership implies a communication process for the pursuit of the objectives outlined by the partner entities, the digital booklet, as an electronic resource, comprises one of the main communication channels between the school and the family nowadays.

Keywords: school-family relationship; communication; participation; school digital booklet.

Índice

Índice	i
Introdução	1
PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO	3
CAPÍTULO I - A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	4
1.1. Escola e família, contextos de desenvolvimento humano	4
1.1.1. Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner	5
1.1.2. A relação escola-família e o desenvolvimento da criança	6
1.2. A interação escola-família, um diálogo difícil?	7
1.2.1. Tipologia de envolvimento de Joyce Epstein	8
1.2.2. A importância da parceria família-escola na educação da criança	10
1.2.3. O ambiente familiar e os benefícios da colaboração escola-família	12
1.2.4. Obstáculos à relação entre a escola e a família	14
a) A Tradicional separação escola-família	14
b) A culpabilização mútua pelas dificuldades dos educandos	17
c) Constrangimentos socioeconómicos e culturais das famílias	18
d) As estruturas organizativas da escola	19
1.2.5. Estratégias para aproximar as famílias da escola	21
CAPÍTULO II - A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA	23
2.1. À volta do conceito de participação	23
2.2. A participação à luz de vários modelos teóricos	24
a) O modelo burocrático	24
b) O modelo político	25
c) O modelo comunitário	25
d) O modelo de ambiguidade	26
e) O modelo (neo) institucional	27
2.3. A parceria família-escola: de clientes a cidadãos	27
2.4. A integração na escola: envolver ou participar?	28
2.5. A política educativa e a participação das famílias	31
a) O longo período que antecede o 25 de Abril de 1974	32
b) O breve, mas intenso período de 1974 a 1976	33
c) O decénio que medeia entre 1976 e 1986	33
d) O período de 1986 a 2000	35
e) O período de 2000 até 2020	37
CAPÍTULO III - A COMUNICAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	41

3.1. Constrangimentos da escola atual	41
3.2. A comunicação família-escola: vantagens, dificuldades, obstáculos	41
3.3. O Projeto Educativo e a parceria escola-família	44
3.4. DT, a ponte entre dois mundos – escola e família	46
3.5. A caderneta escolar como instrumento agregador	48
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	51
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	52
4.1. Plano de investigação – estudo de caso	52
4.2. Caracterização do contexto do estudo	53
4.3. O problema e as questões de investigação	54
4.4. Métodos de Recolha de Dados	55
4.4.1. Análise Documental	55
4.4.2. Inquérito por Questionário	57
4.5. População e Amostra do Estudo	59
4.6. Caracterização da Amostra no Inquérito por Questionário	60
4.7. Descrição dos procedimentos e etapas da recolha de dados	64
4.8. Técnicas de Análise dos Dados	65
4.9. Limitações do Estudo	66
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	68
5.1. Análise dos Resultados do Inquérito por Questionário	68
5.1.1. Educando / Aluno	68
5.1.2. Professores	76
5.1.3. Encarregados de Educação	85
CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	96
6.1. Parceria com a família	96
6.2. Comunicação escola-Família	98
6.3. Comunicação Com a Família/Escola via DT	99
6.4. A Caderneta Escolar	100
CAPÍTULO VII – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
7.1. Principais conclusões deste estudo	102
7.2. Implicações/contribuições do estudo	106
7.3. Sugestões para trabalhos/estudos futuros	106
7.4. Considerações finais	107
Referências Bibliográficas	108
Referências Legislativas	118
Anexos	121

Lista de abreviaturas e siglas

AD – Análise documental
AEC – Atividade Extracurricular
AP – Associação de Pais
AP/EE – Associação de Pais/Encarregados de Educação
CC – Conselho Consultivo
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEE – Comunidade Económica Europeia
CNAP – Confederação Nacional das Associações de Pais
CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais
CRP – Constituição da República Portuguesa
DGE – Direção-Geral da Educação
DL – Decreto-Lei
DN – Despacho Normativo
DR – Despacho Regulamentar
DT – Diretor de Turma
DRE – Diretor Regional de Educação
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EB – Ensino Básico
EE – Encarregado(s) de Educação
ES – Ensino Secundário
GIAE – Gestão Integrada da Administração Escolar (O GIAE Online é uma aplicação do ME instalada no serviço de um Agrupamento Escolar)
L – Lei
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e Ciência
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PAA – Plano Anual de Atividades
Pais/EE – Pais e Encarregados de Educação
PE – Projeto Educativo
PREC – Período Revolucionário em Curso
RI – Regulamento Interno
SNAP – Secretariado Nacional das Associações de Pais
SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

Índice de figuras

Figura 1 Bronfenbrenner's ecological systems theory	6
Figura 2 - Sobreposição das esferas de influência	9
Figura 3 - Sobreposição das esferas de influência na aprendizagem	9
Figura 4 - Tempo de serviço docente na Escola	62

Índice de quadros

Quadro 1 - Percepção dos alunos sobre a aproximação escola-família	71
Quadro 2 - Como melhorar a comunicação escola-família (percepção dos alunos)	73
Quadro 3 - Percepção dos docentes sobre a aproximação escola-família	78
Quadro 4 – Como melhorar a comunicação escola-família (percepção docentes)	80
Quadro 5 - As dificuldades de comunicação com a família (percepção dos docentes)	82
Quadro 6 - Percepção dos pais/EE sobre a aproximação escola-família	88
Quadro 7 – Como melhorar a comunicação escola-família (percepção dos pais/EE)	90
Quadro 8 - As dificuldades de comunicação com a escola (percepção dos pais/EE)	91

Índice de tabelas

Tabela 1: Universo de alunos por ano de escolaridade e género	59
Tabela 2: Distribuição dos respondentes por género	59
Tabela 3: Distribuição dos respondentes por género	60
Tabela 4: Idade dos respondentes ao questionário	61
Tabela 5: Habilitações literárias dos respondentes ao questionário	61
Tabela 6: Tempo de serviço docente	62
Tabela 7: Anos de frequência da escola	62
Tabela 8: Ano de escolaridade dos alunos	63
Tabela 9: Nível de escolaridade dos educandos	63
Tabela 10: Ano de escolaridade dos alunos de professores/DT	63
Tabela 11: 64	
Tabela 11: Tipologia dos Encarregados de Educação	64
Tabela 12: Os deveres da escola segundo a percepção dos alunos	68
Tabela 13: Os deveres dos pais segundo a percepção dos alunos	69
Tabela 14: Contributo dos professores para a educação (percepção dos alunos)	69
Tabela 15: Responsabilidade de aproximar escola-família (parecer de alunos)	69

Tabela 16: Frequência da conversa com os pais, por iniciativa dos alunos	71
Tabela 17: Pode melhorar a comunicação escola-família? (parecer de alunos)	72
Tabela 18: Entrega de recados aos pais/EE por parte dos alunos	73
Tabela 19: Direito de os pais falarem nas reuniões com o DT	74
Tabela 20: Percepção dos alunos acerca das reuniões de pais/EE com o DT	74
Tabela 21: O DT expressa-se de maneira a ser compreendido?	74
Tabela 22: Tipo de caderneta adotada na escola	74
Tabela 23: Percepção dos alunos sobre a utilização da caderneta digital	75
Tabela 24: Verificação conjunta da caderneta educando e EE	75
Tabela 25: Resposta dos pais às comunicações da escola (percepção de alunos)	75
Tabela 26: Motivos da utilização da caderneta pelos pais (percepção de alunos)	76
Tabela 27: Os deveres da escola (percepção de professores/DT)	76
Tabela 28: Os deveres dos pais (percepção de professores/DT)	77
Tabela 29: Percepção dos docentes na parceria na educação	77
Tabela 30: Responsabilidade de aproximar escola-família (parecer de docentes)	77
Tabela 31: Como os docentes veem os pais/EE	79
Tabela 32: Meios utilizados na comunicação escola-família	79
Tabela 33: Pode melhorar a comunicação escola-família? (parecer de docentes)	79
Tabela 34: Periodicidade das dificuldades de comunicação com a família	81
Tabela 35: Frequência da conversa do DT com os seus alunos	82
Tabela 36: Parecer dos DT sobre as reuniões com os pais/EE	83
Tabela 37: Pais que pedem para falar no final das reuniões	83
Tabela 38: Assuntos abordados com os pais/EE no final das reuniões	83
Tabela 39: Reuniões individuais com pais/EE	83
Tabela 40: Os pais convocados deslocam-se à escola?	84
Tabela 41: Tipo de caderneta adotada na escola	84
Tabela 42: A importância da caderneta escolar digital (percepção dos docentes)	84
Tabela 43: Frequência da utilização da caderneta pelos professores	85
Tabela 44: Motivos da utilização da caderneta pelos docentes	85
Tabela 45: Frequência da resposta dos docentes às comunicações dos pais	85
Tabela 46: Os deveres da escola (percepção de pais/EE)	86
Tabela 47: Os deveres dos pais (percepção de pais/EE)	86
Tabela 48: Percepção dos pais sobre a parceria na educação	87
Tabela 49: Responsabilidade de aproximar as famílias da escola (parecer de pais)	87
Tabela 50: Como os pais/EE veem os docentes	89
Tabela 51: Pode melhorar a comunicação escola-família? (parecer de pais/EE)	89
Tabela 52: Periodicidade das dificuldades de comunicação com a Escola	90

Tabela 53: Frequência da conversa dos pais/EE com os seus educandos	91
Tabela 54: Meios utilizados na comunicação escola-família	92
Tabela 55: Reuniões participadas pelos pais	92
Tabela 56: Pais que conversam com o DT no final das reuniões	92
Tabela 57: Assuntos abordados com o DT no final das reuniões	92
Tabela 58: Ida à escola para falar com o DT, para além das reuniões	93
Tabela 59: Motivos para a deslocação à escola	93
Tabela 60: Parecer dos pais/EE sobre as reuniões com o DT	93
Tabela 61: Tipo de caderneta adotada na escola	93
Tabela 62: A importância da caderneta escolar digital (perceção dos pais/EE)	94
Tabela 63: Periodicidade da utilização da caderneta por parte dos pais/EE	94
Tabela 64: Motivos da utilização da caderneta pelos pais/EE	94
Tabela 65: Iniciativa da utilização da caderneta	95
Tabela 66: Periodicidade da resposta dos pais/EE às comunicações dos docentes	95

Introdução

Nas últimas décadas, a sociologia da educação e a sociologia das organizações debruçaram-se, utilizando diferentes perspectivas, sobre o papel da comunicação na relação escola-família. As diversas investigações foram enunciando uma multiplicidade de fatores responsáveis quer pelo sucesso educativo quer pela participação ou não-participação das famílias na vida escolar dos seus filhos. Bronfenbrenner (1987), através do seu modelo ecológico do desenvolvimento humano acabou por confirmar que a criança sofre influência dos contextos por onde passa, sejam os do macrosistema, sejam os do microsistema. Já Epstein (1997), através da sua teoria das esferas de influência entre a família, a escola e a comunidade, contribui para a compreensão das relações escola-família.

Apesar de existirem muitos estudos sobre a relação escola-família entendemos que o assunto não está de todo encerrado. Preocupa-nos o discurso técnico e, por isso, distante da generalidade das famílias, por parte da escola e a falta de espaço para receber os pais. Muitas reuniões restringem-se às informações e muitos professores não veem com bons olhos a intromissão dos pais na organização escolar. A relação escola-família é fundamental para uma educação ecológica, holística e inclusiva ao ponto de ser sempre atual o estudo desta relação no que se refere à comunicação e ao(s) veículo(s) privilegiado(s) deste intercâmbio. Temos conhecimento de que a participação dos pais é, por vezes, uma não participação, já o dizia Sá (2002, p.133). Por outro lado, a participação reveste-se de uma democracia encapotada, ou seja, as escolhas já estão feitas pela escola e as famílias apenas têm de anuir.

Por tudo isto continuamos a achar ser deveras oportuna esta investigação pois, se a família e a escola são verdadeiramente os dois sistemas principais da educação, têm de se entender e tudo fazer para estabelecerem uma verdadeira parceria. Eis as razões por que nos propusemos realizar o presente estudo. Esperamos conseguir manter o maior distanciamento possível, evitando que a nossa visão pessoal e convicções ofusquem ou possam, de alguma maneira, toldar o trabalho que queremos que seja o mais objetivo e isento possível para que a ciência possa ditar as suas regras.

Procurando compreender como é vivenciada esta parceria através dos seus desafios e constrangimentos, com particular incidência na comunicação entre os dois contextos educativos via caderneta digital, delineamos as seguintes questões de investigação:

1. Quais são as perceções de alunos, professores e EE sobre o papel da comunicação escola-família?
2. Que desafios/constrangimentos se colocam à parceria escola-família?

3. Como melhorar a comunicação de forma a potenciar a relação escola-família?

De seguida elegemos o método do estudo de caso a realizar em duas escolas de 2.º e 3.º ciclos de contextos sociais distintos. A este estudo serão aplicados os métodos de análise documental de alguns documentos identitários das escolas e de análise quantitativa e qualitativa aos dados obtidos através de inquéritos por questionários efetuados junto de alunos, docentes e EE.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes, sendo uma teórica e outra prática. Na primeira parte iremos conhecer o estado da arte, ou seja, investigar, analisar e fazer a nossa leitura crítica e reflexiva dessa produção científica. O estado da arte, no presente trabalho encontra-se na PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO. Esta parte é composta pelos seguintes capítulos: I – A relação escola-família; II – A participação da família na escola; III – A comunicação escola-família: desafios e oportunidades. Na PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO, encontram-se quatro capítulos: IV – Metodologia de investigação; V – Apresentação dos resultados; VI – Discussão dos resultados; VII – Conclusões e considerações finais.

PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO I - A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Embora a relação escola-família tenha surgido recentemente como problemática sociológica, não é uma preocupação nova. Mais próxima ou mais distante, mais formal ou informal, a relação da escola com a família sempre existiu. Como processo formal, a relação escola-família “nasce com os primórdios da escolarização” (Silva, 2010, p. 444). O estudo das relações entre a escola e a família teve o seu início na reta final do século XIX através do contributo dos pioneiros do movimento da Escola Nova (Dewey, Décroly, Claparède, Pestalozzi, Montessori) e da Escola Moderna (Freinet). Estes pedagogos que intentaram um movimento de renovação do ensino “insistiram na importância da relação escola-família” (Pinto, 2006, p. 57).

Foram despontando várias teorias sobre o insucesso escolar atribuindo-o a fatores intrínsecos (teoria biogenética), a fatores sociais (corrente do handicap sociocultural), a fatores institucionais (a teoria socioinstitucional, centrada na escola) e a fatores mais abrangentes (corrente sistémica). É esta perspetiva sistémica que vai procurar compreender o tipo de relação entre a escola e a família e as suas repercussões no sucesso ou insucesso educativo. Num ápice pulularam trabalhos científicos sobre o sucesso escolar, o envolvimento dos pais na vida das escolas e nas tarefas educativas. Contudo, segundo Silva (2010, p. 452) sublinha que estes estudos são efetuados sob a ótica da sociologia da educação e, por isso, refletem sobre a relação escola-família mais do que sobre a relação família-escola. No entanto, nesta altura o trabalho da sociologia da família já começa a dar passos seguros e credíveis pois, não se pode olvidar

de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos (Marques, 2001, p. 12).

1.1. Escola e família, contextos de desenvolvimento humano

A escola e a família, como sistemas, têm um papel fundamental na socialização das crianças e jovens. O estilo de vida atual impôs à escola tarefas que outrora eram pertença exclusiva das famílias o que determina a necessidade de uma parceria entre ambas para o desenvolvimento equilibrado das crianças e adolescentes. Para Araújo (2015, pp. 27-28),

o sistema familiar e o sistema escolar constituem-se como os ambientes sociais mais próximos da criança, edificando-se assim como contributos da maior relevância na construção de referências fundamentais da sua relação com o mundo.

Bronfenbrenner, referenciado por esta autora, considera a família e a escola como contextos interligados e realça a natureza interativa e sinérgica, mais do que aditiva,

das conexões entre a família e outros sistemas sociais. Diogo (1998, p. 17) sublinha que a família e a escola são “instituições fundamentais no crescimento da criança” que precisam uma da outra para levarem a cabo a sua missão. A propósito Sena, citado por Barbosa (2015, p. 24), sentencia que “a escola sem a família não funciona”, pois, para ser bem-sucedida no processo educativo, precisa da colaboração da família. Investigadores como Burchinal, Peisener-Feinberg, Pianta e Howes, citados por Araújo (2015, p. 73) descrevem que as crianças têm melhor desempenho escolar quando os pais se envolvem e quando são mais escolarizadas. O nível de escolarização dos pais é também apontado como entrave à sua participação na vida escolar dos filhos. Enquanto em casa a criança tem uma educação mais informal, na escola a educação é de teor mais formal.

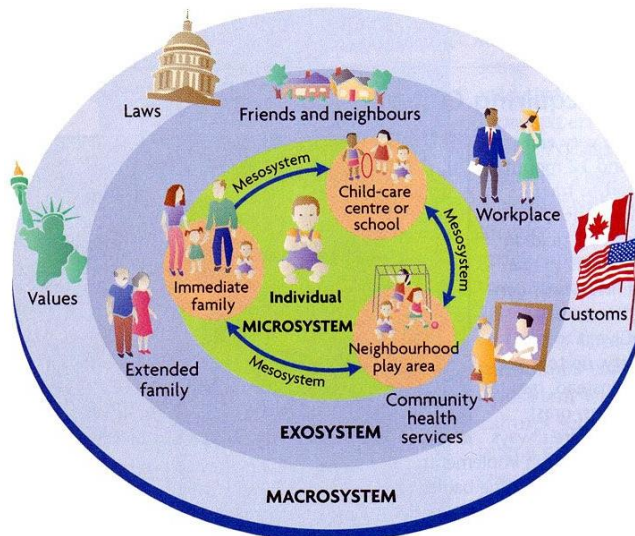
Se em tempos idos, os docentes não admitiam a interferência da família na escola hoje, isso é de todo impensável pelo que Guerra (2011, p.13) profere um contundente “sem a família, impossível” pois, a tarefa da escola não pode ser eficaz sem a colaboração decidida e constante da família (afirmação de Guerra em 2/12/2006 no seu blog). A referência a esta ligação é assinalada com expressões como relação, cooperação, parceria, envolvimento, participação, colaboração e interação. Enquanto os termos envolvimento e participação vão no sentido unidirecional, a expressão colaboração é bidirecional. Esta visão é corroborada por (Epstein, 1992), Davies et al. (1989) e Marques (1988), que defendem a maior adequação da expressão colaboração escola-família, comparativamente às expressões envolvimento dos pais e relações escola-família. Por sua vez, Caetano (2004, p. 56) diz que o conceito de parceria prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para que os pais garantam as possibilidades de exporem suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados, criticados, trocarem pontos de vista.

1.1.1. Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

O indivíduo nasce, cresce e morre rodeado de sistemas que interferem diretamente no seu desenvolvimento. No seu estudo sobre o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner concluiu que a interação de todos os sistemas nesse desenvolvimento funciona de forma ecológica. No seu modelo ecológico o autor refere que as características individuais e a interação com o ambiente (os sistemas contextuais) são responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano (Cfr. Bronfenbrenner, 1987, p. 34).

Em todos os sistemas verificam-se processos bidirecionais que envolvem interações pessoais, com os objetos e símbolos. Bronfenbrenner, compara o ambiente ecológico a uma boneca russa que contém várias estruturas seriadas em que cada uma cabe dentro da seguinte sendo que, “no nível mais interno está o contexto imediato que contém a pessoa em movimento”, os microssistemas, como são a casa e a escola (Idem, p. 24). É um nível em que as relações são recíprocas entre duas pessoas (Diogo, 1998, p. 56). As mudanças evolutivas deste tipo de relações têm efeito não só na criança como no adulto que com ela se relaciona (Diogo, p. 13) pelo que, as mudanças num sistema podem afetar o outro sistema.

Figura 1 Bronfenbrenner's ecological systems theory (In Berk & Robert, 2009, 28)



Bronfenbrenner lembra que os acontecimentos ocorridos em casa podem afetar o progresso da criança na escola e vice-versa, sendo possível que a capacidade de uma aprender a ler esteja mais dependente da natureza e existência dos laços entre a escola e o lugar do que da forma como é ensinada (Bronfenbrenner, p. 24).

Firmada no pensamento deste autor, Araújo salienta “a comunidade em que a família está inserida, a rede de apoio social e o as condições do trabalho dos pais.” (Ibidem) como os três exossistemas que, influenciando os processos familiares, contribuem de modo determinante para o desenvolvimento da criança (Araújo, p. 32).

Em síntese, a qualidade das interconexões entre as várias instituições em que a criança se move, podem ser promotoras de sucesso educativo e acadêmico da criança. Por isso, a título de exemplo, há que acautelar os efeitos da transição entre ciclos, de escolaridade.

1.1.2. A relação escola-família e o desenvolvimento da criança

Escola e família são os dois sistemas que mais concorrem para a educação da criança ao ponto de Rego (2003) afirmar que “a família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão”.

Estudos desenvolvidos em diversos países sobre o envolvimento da família na vida escolar dos seus educandos levam à conclusão de que esta atuação tem efeitos imediatos sobre a prestação dos alunos e, conseqüentemente, no sucesso escolar. A este resultado Silva (1997) chama de *efeito de Pigmalião*, ou seja: por um lado, os pais ao apoiarem os filhos na vida escolar passam a ter melhores expectativas sobre o seu percurso escolar e influenciam, assim, o rendimento escolar dos seus educandos; por outro lado, os próprios professores, ao constatarem o envolvimento dos pais elevam as suas expectativas em relação ao rendimento dos seus alunos. Assim, o efeito de Pigmalião é duplo. Marques (1997, p. 32). vai no mesmo sentido ao chegar à conclusão de que as discrepâncias entre a família e a escola têm reflexo direto na motivação e, por conseguinte, no rendimento dos alunos. Para diminuir esta descontinuidade, vários autores consideram necessária a adoção de programas de envolvimento parental (Zenhias, 2004, p. 23). Estes programas irão beneficiar as crianças de nível baixo porque são aquelas que têm mais baixas expectativas escolares e para quem a cultura veiculada pela escola é estranha e, por vezes, agressiva.

1.2. A interação escola-família, um diálogo difícil?

Numa sociedade em constante mutação cuja tônica principal é a crise de valores, de identidade, de afirmação, de lideranças, os vários sistemas que a compõem refletem desde logo esse quadro do qual sobressai a desconfiança recíproca.

Apesar de, nas últimas décadas, se ter verificado a abertura da escola ao meio envolvente, a relação escola-família “assenta, ainda, numa base de desconfiança recíproca” (Gonçalves, 2007, p. 10). A escola está no centro de todas as atenções. Por um lado, os pais menos “ajustados” à cultura escolar, resguardam-se, tornando difícil o papel dos professores. Por outro lado, os media têm os holofotes virados para a escola à espera de um deslize qualquer. Finalmente, o poder central vigia, à distância, toda a ação das escolas. Acresce dizer que a classe docente atual vê aumentado o seu trabalho com a atribuição de novas responsabilidades e funções devido à retórica política da “escola a tempo inteiro”. Tudo isto provoca grande pressão no corpo docente e nas equipas de gestão ao ponto de Gonçalves (2007, p. 11) concluir que “face a esta crise e desajustes históricos, os dois atores fundamentais do ato educativo entram em acusações recíprocas”. E prossegue dizendo que os pais “abandonam” os filhos na escola e pretendem que ela resolva os seus problemas e ainda acusam os professores de incompetência e de a escola não estar adaptada às necessidades e interesses dos jovens e do mundo atual.

No seu estudo sobre a parceria escola-família, Diogo (1998, pp. 174-175) identifica outra barreira ao diálogo entre a escola e a família que é o perfil do corpo

docente e a sua insegurança face a uma possível intervenção das famílias na escola. Na realidade, a escola continua a ser, de alguma forma, um “feudo” dos professores que, por motivos vários, vai resistindo e adiando o diálogo com os pais. Daí que seja preciso “romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas pertencem à corporação docente” para que os pais possam não só apoiar as escolas como participar nas suas decisões (Nóvoa, 1992, p. 27).

Os pais, na generalidade pretendem a aproximação com a escola, no entanto, há entraves de vária ordem: os horários de atendimento aos EE colidem, quase sempre, com os horários laborais; a linguagem da escola é erudita e hermética e, por isso, só acessível às classes mais cultas; a escola está sempre pronta a apontar, em exclusivo as responsabilidades pelo insucesso escolar aos pais; há pais que apenas são chamados quando algo corre mal com os seus filhos... Apesar de tudo, o diálogo existe ainda que seja um diálogo frágil, porque desigual (Cfr. Diogo, 1998, p. 60) mas necessário e, apesar de cada uma das instituições ter uma visão particular da criança, ambas querem fazer o melhor pelo seu desenvolvimento humano. Para que o diálogo seja profícuo é necessário que ambas as instituições façam bem o seu papel: os pais são chamados a exercerem o seu papel educativo em “contexto favorável à construção de uma identidade pessoal e social segura”; a escola não deve limitar-se a instruir, mas proporcionar aos alunos “aprendizagens significativas que sejam instrumentos de leitura do mundo atual e favoreçam a sua integração psicossocial” (Gonçalves, p. 12).

Como poderemos transformar este “diálogo conflitual num diálogo cooperante”? (Idem, p. 12). Como instituição detentora da cultura dominante, a escola deve, segundo Gonçalves (em alusão a Sampaio & Felício, 1997), “ser o interlocutor privilegiado que deverá tomar a iniciativa para estreitar as margens do diálogo; já que os pais não vão à escola, deve a escola ir ao encontro das famílias” A escola deve apostar em ações mais positivas de cooperação e formação; convidar os pais para convívios, festas e outros encontros informais “que poderiam facilitar a construção de vínculos com a escola, sentindo-a como um espaço próprio na continuidade da família” (Idem, p. 10). A partilha de experiências profissionais bem como a participação dos clubes escolares permitem construir uma verdadeira comunidade educativa. Outra forma de promover o diálogo é a iniciativa de permitir que os pais participem em painéis de discussão sobre temas de interesse para a comunidade e ainda a promoção e organização de exposições e atividades tradicionais como o Natal, o Carnaval e a Páscoa e de final de ano letivo.

1.2.1. Tipologia de envolvimento de Joyce Epstein

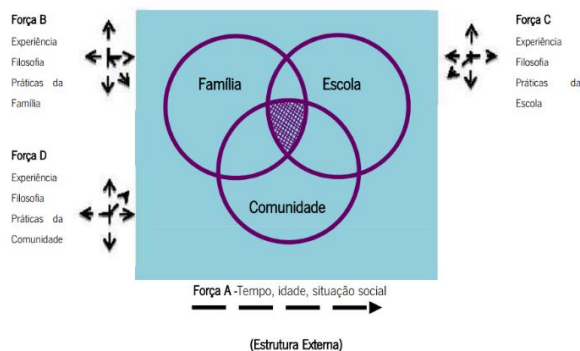
Para a melhor compreensão das instituições registam-se, nas últimas décadas, evoluções teóricas dos vários modelos

(Cfr. Diogo, 1998, p. 75). Enquanto Parsons e Waller insistem na separação das esferas de influência, Freud, Piaget e Inhelder nas sequências, Bronfenbrenner nas embutidas e Epstein, Davies, Burch e Johnson, nas sobrepostas (Ibidem). O modelo ecológico de Bronfenbrenner é “representado por um conjunto de círculos concêntricos embutidos, cada um dos quais contendo sempre o próximo, e que pretende evidenciar a importância, para o indivíduo, dos múltiplos contextos em que este se integra e movimenta.” (Idem, p. 76)

Epstein (1997a) desenvolveu um modelo de participação/colaboração escola/família/comunidade [ver figura 3], que inclui uma variedade de formas de colaboração entre a escola e as famílias sem esquecer a sua diversidade cultural e socioeconômica. O modelo tem presente a relação entre três distintas esferas – a escola, a família e a comunidade – que têm, entre si, pontos de contacto. Este modelo integra e desenvolve o modelo ecológico de Bronfenbrenner e está representado por três esferas que têm pontos de interseção ou de sobreposição. É um modelo dinâmico onde estão presentes as forças de cada uma das esferas (Cfr., Bento, 2013, p. 110). Neste modelo Epstein (1997) constata a “existência de objetivos mútuos entre a família, a escola e a comunidade”.

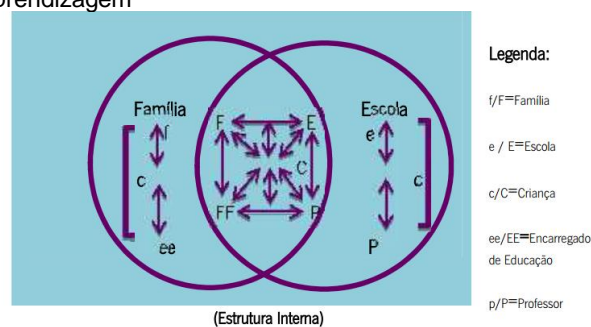
A tipologia de Epstein “assenta na ideia de que existem contextos de vida parcialmente sobrepostos de cuja interação e colaboração depende a qualidade do desenvolvimento da criança e do jovem.” Do mundo do aluno fazem parte a família e a escola pelo que se torna necessário o “partenariado escola-família” (Epstein, 1997). Para a autora do modelo das esferas sobreposta, os alunos são os principais atores da sua educação, do seu desenvolvimento e do seu sucesso escolar daí salientar o papel da criança na colaboração escola-família “baseando-se na assunção de que as principais razões ou motivos para esta colaboração são a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso escolar” (Araújo, p. 39). Com base no princípio da

Figura 2 - Sobreposição das esferas de influência



Epstein, Joyce; Coates, Lucretia, *et al.* (1997). School, family, and community partnerships. Your Handbook for action Thousand Oaks, California: Sage, (pp. 177-190).

Figura 3 - Sobreposição das esferas de influência na aprendizagem



Fonte: Epstein, Joyce; Coates, Lucretia, *et al.* (1997). School, family, and community partnerships. Your Handbook for action Thousand Oaks, California: Sage, (pp. 177-190).

aprendizagem, desenvolvimento e sucesso educativo, Epstein fundamenta a parceria escola-família e apresenta seis tipos de envolvimento dos pais assim designados: funções parenteais, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisões e colaboração com a comunidade. Marques (1993, p. 16) considera que “o envolvimento das famílias na educação pode ajudar a compensar a falta de recursos familiares e os benefícios para os estudantes de menores recursos económicos podem ainda ser maiores do que para os restantes”, mas “as escolas têm de tomar a liderança e a iniciativa deste processo”.

1.2.2. A importância da parceria família-escola na educação da criança

Família e escola, segundo Abreu (2012, p. 18) contribuem para a formação do cidadão, da vida em sociedade e das mudanças sociais de tal forma que “se não existirem famílias bem constituídas, nem escolas bem organizadas, não se encontrarão pessoas civilizadas”.

Se outrora cada uma das instituições cumpria o seu dever de forma isolada impedindo que uma esfera interferisse na outra, agora, por razões que se prendem com o desenvolvimento acelerado das sociedades, a organização da vida familiar bem como com os diferentes estilos de vida, impuseram-se à escola tarefas que eram pertença exclusiva das famílias. Este quadro realça a necessidade de se estabelecerem pontes de ligação entre as duas instituições fundamentais na ação educativa. E, por isso, não é mais possível pensar que possam permanecer de costas voltadas. Para bem dos alunos, o diálogo, a permuta e a troca recíproca de responsabilidade são uma necessidade premente. Fundamentando esta realidade, Sena (1999, pp. 11-12), fala deste trabalho conjunto como uma interação criativa em ordem ao sucesso educativo.

Estes ambientes mais próximos da criança vistos na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner assumem uma natureza interativa e sinérgica, “da maior relevância na construção de referências fundamentais da sua relação com o mundo” (Araújo, 2015, pp. 27-28). Por sua vez, Diogo (1998, p. 41) entende que a família tem um papel fulcral no processo de transformação do ser biológico, no ser social e cultural. Daí que a família seja o “primeiro e principal habitat socializante” no que concerne à “transmissão de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais.” Diversos autores confirmam que quando há envolvimento dos pais e estes têm maior grau de escolaridade, que “as crianças tendem a mostrar melhores competências académicas” (Araújo, 2015, p. 73). No entanto, há autores que entendem

que o nível de escolarização dos pais é responsável por algumas das dificuldades relacionadas com a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Quando nos referimos à relação da família com a escola prefiguram-se vários modelos que utilizam expressões como relação, cooperação, parceria, envolvimento, participação, colaboração e interação. Alarcão, citado por Araújo, considera que o envolvimento e a participação tomam o sentido unidirecional de entrada da família na escola, enquanto a colaboração tem um sentido bidirecional pois supõe uma aproximação mútua entre a família e a escola. Epstein, Davies e Marques entendem que a expressão colaboração escola-família é mais adequada do que as de envolvimento dos pais e relações escola-família (Cfr. Araújo, 2015, p. 85).

Marques enfatiza o conceito de colaboração em detrimento do de envolvimento por entender que aquele é o resultado da interação entre todos os intervenientes no processo educativo. Este autor “atribui à colaboração a ideia de escola como comunidade educativa onde o processo de educar resulta da interação de todos os intervenientes” no processo educativo (Idem, p. 86). Assim, a expressão colaboração escola-família está mais associada às noções de parceria. Caetano, aludido por Araújo (Ibidem), diz que “o conceito de parceria remete para uma relação de cooperação, onde as trocas entre os dois sistemas envolvidos são mais equilibradas, e supõe a existência de respeito mútuo entre ambas as partes.” A este nível, as relações escola-família situam-se num patamar de igualdade, pressupondo o respeito e a igualdade o que permite um diálogo aberto sem receio de críticas. É de referir que a parceria assim entendida só se tornou possível a partir do novo modelo de gestão escolar. Sendo entidades distintas, mas complementares na sua ação de socialização, a família e a escola estabelecem uma parceria natural para atingir os seus objetivos e, por isso, entendemos ser esse o conceito a utilizar neste trabalho.

De acordo com Marques, quando há colaboração escola-família, todos ganham – aluno, escola, família, sociedade (Abreu, 2012, p. 2). “O maior envolvimento dos pais facilita a integração escolar dos filhos, contribuindo para aumentar o seu rendimento escolar e a valorização da escola, aumentando os incentivos e os apoios dados aos filhos e as perspetivas de escolarização destes, contribuindo igualmente para o aumento das expectativas dos professores face a esses alunos” (Cosme, 2002, p. 120). O maior envolvimento dos pais também é benéfico para estes pois valoriza o seu papel, aumenta a autoestima, permite o acesso a maior informação sobre os filhos e sobre a escola, fortalece as novas redes sociais. E não deixa de ser benéfico para os professores pois veem o seu trabalho mais facilitado e a sua imagem mais valorizada. E é, ainda, mais benéfico para as escolas que passam a contar com o apoio da família para o desenvolvimento da sua atividade. Em referência à parceria, Marques (1993, p. 37)

entende que este envolvimento de todos no processo educativo só é possível com a colaboração de todos pois, só assim, podemos alcançar o desiderato das escolas eficazes. E esta participação parental pode, para Diogo (1998, p. 23) “desencadear processos de autoformação e uma busca de sentido de si próprio, que pode traduzir-se numa maior participação e envolvimento na cidadania”.

1.2.3. O ambiente familiar e os benefícios da colaboração escola-família

A família, berço da humanidade, é o primeiro local onde o indivíduo é educado, num ambiente amistoso e protetor ao ponto de Bloom, mencionado por Picanço (2012, p. 47), considerar que “os pais e o ambiente familiar representam a chave principal na aprendizagem da criança.” O sistema familiar, pilar da formação humana, é um lugar de referência na educação da criança independentemente da condição sociocultural de cada família. Todas as famílias transportam contributos válidos para a educação e, é do senso comum que, “quando há um envolvimento dos pais, as crianças apresentam maior aproveitamento e desenvolvem melhor as suas capacidades intelectuais e comportamentais (Cfr. Abreu, p. 15).

Este ambiente familiar tem, para Villas-Boas (2001, p. 85) influência na formação dos valores que, na sua opinião, “condicionam a relação com a aprendizagem e a escola, contribuindo para a qualidade da motivação da criança e promovendo a existência de continuidade ou de descontinuidade entre a cultura da família e a da escola”. Para Bloom (1981) é o que os adultos fazem pela criança e não o seu estatuto social ou académico que determina o seu desempenho escolar.

Se não é possível educar sem a família, torna-se necessário, para Reis (2008, p. 37), a realização de estudos que permitam conhecer as famílias, os seus problemas e “procurar começar a Educação Familiar desde a infância, já que a criança irá chegar à fase adulta e formará, por sua vez, uma nova família”. Portanto, é premente como sublinha Reis (Ibidem) conhecer melhor as famílias, as suas problemáticas, as relações destas com a escola e a aprendizagem, sem descurar as atuais condições sociais e económicas bem como “o stress associado à vida nas cidades, a ausência de redes de suporte na comunidade”, sem pôr de lado as muitas ruturas familiares causadas nomeadamente por divórcios litigiosos que “acarretam um maior risco para o desenvolvimento de psicopatologia nas crianças” (Pereira, 2007, p. 39). Não sendo possível uma “educação adequada e completa sem a existência da Família.”, assume papel de relevo a instituição escolar, segundo espaço de socialização” ou, para Pinto

(2001, p. 123), “interiorização de submundos institucionais”. Desta maneira, a escola prefigura-se como mediadora entre a família e o mundo. Daí serem fatores decisivos para o desenvolvimento social da criança “a sua adaptação ao meio escolar, o relacionamento com todos os agentes educativos, a relação com os colegas” (Reis, pp. 38-39).

Tendo a família um papel de charneira na educação do indivíduo, Lighfoot conclui que “a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e das comunidades” (Apud Reis, pp. 38-39). No mesmo sentido vai Bloom ao afirmar que as aprendizagens que as crianças trazem para a escola devem ser aproveitadas. Estas aprendizagens são, para Vigostky, os chamados pré-requisitos – as suas vivências – que a escola deverá tornar significativas para as aprendizagens (Cfr. Picanço, 2012, p. 47).

Família e escola são, para Carneiro (2001, pp. 14-15), instituições cuja função socializadora e educadora é indispensável “a uma educação integral da pessoa” – sem elas, a pessoa perdia os seus referenciais. Escola e família completam-se porque concorrem para a educação do mesmo ser. A família “é o lugar dos afetos e da partilha”, a escola é, “por excelência, o local onde se complementam os meios para desenvolver atitudes e valores” (Caeiro, 2005, p. 1). Porque fazem parte do mesmo sistema relacional, não podem viver de costas voltadas, antes devem trabalhar no sentido de delinear “estratégias educativas convergentes”, para o estabelecimento de uma verdadeira relação “coeducativa” (Sousa & Pereira, p. 324). Segundo Diogo, a cooperação escola-família é promotora de “sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem” (Abreu, 2016, p. 8) e promove a imagem da escola no meio para além da valorização social das famílias.

Não podemos negar que a educação da criança é um processo que requer um trabalho concertado entre a escola e a família. E cada instituição tem de desempenhar o seu papel. Do lado dos pais espera-se que estes adotem uma postura proativa na educação dos filhos. Não basta perguntar à criança como foi o seu dia na escola, o que ela aprendeu e se o TPC está feito. Pais participativos comunicam com a escola seja por meios tradicionais ou por outros mais em voga. Estes pais disponibilizam-se a ir à escola para reunir com os professores. A comunicação aberta e o diálogo são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Da parte da escola e dos professores há que desenvolver “estratégias no sentido de aumentar o envolvimento individual de todos os pais, no dia a dia da vida escolar dos filhos” (Reis, 2008, pp. 39-40). Daqui se depreender que a qualidade da relação entre a escola e a família seja apontada por teorias e modelos de desenvolvimento “como fator relevante para o desenvolvimento harmonioso de crianças, adolescentes e jovens” e como determinante, segundo estudo

nacionais e internacionais para o desempenho escolar e educativo (Sousa & Pereira, 2014, p. 321).

Pelo exposto podemos desde já concluir que o envolvimento dos pais no apoio educativo realizado em casa tem enormes vantagens para os alunos e, também, para os seus pais. “Os alunos ficam motivados para dedicarem mais tempo ao estudo e os pais ficam a compreender e a apreciar melhor todo o trabalho dos professores ao mesmo tempo que melhoram a sua função educativa” (Picanço, 2012, p. 46) e “os pais podem ter um papel determinante na fixação de expectativas realistas e de normas de conduta corretas, no desenvolvimento da curiosidade intelectual e no aumento do gosto pela aprendizagem” (Marques, 2001, p. 108).

1.2.4. Obstáculos à relação entre a escola e a família

A literatura e a prática têm confirmado que a parceria entre os dois microssistemas – escola e família – se traduz numa panóplia de vantagens para as crianças, a família, a escola e a sociedade. Todavia, o ritmo e o estilo de vida da sociedade atual, com vincados reflexos sobre a instituição familiar e escolar, colocam obstáculos de várias ordens a esta relação. Face a esses obstáculos, a relação entre esses dois mundos de socialização, confronta-os com obstáculos que, ora são desafios, ora são constrangimentos.

Diogo (1998, p. 118) enumera, com base na sua investigação, quatro grandes barreiras ao envolvimento das famílias pela escola: a tradicional separação escola-família; a culpabilização dos pais pelas dificuldades dos filhos; as barreiras estruturais da organização social e as estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino. Marques assinala quatro tipos de obstáculos nesta relação: “a tradição de separação entre a família e escola; a culpabilização dos pais pelas dificuldades inerentes dos educandos, as estruturas familiares e os constrangimentos culturais” (Abreu, 2016, p. 16). Tendo em consideração estes dois autores traçamos os seguintes obstáculos à relação escola-família: a) a tradicional separação escola-família; b) a culpabilização dos pais pelas dificuldades dos educandos; c) os constrangimentos socioeconómicos e culturais, das famílias; d) as estruturas organizativas da escola.

a) A tradicional separação escola-família

Escola e família surgem como duas instituições independentes e, de certa forma, concorrentes. A educação era monopólio do estado e, por isso, as escolas eram vistas como um “intruso” e um corpo estranho no meio da sociedade à volta da qual se instalou um clima de desconfiança. Este “feudo” dos professores vai resistindo e adiando o diálogo cooperativo com os pais, circunscrevendo-o ao indispensável e ao legalmente

prescrito para não abdicar do poder que sempre deteve.” Para Gonçalves (2007, p. 12) esta resistência à abertura aos pais deve-se à insegurança dos professores que se confrontam com o seguinte dilema: “serão os pais intrromissores ou interlocutores?”.

Montandon (2001, p. 13) referindo-se ao século XIX e inícios do século XX diz que “a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica” e, por outro lado, “as autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões”.

Segundo Montandon & Perrenoud (2001, p. 12) os professores nem sempre entendem como positiva a participação dos pais pois “temem que aqueles venham invadir o seu território” O receio vai funcionar como um freio que ora evita, ora adia a abertura da escola às famílias. Este status quo contribui para a manutenção de imagens negativas, aumenta a desconfiança mútua e confirma a ideia de que as duas instituições devem manter o distanciamento.

A cooperação é um desejo mútuo, mas os pratos da balança ainda pendem mais para o lado da desconfiança. Marques (1997, p. 15), em referência a um estudo realizado em Portugal, salienta que os professores têm expectativa de que os pais reforcem os hábitos de estudo, colaborem no apoio à realização de trabalhos bem como na criação de condições para o desenvolvimento das crianças. E até formulam votos para que os pais se desloquem à escola por altura das festas e das reuniões, entre outros. Mais ainda, os professores pretendem que a família cultive os valores e atitudes da instituição escolar. E, caso as famílias não correspondam às expectativas da escola, culpam-nas de falta de interesse.

Esta aproximação calculada e controlada por parte da escola tem a ver com a resistência de muitos professores devido ao receio de que a participação dos pais se traduza numa fiscalização do seu trabalho (Villas-Boas, 2001) ou, segundo Marques (1993), “numa diminuição da sua autonomia profissional e pedagógica ou num acréscimo de tarefas”. Para prosseguirem os seus objetivos educativos os professores desejam que os pais se envolvam no acompanhamento, em casa, das atividades escolares, mas nem todos os pais têm as mesmas apetências e competências. E, esta falta de envolvimento é considerada pelos docentes como desinteresse pela escola, mas, para Marques esta visão não é real. O que acontece é que “a escola os afasta ou que não desenvolve atividades que promovam o envolvimento [dos pais]” (Marques, 2001, p. 15). A prática demonstra que, à medida que os alunos avançam na escolaridade, vai diminuindo o envolvimento das famílias.

Lima (1998, p. 41) relembra que a afirmação da escola (pública) foi um processo lento “e, mais do que isso, foi marcada por comportamentos de desconfiança, de rejeição e de grande conflitualidade”. Daí que a relação escola-família tenha sido

sempre um “assunto polémico” em que a acusação mútua esteve sempre na ordem do dia – a escola acusa os pais pela “ignorância passiva” enquanto a família culpa os professores por “hostilizarem” certas franjas de EE. Muitas vezes os professores, nomeadamente os DT, atribuem a falta de envolvimento dos pais nas atividades escolares ao seu desinteresse pela escola, mas, segundo Marques (2001), esta visão não é real. O que acontece é que “a escola os afasta ou que não desenvolve atividades que promovam o envolvimento [dos pais]”.

Professores e DT queixam-se de que os pais não se deslocam à escola, mesmo quando são convocados para tal. Os poucos que aparecem são os pais dos alunos que partilham a cultura escolar. No parecer de Sousa (1997, p. 29) os pais não se sentem motivados para a participação porque nas poucas vezes que se deslocaram à escola, têm a perceção de que não são bem-vindos, respeitados e os seus pontos de vista sobre a realidade escolar são, por vezes, desprezados. Diogo (1998, p. 175) aponta o “perfil do corpo docente” como uma barreira ao envolvimento das famílias. Os docentes não estão habituados, nem têm formação, para trabalharem em colaboração com as famílias e revelam insegurança por acharem que pode haver uma ingerência pedagógica dos pais. E este autor adianta que a falta de formação dos DT nesta matéria, compromete significativamente o diálogo escola-família.

Ao conceito político de poder acresce o conceito económico de “cliente” – ao funcionar como uma organização empresarial, a escola trata os pais como “clientes”. Estes dois conceitos não só condicionam como podem comprometer a relação entre a escola e a família. Para Villas-Boas (1994, p. 12) o termo cliente tem o sentido etimológico de “dependente de” e, no âmbito económico, de “consumidor”. Para esta autora tanto uma como a outra interpretação tiram respetivamente poder aos pais e aos professores. Quanto ao primeiro conceito, o de poder, sendo a escola o habitat natural dos professores é, por eles, guardado zelosamente por medo de serem controlados pelos pais. E, quanto ao conceito de cliente, a escola considera que presta um serviço à família, mas esta não tem o direito de se intrometer na linha de produção. Santos (2007, p. 54) afirma que esta conceção de escola inviabiliza qualquer participação levando a “situações conflituosas de recriminação mútua”. Apesar da produção legislativa pós abril de 1974 no intuito de aumentar a participação dos pais na escola, a mesma continua a ser reduzida porque, para Villas-Boas (2002, p. 154), “a legislação actual e, também a tradição e os hábitos dos professores e das famílias, não facilitam nem favorecem a relação entre as duas instituições”.

b) A culpabilização mútua pelas dificuldades dos educandos

Muitos professores caem na tentação de relacionar os problemas dos alunos com a falta de envolvimento dos pais, adotando uma atitude de culpabilização destes. É a chamada “vitimização da vítima”, isto é, “atribuição de responsabilidades pelo afastamento da escola às famílias que dela se sentem excluídas.” No entanto, diversos estudos têm concluído que as famílias valorizam a escola e até “gostariam de dar apoio às suas crianças, não o fazendo por não saberem como ou por não se sentirem competentes para tal” (Zenhas, 2004, p. 28).

A prática demonstra que o distanciamento e a desconfiança entre a escola e a família são maiores quando estas pertencem às classes mais desfavorecidas o que é confirmado pela “teoria do capital cultural” de Lareau – “os pais da classe trabalhadora têm menos recursos culturais e sociais e que os pais têm pouco tempo e disponibilidade para intervir na escola dos filhos” (Apud Santos, 2007, p. 55). Por outro lado, “os pais da classe média têm mais prestígio e competências ocupacionais que os pais das classes populares” bem como recursos económicos para pagarem explicações aos filhos e disponibilidade os ajudarem e para se reunirem com os professores. Bourdieu confirma a “teoria do capital cultural” do sociólogo francês Lareau com o facto de as escolas utilizarem “estruturas linguísticas particulares, formas de autoridade e tipos de curriculum; as crianças das classes sociais mais elevadas entram na escola com familiaridade” pelo facto de os seus recursos culturais se transformar em capital cultural (Davies, 1989, p. 45).

Apesar de todos os esforços de adaptação da instituição escolar à diversidade cultural, esta ainda privilegia um modelo de classe média “que leva os professores a culparem as vítimas e a desculpabilizarem a escola, atribuindo o fracasso escolar a um tipo de família desviante”, tornando-se, por via desta ação instituída, um dos maiores obstáculos à interação escola-família (Santos, 2007, p. 57). Os professores concebem um modelo ideal de família que prossiga a cultura e os valores veiculados pela escola de molde a facilitar a interação escola-família. Ora, para Sousa e Sarmento (2010, p. 150), este modelo de família pode afastar os outros pais e contribuir para que os mesmos sejam vistos como desinteressados pela “vida escolar dos filhos”.

Homem (2002, p. 63) foca-se nas “questões ligadas à experiência dos atores” para dizer que a experiência, pela qual, pais e professores passaram ou passam interfere de forma substancial nas relações atuais. As experiências que os pais tiveram enquanto alunos marca a maneira como vêm a escola, ou seja, se as experiências foram negativas, a sua visão da escola é negativa, se foram positivas, essa visão é também positiva. Quanto aos professores, o contacto com os diferentes pais leva-os a construir uma imagem de “bons” ou “maus” pais o que se vai refletir “no tipo de

interações que são estabelecidas e no grau de aceitação da participação dos pais”. A mesma autora alega que, em relação às questões profissionais dos professores, “a participação dos pais pode ser considerada pelos mesmos como uma ingerência e intromissão no saber e na perícia de profissionais”, podendo colocar em causa o conhecimento dos docentes e, com isso, levando à insegurança destes profissionais (Ibidem). Alho (2009, p. 155) refere que os principais obstáculos a uma aproximação entre a família e a escola “têm a ver com as visões diferentes que a escola e a família têm das situações, e a tentativa dos pais de entrarem em domínios exclusivos dos professores” e estes “escudam-se” no seu estatuto profissional por receio desta interferência. Estrela & Villas-Boas, referidos por Zenhas (2004, p. 28) dizem que há uns EE que pretendem interferir em áreas que não são da sua competência, dificultando a colaboração e outros EE que se demitem do seu papel educativo, incumbindo a escola dessa missão. Fevorini (2009, p. 32), invoca Oliveira para referir que a escola tutela a família, “principalmente sua dinâmica efetiva o que, em vez de proporcionar a troca e interação, cria “demarcações insólitas que geram tensões e indicam que nem família e nem escola sabem mais quais são os seus papéis e o que as diferenciam “, o que leva à desconfiança e constante vigilância de ambas as partes.

c) Constrangimentos socioeconómicos e culturais das famílias

Davies conclui que a classe social das famílias “dificulta o processo de envolvimento dos pais” quer porque consideram que é dever da escola educar os seus filhos, descartando-se das suas responsabilidades, quer porque devido à sua baixa condição socioeconómica e cultural, não se sentem à-vontade na escola “nem competentes para apoiar os filhos no estudo em casa” (Zenhas, 2004, p. 28). Para além do handicap social, estes pais têm o estigma de experiências negativas ao longo do seu percurso escolar, o que pode dificultar, ainda mais, o diálogo com a escola. Em prejuízo da multiculturalidade, “a escola privilegia uma cultura urbana, letrada, de classe média, em detrimento das restantes” (Ibidem, p. 30). Enquanto uns grupos sociais encontram na escola o prolongamento da sua cultura, outros, sentem-se marginalizados daí que o autor vaticine a relação escola-família como uma “relação armadilhada”, reprodutora de “desigualdades escolares que são também sociais ou, por outras palavras, se converta num mecanismo de reprodução social e cultural” (Silva, 2003, p. 120).

Há pais que, amiúde, invocam a falta de tempo por questões laborais ou a incompatibilidade de horários para justificarem a sua baixa participação e deslocação à escola. Acresce que o modo de vida urbana com constantes viagens entre casa e trabalho dificulta o envolvimento de muitas famílias. Um estudo de McDermott & Rothenberg (Zenhas, 2004, p. 31), em áreas urbanas, sobre pais de baixo rendimento

levou à conclusão de que: as famílias de baixos rendimentos sentem-se excluídas e consideram que ensinar é responsabilidade exclusiva da escola; os pais apenas contribuem se sentirem a eficácia do seu envolvimento; se os pais se sentirem valorizados envolver-se-ão na educação dos seus filhos. Gonçalves (2007, p. 12) explica que “as famílias ausentes” desconhecem a legislação sobre a participação no processo educativo, o funcionamento e organização das escolas e do sistema escolar. Estas famílias de minorias étnicas e de grupos desfavorecidos sentem-se marginalizadas pela cultura escolar e evidenciam “grandes dificuldades em dialogar com a cultura escolar, em termos de linguagem, sentindo o ambiente como estranho à sua experiência quotidiana.” Contudo, têm consciência da importância em participarem, mas tal é pouco viável por diversas razões: horários laborais que dificultam a deslocação às escolas, dificuldades de acesso à informação e descodificação da mesma, dificuldades de comunicação verbal por não entenderem a mensagem técnica dos professores, serem muitas vezes alvo de mensagens negativas e providas de afetos; ser colocado em causa o seu papel de educadores quando os filhos revelam insucesso escolar.

Esta experiência negativa dos pais mais desfavorecidos, leva a que se distanciem da escola e do processo educativo e, por consequência, formulam expectativas reduzidas face ao percurso escolar dos seus educandos, desvalorizando a formação. “A escola, por sua vez, institui-se num instrumento de exclusão social e legitimadora das desigualdades” (Ibidem). Homem refere que quando a participação tem por base “a confiança que os agentes educativos têm uns nos outros, na disponibilidade, na aceitação e na valorização do outro”, o trabalho torna-se mais profícuo, mas se esta aceitação não for real gera-se “um sentimento de impotência política (...) que, (...) afasta os pais da participação e da escola” (Abreu, 2016, pp. 17-18) podendo “contribuir para reforçar o fosso existente entre as famílias de baixos rendimentos e as da classe média” (Zenhas, 2004, p. 31). No sentido de contribuir para a redução do fosso entre a cultura da escola e a da comunidade Epstein apresenta um modelo de colaboração entre as instituições educativas constituído por seis tipos de atividades, com uma “ampla gama de formas de colaboração que abrange a diversidade cultural e socioeconómica das famílias dos alunos de cada escola” (ver ponto 3.2.3 do presente trabalho).

d) As estruturas organizativas da escola

A rigidez das estruturas organizativa escolares a sua burocratização e centralização constituem, per si, barreiras à relação escola-família. Para Sousa & Sarmiento (2010, p. 151) são variadas as situações que potenciam esta barreira:

desadequação dos espaços e dos horários de atendimento aos pais; a falta de um espaço gerido por estes, onde se possam encontrar informalmente e planificar a sua intervenção; a falta de formação especializada dos professores, sobretudo dos

diretores de turma, para se relacionarem com as famílias e as comunidades; o uso de uma linguagem demasiado técnica e codificada; o pendor altamente burocrático do seu funcionamento e o 'fechamento' à intervenção, opinião e crítica externa.

Pelo facto de serem organizações, as escolas possuem características próprias que podem determinar o tipo de envolvimento das famílias. Eis algumas dessas características: as rotinas e os procedimentos que facilitam a atividade organizacional, mas impedem as mudanças; a procura de “relações internas e externas estáveis”; as mudanças de procedimentos e atividades são adaptações e não mudança de paradigma; as soluções para os problemas restringem-se a um conjunto diminuto de alternativas; as normas informais da escola têm um poder avassalador; a linguagem especializada dos professores que lhes dá exclusividade na tomada de decisões (Santos, 2007, pp. 56-57). Funkhouser & Gonzales, citados por Zenhas (2004, p. 29), constataam que as práticas de segurança dos alunos, adotadas pela escola – identificação nas entradas e saídas da escola – funcionam de forma “intimidatória” para muitos EE, que não estão familiarizados com as estruturas rígidas dos estabelecimentos de ensino (Zenhas, 2004, p. 29). Na escola, os alunos são considerados número e matéria-prima para a produção de um bem enquanto na família, são tratados como pessoas. Davies (1989, p. 43) sublinha que na escola as relações tendem a ser “transitórias, impessoais e racionais, enquanto as relações da família com a criança são prolongadas, pessoalizadas e emocionais”. A representação dos EE nos órgãos de decisão das escolas e os programas de envolvimento parental podem não só diminuir o afastamento das famílias mais carenciadas, como podem, até, agravá-lo. A prática tem demonstrado que os EE que participam nos órgãos de gestão das escolas são aqueles cujo “capital cultural” é semelhante ao das escolas e que estes apenas defendem os seus interesses. Acresce que as associações de pais registam uma parca adesão dos EE e daí a necessidade de se aprofundar a democracia representativa e participativa nas escolas.

Santos (2007, p. 57) alude à necessidade de se congregarem esforços no sentido da criação de programas específicos de apoio às famílias mais carenciadas, que ele designa por “educação compensatória” de modo a incentivar “um diálogo acessível e uma relação acolhedora entre os professores e as famílias dos alunos em desvantagem.” Mas, para que estes programas sejam exequíveis – “assegurar o sucesso escolar dos alunos e contribuir para uma melhoria da qualidade da escola” – é necessário que se criem estratégias de envolvimento de todos na escola.

Não basta alterar a lei, é preciso que as pessoas envolvidas tomem a iniciativa de se aproximarem. Negar os problemas ou enfiar a cabeça na areia nada resolve. É necessário que as instituições educativas criem estratégias, as promovam e as

monitorizem no sentido de reduzir esses obstáculos ao mínimo possível. Como refere Villas-Boas (1994) é necessário reinventar a relação escola-família, alicerçada na cumplicidade e responsabilidade mútuas em que cada um participe “segundo as suas experiências, as suas perspectivas, os seus talentos e o seu estudo”, substituindo a “recriminação por uma situação de responsabilização mútua”. Dessen (2007, pp. 28-29), lembra que as escolas deveriam investir na participação das famílias, em particular, no fortalecimento das associações de pais, “de modo a propiciar a articulação da família com a comunidade, estabelecendo relações mais próximas.” A autora diz que as investigações de Keller-Laine, Sanders e Epstein sublinham a necessidade de planejar e implementar ações que promovam a real parceria escola-família “visando a busca de objetivos comuns e de soluções para os desafios enfrentados pela sociedade e pela comunidade escolar.” Tudo leva a crer que há um longo caminho a percorrer e a instituição escolar não pode esperar sentada, tem de fazer o seu papel na certeza de que é a locomotiva que guia o comboio da educação no seu longo percurso.

1.2.5. Estratégias para aproximar as famílias da escola

Nos últimos anos muitos estudos têm incidido sobre a relação escola-família e as conclusões apontam para os benefícios do envolvimento dos pais no desenvolvimento da criança e conseqüentes sucessos escolar e social. Os mesmos estudos destacaram “os efeitos negativos das descontinuidades entre a família e a escola, mais acentuadas nas famílias dos meios sociais desfavorecidos, cujo capital cultural [segundo Bourdieu] e códigos linguísticos tendem a ser mais afastados da cultura dominante valorizada e reproduzida pela escola” (Cosme & Trindade, 2002, pp.119-120).

Pautada pelo desgaste de várias décadas, a relação escola-família precisa de ser reinventada. Os professores não devem ficar de braços cruzados e, “se a montanha não vai a Maomé, vai Maomé à montanha”, ou seja, se os pais não vão à escola, deve a escola ir ao encontro dos pais. Na qualidade de detentora da cultura dominante, a escola deve ser a interlocutora neste diálogo tão desejado. Perrenoud (2000, p. 113) insiste na mesma tônica e vai mais longe ao atribuir aos professores a responsabilidade de assumirem o “grosso do trabalho de desenvolvimento e manutenção do diálogo”. Barroso (1995, pp. 17-18) estabelece alguns princípios para que a participação seja bem-sucedida começando logo por avisar que a participação não é apenas para se utilizar nos “grandes momentos”, é, no entanto, um “modo de vida” que “permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo, na organização.” Outro princípio é o da preparação de um “espaço real de autonomia da escola e o reconhecimento das diferentes competências e atribuições dos atores organizacionais.” (Idem, p. 18)

É importante que sejam criadas zonas de negociação entre os diversos atores e as estruturas hierárquicas de modo “a permitir a formalização de processos de negociação explícita entre pessoas com interesses diferentes, ideias e pontos de vista” (Ibidem). No entanto, apesar de todas as vantagens de uma gestão participativa há que ter em conta os contextos em que se pratica. Se uma escola não tem hábitos enraizados, nem ambiente favorável à participação, a melhor atitude é a de se “iniciar o processo em campos limitados, mesmo periféricos e com resultados ‘à vista’, do que ensaiar estratégias globais que abranjam os aspectos centrais da gestão” (Ibidem).

Quanto às estratégias propriamente ditas para aproximar as famílias da escola consideramos que não há qualquer estratégia que por si só consiga resolver o problema duma real e efetiva parceria entre estes dois mundos da ação educativa. Julgamos que cada escola deve conhecer bem o terreno que pisa, formular os seus objetivos e procurar implementar as estratégias mais adequadas para a solução dos seus problemas. As escolas não podem negligenciar o “capital humano” dos pais e as correlações entre a estrutura familiar e o bem-estar da criança. Aliás, este assunto tem sido objeto de “uma intensa investigação nos Estados Unidos da América ao longo da última década” (Reis, 2008, p. 76). É preciso que o trabalho das escolas com colaboração das famílias em ordem ao sucesso educativo, seja realizado no respeito pelos contextos culturais das famílias e as suas idiossincrasias (Cfr. Diogo, 1998, p. 73). Saber acolher e comunicar com as diferentes culturas deve ser uma das principais competências dos professores. Henderson, (Apud Rodrigues, 2013, p. 26) aponta alguns exemplos práticos de envolvimento dos pais a saber:

proporcionar aos pais um clima escolar aberto e amistoso” (...); “promover uma comunicação regular e periódica”; “encarar os pais como colaboradores do processo educativo” (...); “promover a política de participação parental, encorajando todos os pais a aderirem aos programas de envolvimento”; encorajar a participação voluntária dos pais nas mais diversas atividades.

Tendo em consideração as diferenças culturais, económicas e sociais, Carvalho (2000, p. 44) considera que é difícil “encontrar estratégias que consigam envolver todos os pais” pelo que, “as propostas de trabalho construídas pelos professores devem considerar toda esta diversidade”. Levando em linha de conta que as estratégias devem ser adequadas aos diversos contextos socioculturais, económicos e até políticos e geográficos, atrevemo-nos a propor três áreas nas quais devem ser integradas as diversas estratégias de comunicação, de envolvimento e de empoderamento.

CAPÍTULO II - A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Ao longo deste capítulo vamos abordar o conceito de participação e as suas implicações no relacionamento entre a família e a escola. Poderemos constatar que esta conquista democrática tem implicações ao nível da partilha e distribuição do poder bem como da colaboração e responsabilidade em ordem a um objetivo comum, o desenvolvimento da criança tanto academicamente como socialmente.

2.1. À volta do conceito de participação

O conceito de participação tem origem no termo latino *participatio* e significa ação de participar em algo ou em alguma coisa, tomar parte, intervir, compartilhar, ser parte. Adjacente ao conceito de participação está a ideia de envolvimento, de partilha de interesses e responsabilidades. Segundo Hegel (Apud Santos, 2007, p. 28) “se os homens devem interessar-se por alguma coisa, é preciso que possam participar ativamente.” Uma organização deixa de ser “estranha” ao indivíduo quando este ocupa um determinado lugar nela, quando contribui para “criar”, quando participa na definição das suas regras, métodos e decisões.

O ato de participar está ligado à ideia de contribuir para uma causa comum. A participação é tanto melhor como mais efetiva quando os indivíduos têm a noção de pertença e se identificam com a organização e, por consequência se comprometem e influenciam as decisões da instituição. A este nível há partilha do poder e da autoridade. Para Lima (2001, p. 133) participação significa “integração e colaboração, e não representação e intervenção política, com vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projeto e interesses”. Diogo (1998, p. 66). refere que a participação é vista como forma de distribuição e partilha do poder e da autoridade dentro das organizações escolares. Participar é, por conseguinte, um exercício da cidadania e um contributo para a afirmação da democracia. Ferreira, por seu lado, sublinha que participação é também um ato de emancipação ou de liberdade (Ibidem). Freire (2011, p. 176) vai mais ao âmago do problema ao referir que a questão fundamental é saber se a participação é um processo de emancipação humana ou um artefacto para manter “intacta a estrutura hierarquizada e exploradora do metabolismo social.” Seguindo a linha de pensamento deste autor, a participação não é toda igual. Há, pois, três níveis de participação: pseudoparticipação, participação parcial, participação total. Na pseudoparticipação os participantes limitam-se a aceitar as decisões de quem detém o poder real. Na participação parcial os atores têm alguma capacidade para influenciar, mas o poder decisório está nas mãos dos diretores e gestores. Na participação total há igualdades das partes face aos processos decisórios.

Por sua vez, Ferreira (1992, p. 15) fala de participação perfeita, imperfeita e não participação. A participação perfeita que consiste no direito de o ator intervir em todos os momentos do processo, inclusive o momento decisório – esta é a verdadeira participação. A participação imperfeita é aquela em que os autores apenas emitem opinião após consulta formal ou informal. A não participação é aquela em que os autores apenas participam na execução – é aquilo a que o autor chama de participação cooptativa ou participação na execução. No que há educação diz respeito, a participação está presente nos discursos, na legislação e nos documentos estruturantes das escolas instituindo-se como “o instrumento mais direto para exercitar o direito à educação e realizar um dos objetivos democráticos da educação através desses direitos” (Cfr. Diogo, 1998, pp. 66-67). Lima (1998, p. 183) associa o conceito de participação ao de democracia “enquanto instrumento privilegiado” da sua realização pelo que não é apenas um direito, mas “uma condição de cidadania” (Diogo, p. 67). A participação pode ter vários caminhos tais como: envolvimento, colaboração ou partenariado e parceria. Bastian (nomeado por Gouveia, 2013, p. 51) dá primazia ao conceito de parceria aliado à educação por pressupor: partilha de poder, de finalidades e objetivos; um grau de reciprocidade e um empenhamento na ação conjunta.

2.2. A participação à luz de vários modelos teóricos

A participação é o barómetro de uma organização. Pode-se mesmo dizer que a qualidade e níveis de participação de uma instituição, aferidos pela sua cultura e clima, atestam a sua “saúde”.

Neste ponto da nossa investigação vamos abordar os seguintes modelos teóricos de participação: o modelo burocrático, o modelo político, o modelo comunitário, o modelo de ambiguidade e o modelo (neo) institucional.

a) O modelo burocrático

De inspiração weberiana, o modelo burocrático é visto à luz da sociologia apresentando uma vincada estrutura da qual sobressaem as questões da racionalidade e da dominação. Segundo Estêvão (1994, pp. 99-100), no modelo burocrático – designado pelo autor como modelo técnico-burocrático – as instituições caracterizam-se pela “centralidade de decisões e um certo carácter avesso às inovações”, o peso da máquina administrativa é pesada e fundamenta-se numa burocracia centralizada e organizada racionalmente, “prossequindo objetivos claros e com uma estrutura bem definida e objectiva”. Há uma significativa ênfase nas metas e “controlo claro dos resultados” com algum menosprezo dos processos.

Subjugado pela ideia de eficiência organizacional e vincado por uma estrutura hierárquica apoiada em regras e regulamentos cujas relações são impessoais, os atores são vistos como rodas de uma única engrenagem. Esta máquina “está submetido a um minucioso sistema de planeamento, coordenação e controlo” (Monteiro, 2016, p. 47). Esta estrutura formal, baseada numa gestão forte, assente em regras, papéis e ações bem coordenadas e numa hierarquia centralizada das decisões assemelha-se a uma “máquina bem oleada”. Estes atributos acabam por constituir a sua maior vulnerabilidade. Com o intuito de garantir a estabilidade e a rotina torna-se um modelo rígido, “dificultando a mudança, a criatividade e o espírito de iniciativa”, segundo Silva (Idem, p. 45).

b) O modelo político

As fundamentais virtudes do modelo burocrático – racionalidade, estabilidade e previsibilidade – foram objeto das críticas e das demandas de outros modelos conceptuais emergentes. Desde logo, o modelo político deixa-se ancorar na autoridade formal, que não nega, mas que apenas considera uma das fontes de poder. Para este modelo, as organizações educativas são locais de ação política onde os conflitos são normais e a intensa participação é marcada pela inconstância. A “luta política” leva a que as mestas organizacionais sejam ambíguas e “sujeitas a interpretações políticas que nem sempre são coincidentes, emergindo sobretudo do processo de negociação” (Idem, p. 48).

Friedberg refere que nas organizações, a troca de recursos é uma “troca política” onde cada indivíduo procura manipular a seu favor “as regras que determinam essa troca”, assegurando, assim, a sua posição dentro da organização. Nesta linha de pensamento, a escola é um “locus político” onde as interações assumem as características de conflitos de poder (In Idem, p. 50). Nestas escolas, os conflitos são normalmente resolvidos pelo exercício do poder que pode ser de dois tipos: poder enquanto autoridade – poder formal exercido pelos diversos órgãos, e poder enquanto influência – poder informal exercido por aqueles que têm conhecimento, experiência e personalidade (Cfr. Ibidem). Dominado pelos conceitos de interesse, conflito e poder, o modelo político evidencia a sua fragilidade.

c) O modelo comunitário

O modelo comunitário pretende suprimir as lacunas do modelo burocrático e do modelo político acabando por ser o que melhor se adequa às escolas. As organizações são concebidas como um “sistema cooperativo” privilegiando, segundo Estêvão (1998, p. 193) e Costa (1996, 70) caracterizado por um modelo fortemente normativo cuja

estrutura organizacional é “objectiva, mas não hierárquica, atribuindo-se, no entanto, pouca importância às estruturas e a outros aspectos formais” (Estêvão, 1998, p. 193).

Focado numa perspectiva comunitária, “este modelo encara a organização como uma nova unidade social capaz de proporcionar um novo lar, ou seja, um lugar de segurança emocional.” Assente na lealdade e confiança, o modelo apresenta uma estrutura facilitadora da interação, da seleção do pessoal, da influência mútua e da motivação, com a finalidade de serem alcançados os objetivos organizacionais. Segundo Rothschild-Whitt o modelo comunitário é descrito como o das “organizações democráticas coletivas” (Monteiro, 2016, p. 52). O líder é um entre iguais e a organização apresenta-se como uma “comunidade educativa” e “projeto educativo” onde os valores e ideias tornam certas escolas, do setor privado, em organizações originais. Daí estas escolas serem um prolongamento do lar (Cfr. *Ibidem*). Saliente-se que este modelo não é isento de críticas, desde logo, por parecer “incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e aleatoriedade no que concerne à construção interna das organizações educativas” (*Ibidem*).

d) O modelo de ambiguidade

Na tentativa de compreenderem as organizações menos burocráticas, estudos empíricos, políticos e comunitários, concluíram que há organizações cujas estruturas são “debilmente organizadas, acabando por realçar o valor do simbolismo e da ambiguidade, em detrimento da ordem e da racionalidade organizativas”. Ancoradas na incerteza e na imprevisibilidade, estas estruturas são fruto da instabilidade e da complexidade da sua ação bem como na “falta de coerência e de clareza na definição de objetivos” (*Idem*, pp. 54-55). Regida por “objetivos difusos” e participação fluida, a decisão surge de modo formal e informal, baseando-se na base de “julgamento/erro” (*Idem*, p. 56). Para Monteiro, os líderes são vistos como os principais facilitadores do processo de decisão, “fomentando oportunidades de discussão, de participação e de confronto de soluções, plausíveis respostas aos problemas” (*Idem*, p. 58).

Por serem anarquias organizadas, a participação dos indivíduos na organização reveste o carácter da inconstância. Para além do mais, estas organizações “apresentam metas vagas, indefinidas, ambíguas e abertas a múltiplas interpretações” o que leva à incerta e conflituosidade das decisões (*Ibidem*). Nesta perspectiva, as organizações escolares, “são organizações cuja articulação se encontra debilitada.” Ora, a falta de articulação nas organizações escolares,

pode manifestar-se a vários níveis, entre os quais podemos destacar, ao nível das intenções, ações, meios e fins, processo e produtos, professores e alunos, professores e pais/EE, professores e professores. Dado que a natureza destas desarticulações não é intencional, podem aparecer e desaparecer em qualquer altura consoante as circunstâncias (*Idem*, p. 57).

Apesar de todas as suas limitações, o modelo de ambiguidade permite compreender as dinâmicas das organizações educativas dos setores público e privado (Cfr. *Ibidem*).

e) O modelo (neo) institucional

Ao contrário do modelo racional burocrático que se definia pela “centralização do poder e da autoridade, a hierarquização orgânica, a formalização interna, a divisão do trabalho baseada na especialização, os processos organizativos racionais orientados por metas claras [...]” (Estêvão, 1995, p. 88), o modelo (neo) institucional, que surge como resposta aos modelos de escolha racional aporta “potencialidades únicas e bastante úteis à compreensão particular de algumas especificidades das organizações educativas privadas” (Monteiro, 2016, p. 59). Este modelo acolhe uma multiplicidade de meios pelo que está sujeito a pressões externas que condicionam as organizações educativas privadas. Portanto, a existência da organização está dependente da atenção e da capacidade de adaptação “às diferentes configurações de recurso do meio, considerando assim que, tudo o que acontece em qualquer organização, é somente uma função da organização da sua estrutura, da sua liderança e dos seus procedimentos” (*Ibidem*).

Estas organizações educativas privadas estão menos sujeitas a pressões políticas do que as organizações educativas públicas, mas, no entanto, “estão mais expostas à ordem institucional do mercado” (*Ibidem*). Porque menos racionais e menos políticas, as organizações educativas privadas têm uma estrutura mais simplificada, ou seja, com “menor complexidade administrativa e mais coerência pragmática do que apresentam as escolas públicas” (Estêvão, 1998, p. 209). Acresce dizer que este modelo apresenta uma dissonância entre as metas organizacionais e a realidade, “pelo que a organização, muitas das vezes acaba, por desarticulação interna entre o núcleo técnico e o núcleo institucional, omitir os seus defeitos no que concerne ao próprio sistema mais amplo” (Monteiro, 2016, p. 59). Apesar de tudo, o modelo (neo) institucional permite uma abordagem sociológica das organizações pelo facto de ser possível “uma análise mais completa e alargada dos meios institucionais e da centralidade do processo de legitimação das organizações” (*Ibidem*).

2.3. A parceria família-escola: de clientes a cidadãos

A escolarização universal arrastou com ela a necessidade de a escola estabelecer parcerias com a família e a comunidade. Com a escolaridade obrigatória, salvo raríssimas exceções, todas as crianças frequentam a escola, mas tal não leva à conclusão de que todos os progenitores estejam implicados na escola. Aliás, quando

essa implicação existe, surgem focos de resistência. Por isso, Garreta, aludido por Costa conclui:

de ahí que la relación entre familia y escuela puede ser vista todavía como **relación pendiente**. Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo el que se percibe es la separación, la distancia, cuando no es el conflicto, entre ambos. Y eso comporta que el territorio de la escuela y de la familia se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión... (In Costa, 2009, pp. 88-89).

Para que a escola possa potenciar a implicação da família no processo de aprendizagem dos seus educandos, torna-se necessário estabelecer um novo contrato entre as famílias e a escola. Costa (Idem, p. 89) começa por dizer que “a relação família escola não pode e nem deve ser vista como uma competição, como uma relação clientelista ou de sujeitos consumidores, de pessoas dependentes e passivas com a instituição escolar”, nem como uma relação burocrática mas deve alicerçar-se numa “relação democrática e cidadã”. Escusado será dizer que esse novo contrato terá de estar alicerçado na base da igualdade, do respeito e da responsabilidade.

2.4. A integração na escola: envolver ou participar?

Com o início da escolarização de uma criança, o destino das famílias “está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos” (Perrenoud, 2001, p. 57). Segundo Perrenoud (Idem, p. 64) a escola marca o ritmo da vida das famílias ao introduzir os horários escolares que podem moldar ou condicionar o tempo familiar. A escola tenta, de mil e uma maneiras, fazer parte da família “numa rede social complexa transformando as crianças em ‘alunos’, os pais em ‘pais de alunos’” (Montadon, 2001, p. 8). No último século esta interdependência acentuou-se e as famílias para além de aceitarem esta relação, desejam ter uma voz ativa no que concerne à escola e à educação dos seus educandos. Interessa saber qual o lugar que as famílias ocupam na escola, ou seja, qual a sua posição nas estruturas das organizações educativas e qual o seu papel na aprendizagem dos seus educandos.

E como deverão as organizações educativas proceder para “cativar” as famílias e levá-las a assumir o seu papel de parceiros privilegiados das escolas?! Desde logo duas palavras se destacam: envolver e participar. O termo envolver tem como sinónimos, entre outros, cativar, incluir, comprometer e implicar; o termo participar significa ter ou tomar parte e está relacionado com as palavras partilhar, comunicar, lidar... Quando se fala da realidade escolar, a expressão “envolvimento parental” relaciona-se com a comunicação escola-família e com a ajuda das atividades escolares em casa; a expressão “participação das famílias” está ligada à tomada de decisões e ao planeamento e tomada de decisões na escola. Davies (1989. P. 24) entende que o envolvimento dos pais se refere a todas as atividades realizadas pelos pais na educação

dos seus filhos como: "troca de informações", "educação de pais" e "apoio à escola" o que, por sua vez, "implica a comunicação entre a família, escola e comunidade". Silva (2003, p. 83), seguindo o pensamento de Durkheim, considera que o envolvimento se traduz no apoio das famílias aos seus educandos através de "ações essencialmente individuais", em casa e, eventualmente, em reuniões na escola.

Este envolvimento acaba por se traduzir no desenvolvimento e sucesso académico das crianças o que, para Davies (1989, p. 39), pode ser visto como "uma forma de educação de adultos" com benefícios sociais e educacionais, "para além do impacto positivo nas crianças" como a redução de problemas de comportamento e abandono escolar. Além destes benefícios, Graça (2012, p. 7) destaca a redução da desconfiança da comunidade em relação aos professores e à escola, com efeito direto no clima relacional que se torna mais positivo. E, para Davies (Ibidem), os professores acabam por encarar os pais como colaboradores "e a valorizar mais os seus saberes". Todos os estudos são consensuais quanto aos efeitos benéficos do envolvimento parental nas crianças de todos os níveis de ensino e grupos sociais, mas há autores que alertam para a necessidade de as abordagens serem adaptadas à tipologia de famílias (Cfr. Rei, 2008, p. 70). Conner, referido por Reis (Idem, p. 71), alerta para a necessidade de se

trabalhar cuidadosamente com os pais até termos a certeza de que os primeiros projetos são bem-sucedidos. O sucesso traz o sucesso e a autoconfiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correto na escola.

Apesar de todos os benefícios da interação escola-família, há fatores que a condicionam e acabam por ter influência determinante no sucesso educativo e académico das crianças. Para uns, o handicap é a situação socioeconómica e cultural das famílias enquanto, para outros, a estrutura familiar, a saúde dos progenitores, a etnia, etc. Com a escolaridade obrigatória, afluem às escolas crianças provenientes de famílias de diversos estratos sociais, económicos e culturais. Vasconcelos et al. confirma-o ao dizer que

as escolas são compostas por populações heterogéneas, nas quais os professores e os pais têm raízes culturais diferentes, provocando nos alunos problemas de adaptação e de desinteresse no que diz respeito à escola" (Reis, 2008, p. 71).

Picanço (2012, p. 41) também considera bastante benéfico o envolvimento parental, mas julga que as dificuldades em envolver os pais culturalmente mais afastados da cultura escolar se prende com razões como: "falta de tempo, baixas expectativas educacionais, afastamento cultural e pobreza." Ao contrário do que se pensa, Espada et al. alerta para o facto de "apesar de limitarem a possibilidade das crianças de baixos rendimentos, as barreiras socioeconómicas não são impedimento

para que muitas dessas crianças tenham sucesso escolar” (Araújo, 2015, pp. 100-101). Este autor entende que o comportamento familiar e suas atitudes têm “largos e importantes efeitos de longo prazo no desempenho escolar da criança” (Reis, p. 72). Mais, o nível socioeconômico condiciona aspectos da ação educativa, mas não é determinante para o sucesso escolar, desde que haja um envolvimento efetivo e de qualidade (Cfr. Idem, p. 73). As crianças das famílias que têm uma cultura distante da cultura escolar sentem a descontinuidade entre a casa e a escola e a sua integração escolar é difícil. Por vezes “estes alunos rejeitam a escola e chegam mesmo a ignorar toda a nova informação.” Assim, estão criadas as condições para a rejeição da cultura escolar através da assunção de formas como: indisciplina, violência, abandono escolar e passividade. Daí o papel fundamental do professor que deve fazer uma leitura atenta e pedagógica das diversas situações, privilegiando o diálogo e a comunicação com a família (Cfr. Picanço, 2012, p. 41). O envolvimento das famílias e da criança deverá, portanto, ser entendido numa perspectiva ecológica, ou seja, a escola e os professores não podem, de qualquer forma, depreciar os contextos familiar e social para que o envolvimento possa ser positivo. Para Bloom “os pais e o ambiente familiar representam a chave principal na aprendizagem da criança” pelo que as suas aprendizagens e vivências – os pré-requisitos de Vigostky – devem ser tidas em conta pela escola (In Reis, 2008, p. 72).

Epstein (1997) foi quem melhor explicitou a tipologia de envolvimento das famílias em seis modalidades para facilitar a compreensão e o estudo das relações entre as duas principais instituições educadoras, família e escola. No seu modelo das esferas sobrepostas, Epstein, refere que a família, a escola e a comunidade, se influenciam reciprocamente quando comunicam e trabalham em conjunto e que a criança é o principal ator nestas interações. Esta investigadora americana desenvolveu uma tipologia de envolvimento parental da qual fazem parte seis modalidades de envolvimento que vão desde a ajuda às famílias no cumprimento das suas obrigações (tipo 1), promoção da comunicação entre a escola e a família (tipo 2), envolver os pais em atividades no espaço escolar (tipo 3), envolver os pais em atividades de aprendizagem em casa (tipo 4), envolver os pais na tomada de decisões (tipo 5) e envolver a comunidade (tipo 6).

Seguindo a linha de pensamento de Joyce Epstein, Marques (2001, p. 12) declara que

as práticas de envolvimento parental compreendem não só a comunicação e o trabalho voluntário na escola, mas também o apoio educativo em casa, a participação em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões.

Relativamente a estes dois últimos aspetos – participação em grupos de consulta e participação na tomada de decisões – regista-se, nas últimas décadas, uma forte pressão política, com consequências legislativas, no sentido da assunção dos pais a órgãos de decisão das escolas. A participação tem como figurino a distribuição do poder e da autoridade democrática dentro das escolas e está associada ao conceito de democracia política tendo por base a ideia de que os atores têm capacidade para “colaborar nos processos decisórios da vida social” (Diogo, 1998, p. 66). A legislação faz fé na participação como um direito e uma condição da cidadania onde todos os membros da comunidade escolar e educativa – pessoal docente, alunos, encarregados de educação ou seus representantes, técnicos operacionais, diretor e outros responsáveis pela gestão, agentes económicos, culturais e autarquias – tenham voz ativa nos processos de tomada de decisões nas organizações educativas (Cfr. Idem, p. 67).

2.5. A política educativa e a participação das famílias

Com a estabilidade política, económica e social emergentes na década seguinte ao término da II Guerra Mundial, o mundo ocidental debruçou-se sobre a educação, impulsionadora de desenvolvimento. Alguns investigadores afirmam que só na década de 60, é que as portas da escola se abriram à participação formal das famílias. A partir de 1965, (França, Itália, Alemanha, Inglaterra e País de Gales começam a legislar sobre a participação parental nas escolas (Cfr. Varandas, 2009, pp. 23-24). Portugal, apesar do isolamento ditado pela ditadura, também vai dedicar-se a esta matéria. A produção legislativa marca o ritmo e volume e, paulatinamente, o legislador foi “convocando” as famílias a assumirem um papel mais ativo na educação dos seus filhos.

De seguida vamos percorrer o caminho de produção legislativa que dá voz e lugar às famílias na escola nomeadamente, nos órgãos de administração e gestão escolar, através das associações de pais e encarregados de educação; na atribuição de responsabilidade pelo acompanhamento educativo dos filhos, no envolvimento na avaliação, etc... Na legislação abordada vamos dar particular atenção aos direitos e deveres dos EE, ao papel dos representantes dos pais nas diversas estruturas escolares, entre outros.

Olhando para a produção legislativa no concernente à participação das famílias na vida das escolas, Silva (1994) propõe a organização da participação parental em quatro períodos: “1) O longo período que antecede o 25 de Abril; 2) o breve, mas intenso período de 1974 a 1976; 3) o decénio que medeia entre 1976 e 1986; 4) o período de 1986 a 2000” (Idem, p. 24). Atrevemo-nos a acrescentar um quinto período – de 2000 até 2020. Para melhor nos debruçarmos sobre tão intensa produção legislativa, ainda

que com períodos de relativa ou de evidente letargia, vamos adotar a estrutura anteriormente proposta.

a) O longo período que antecede o 25 de Abril de 1974

Após a expulsão dos Jesuítas e a reforma pombalina do ensino é que a elite lusa começou a debruçar-se sobre a importância de generalizar o ensino a todo os portugueses, independentemente da sua proveniência social e cultural. Um primeiro sinal é dado por D. Maria I em 1799 quando intenta a reforma educativa do ensino primário, mas os resultados bastante incipientes, deitaram por terra o projeto. Todavia, várias vozes tronantes da cultura e erudição nacionais fizeram eco dos seus desejos renovadores. No século XIX o ensino primário tornou-se uma realidade, ainda que limitada, por circunstâncias de vária ordem, a uma pequena franja da população. A família apenas tinha de enviar os seus filhos à escola para que lhes dessem instrução e nada mais.

Só em 1895 é que o Decreto-Lei de 14 de agosto, publicado no Diário do Governo, 1.^a Série, n.º 183, de 17 de agosto, com o propósito de regulamentar o ensino secundário, é reconhecido, pela primeira vez, o direito de os pais serem informados e responsabilizados pela função que desempenham. Foi um pequeno passo no sentido da aproximação entre a escola e a família ainda que apenas no sentido de responsabilizar esta. Desde então, foi preciso esperar sete décadas para que fosse produzida nova legislação sobre a presença da família na vida escolar.

No início da chamada “primavera marcelista” em que Marcelo Caetano, professor de Direito da Universidade de Coimbra, foi escolhido para suceder a Salazar por motivos de convalescença, é publicado o Decreto-Lei n.º 48572 de 9/9/1968 o Estatuto do Ciclo Preparatório e do Ensino Secundário. Pela primeira vez surgem as figuras do diretor de turma, do conselho de turma e do conselho de orientação escolar que deram origem a algumas alterações nas relações institucionais entre a escola e a família. Uma das incumbências do DT era “apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos e assegurar os contactos com as famílias (art.º 144.º-1). A 27 de julho de 1973, a poucos meses do golpe militar da Revolução de Abril, surge a Lei de Bases da Educação Nacional (Lei n.º 5/73) referindo que, “no domínio da ação educativa incumbe especialmente ao Estado” – Base II, alínea c) – “facilitar às famílias, mediante adequadas formas de cooperação, o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos”. Em referência à orientação escolar, o capítulo IV, Base XXVI, determina que “o Ministério da Educação Nacional assegurará, por meio de serviços especializados, em cooperação com a família, professores e ainda outras entidades, a orientação escolar

em todos os níveis do sistema educativo, especialmente nos ensinos preparatório e secundário.”

b) O breve, mas intenso período de 1974 a 1976

Durante o PREC – Processo Revolucionário em Curso que decorreu entre o golpe militar de 25 de Abril de 1974 e a aprovação da Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976 – o Governo designado pela Junta Militar emana o Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro no qual se compromete a apoiar “a criação de associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário” (art.º 38.º-1). Já no n.º 2 do mesmo artigo decreta que “os conselhos diretivos dos estabelecimentos manterão estreitos contactos de cooperação, em assuntos de interesse comum, com as associações referidas no número anterior.”

A Constituição da República Portuguesa de 2/4/1976 é o documento estruturante da democracia nascente em Portugal. Ela estabelece diretrizes gerais para o cumprimento das promessas de abril nomeadamente no campo dos direitos e deveres fundamentais (Parte I). É preciso assegurar os direitos, liberdades e garantias (Título II) e os direitos e deveres económicos, sociais e culturais (Título III). Neste último título, inserido no capítulo IV sob a epígrafe “direitos e deveres culturais” estão plasmados os direitos à educação, à cultura e ao ensino.

c) O decénio que medeia entre 1976 e 1986

No âmbito dos “direitos e deveres sociais” relativos à família (Cap. III, art.º 76º-c), a CRP afirma que “o Estado reconhece a constituição da família e assegura a sua proteção, incumbindo-lhe, designadamente: cooperar com os pais na educação dos filhos.” É a primeira vez que um documento oficial reconhece o papel fundamental da família na sociedade e se compromete a cooperar com ela na educação dos seus filhos.

A agitação política do PREC também teve ecos nas escolas pelo que o governo legislou sobre a sua gestão através do Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23/10. Esta é a primeira lei que faz referência às Associações de Pais, com direito a se fazerem representar nos Conselhos de Ano ou Turma, de natureza disciplinar, sem direito a voto (art.º 28.º), sendo que os EE serão indicados pela AP do estabelecimento de ensino (art.º 40.º). No art.º 52.º impõe aos conselhos diretivos a manutenção de “estreitos contactos de cooperação com as associações de estudantes e de encarregados de educação”. No terceiro ano da democracia são publicados os seguintes diplomas legais: Despacho n.º 16/77 de 21/01 – os pais têm acesso condicionado aos estabelecimentos escolares; Lei n.º 7/77 de 01/02 – é a Lei das Associações de Pais que passam a poder dar pareceres aos órgãos de gestão; Despacho n.º 84/77 de 11/03 – os filhos podem

sair das escolas nos intervalos e horas livres com a anuências dos pais/EE; a Portaria 679/77 de 08/11 – regulamenta o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos que podem atuar em matéria disciplinar mas que devem comunicar ao EE certas penas e, em caso de processo disciplinar, o aluno (arguido) e o EE são ouvidos e têm direito a apresentar testemunhas.

Em 1979, o Despacho Normativo n.º 122/79 de 1/06 vem regulamentar a Lei n.º 7/77 e estabelece as normas de funcionamento das AP/EE dos alunos do ensino preparatório e secundário. Os EE passam a estar representados, via Associações de Pais, nos órgãos dos estabelecimentos de ensino. Com o Decreto-Lei n.º 542/79, de 31/12, os Jardins de Infância do sistema público de educação pré-escola passam a ter o seu Estatuto onde é consagrado o dever de cooperação escola-família e o assento de dois pais no Conselho Consultivo. O Decreto-Lei n.º 376/80 de 12/09 altera a composição do Conselho Pedagógico e a presença dos pais depende da convocação do presidente deste órgão. Com a Portaria n.º 970/80 de 12/11 que revoga a Portaria n.º 679/77 de 8/11, emerge o cargo de Diretor de Turma que ganha grande relevância na relação escola-meio.

O Conselho Nacional de Educação nasce com o Decreto-Lei n.º 125/82 de 22/04. O CNE é constituído como órgão superior de consulta do MEC, “competindo-lhe emitir pareceres, propostas e recomendações, bem como estudos ou informações sobre todas as questões que lhe sejam solicitadas pelo Ministério” (art.º 2.º-1). Neste órgão tem assento um representante do SNAP.

Com a primeira revisão da CRP através da Lei 1/82 de 30/09 é suprimido o art.º n.º 77 da CRP de 1976 e aditado um novo artigo sob a epígrafe “participação democrática no ensino” sendo que, para além dos professores e alunos, está acautelada a participação dos pais no ponto dois que assim reza: “A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.” O Decreto-Lei n.º 315/84 de 28/09 alarga a todos os graus e modalidades de ensino a Lei das Associações de Pais, incluindo o pré-escolar e o 1.º CEB. Regista-se, nesta altura um avanço legislativo.

Para terminar este período de produção legislativa, o Decreto-Lei n.º 211-B/86 de 31/07 aprova o Regulamento de Funcionamento dos Órgãos de Apoio e dos Conselhos Pedagógicos nas Escolas Preparatórias e Secundárias. Delega ao DT, ao CT e ao CDT e ao CP as funções de ligação entre a escola, as famílias e a comunidade. Os pais continuam a estar presentes nos CT de natureza disciplinar com um representante da AP/EE. O mesmo acontece no Conselho Consultivo, órgão de apoio ao CP. O n.º 94.6 refere que o CC pode participar nas reuniões do conselho pedagógico, salvo nos casos

referidos no n.º 21 deste diploma, ou seja, quando sejam “tratados assuntos com carácter confidencial, nomeadamente em tudo o que possa apresentar-se como sigilo de avaliação”.

d) O período de 1986 a 2000

A 14 de outubro de 1986, após um longo período de debates e inúmeras sessões de esclarecimentos, sob a chefia do ministro da Educação Roberto Carneiro, o país passa a estar dotado de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86. Constituída por 64 artigos, nove capítulos e variadas secções e subsecções, a LBSE estabelece o quadro geral do sistema educativo e define-se como o referencial normativo das políticas educativas. A referência aos pais/EE e ou AP é feita, veladamente, no art.º 45.º-2, quando determina que a administração e gestão dos estabelecimentos educativos é feita tendo em conta os princípios da democracia representativa.

Em 19/11/1986, um despacho do Ministério da Educação sob a tutela de João de Deus Pinheiro reconhece a qualidade de Parceiro Social à CNAP. E, em fevereiro de 1987, um Despacho do primeiro-ministro declara a CONFAP como organismo de utilidade pública. Pouco depois, em abril de 1987, é aprovada, em Assembleia Geral, a sigla CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais) e o registo de imprensa da revista “A Voz dos Pais”, publicação oficial do Movimento Associativo dos Pais de Portugal, integrado na CONFAP.

Na reta final do ano de 1988, o Decreto-Lei n.º 442/88 de 30/11 cria o Conselho Consultivo dos Assunto da Família integrando um representante do Movimento Associativo dos Pais. O art.º 10.º-d do Decreto-Lei n.º 43/89 de 03/02 confere aos pais o direito de reclamarem sobre a avaliação dos seus educandos. E no art.º 11-f é conferido aos pais o direito a serem auscultados sobre medidas de carácter disciplinar e, no art.º 20-e, o direito aos apoios socioeducativos da escola.

O Decreto-Lei n.º 372/90 de 27/12 revoga a Lei n.º 7/77 estabelecendo novas regras de constituição, direitos e deveres das AP. O Decreto-Lei n.º 172/91 de 10/05 sobre o novo regime de administração e gestão das escolas atribui às AP/EE o direito a três representantes (dois no Conselho de Escola e um no Conselho de Área Escolar. No Conselho Pedagógico e nos CT, de carácter disciplinar, os pais têm direito a dois representantes em cada órgão. Em 23 de agosto do mesmo ano o ME promulga o Decreto-Lei n.º 319/91 sobre os alunos com necessidades educativas especiais cuja avaliação “carece da anuência expressa do encarregado de educação” (art.º 18.º-1).

O Despacho Normativo 98-A/92 de 20/06 aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico e, para além de outros, os EE são intervenientes, em condições

a estabelecer no regulamento interno, na avaliação dos alunos do ensino básico (n.º 10). O EE tem direito, entre outros, a aceder ao processo individual do aluno (n.º 16 e 17), a ser informado sobre a avaliação formativa (n.º 23), a ser ouvido sobre avaliação especializada (n.º 48) e a saber sobre o recurso da avaliação sumativa extraordinária (n.º 37). Com o Decreto-Lei 301/93 de 31/08 o EE tem o dever de proceder à matrícula do seu educando e estabelece o dever de a escola informar o EE sobre a assiduidade e estabelecer as regras de justificação das mesmas e da exclusão por faltas injustificadas.

A Portaria 921/92 de 23/09 vem regulamentar o Decreto-Lei 172/91 de 10/05 e, no que concerne ao CT e ao DT atribuindo-lhes um papel charneira na comunicação, envolvimento e responsabilização dos pais e encarregados de educação (artigos 8.º e 10.º).

O Despacho n.º 239/ME/93 de 20 de dezembro, atualiza e alarga a lei das AP (Decreto-Lei n.º 372/90 de 27/12 que instituiu as novas regras de constituição, direitos e deveres das AP). Pelo Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de junho, os pais/EE passam a integrar o Conselho Consultivo. O Despacho conjunto n.º 115/SEAE/SEEI/97 de 3 de julho passa a integrar no seguro escolar as atividades com crianças, implementadas pelas AP/EE e autarquias.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 04/05 aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e atribui aos pais o direito a participarem na vida da escola. Em cada escola ou agrupamento deve ser aprovado até 31/12/1998, o primeiro regulamento interno, que será elaborado por uma assembleia constituinte, a qual terá, obrigatoriamente, representantes dos pais/EE (art.º 6/1-2). O anexo a este decreto-lei atribui aos pais/EE o direito a fazerem parte da assembleia de escola. Os representantes dos pais/EE fazem parte da assembleia geral que elegerá a direção executiva das escolas. As AP (art.º 25.º/1) têm assento no CP à exceção das reuniões que tratem de assuntos relativos a provas de exame e de avaliação global.

A 1 de janeiro de 1998 é publicado o Decreto-Lei n.º 270/98 que “define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básicos e secundário, estabelecendo os respetivos direitos e deveres gerais e consagrando um código de conduta na comunidade educativa” (art.º 1.º). No cap. III são fixados os direitos e os deveres dos pais sobre a educação dos filhos.

O Decreto-Lei n.º 80/99 de 16/03 altera o DL 372/90 de 27/11 e disciplina o regime de constituição e os direitos e deveres a que ficam subordinadas as AP/EE e a Lei n.º 24/99 de 22/04, primeira alteração ao DL n.º 115-A/98 de 04/05, define os períodos em

que os EE participam na vida da escola e estabelece a forma como são indicados os representantes dos pais/EE.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho atribui ao DT o dever de preparar informação adequada para dar aos pais/EE (art.º 8º) e, ao professor Tutor o dever de desenvolver a sua atividade em articulação com os SPO, a família e outras estruturas de orientação educativa (art.º 10.º).

e) O período de 2000 até 2020

O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro aprova a reorganização curricular do ensino básico bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional determinando que as escolas devem estabelecer as condições em que os pais/EE participam no processo de avaliação (art.º 12.º/3).

Mais tarde, a 19/07, o Despacho Normativo n.º 30/2001 concretiza diversas determinações do DL nº 6/2001 sobre a avaliação no Ensino Básico e vem revogar o DN n.º 98-A/92 de 20/06 e estabelece que os EE intervêm na avaliação “nos termos definidos na legislação em vigor, no presente diploma e no regulamento interno da escola” (n.º 7-b e n.º 8). O percurso escolar do aluno deve ser documentado num dossier individual que os pais podem consultar e que, no final do 3.º ciclo, lhes será entregue. Para além disso, os pais têm direito a conhecer os critérios de avaliação...

O Despacho conjunto n.º 548-A/2001 de 20/06 consagra o direito aos pais de participarem na definição do período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, através dos seus representantes nos órgãos de administração e gestão das escolas.

O novo estatuto do aluno do ensino não superior foi regulamentado pela Lei n.º 30/2002 de 20/12. E, logo no art.º 4.º, todos os membros da comunidade educativa, da qual fazem parte os pais e EE, são responsabilizados pela efetiva salvaguarda do direito à educação e de contribuir para a criação do PE e do RE e cooperar com os professores.

A Lei n.º 31/2002 de 20/12 aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto no art.º 49.º da LBSE, atribuindo papel essencial aos pais e EE. Os então constituídos Conselhos Municipais de Educação passam a ter dois representantes das AP.

A Resolução de Conselho de Ministros n.º 50/2004 de 13/04 aprova o plano “100 compromissos para uma política da família”. O anexo à Resolução explana os 100 compromissos para uma política da família a implementar no biénio 2004-2006. Os compromissos 21 a 32 referem-se à “família, educação e formação”. De entre estes destacamos aqueles que mais interessam para este trabalho: reconhecimento da importância da parceria educativa escola-família; cultura de participação dos pais; liberdade de opção educativa e formativa; valorização das AP; criação de uma área

disciplinar para a educação sexual e educação para a saúde; apoio às famílias com dificuldades ou disfuncionais; instituição do certificado “escola amiga da criança”; inclusão de temas na área da família na formação dos professores...

O Despacho n.º 17387/2005 de 12/08 define as orientações para a organização e programação das atividades educativas, introduzindo o conceito de “escola a tempo inteiro”.

A Lei n.º 29/2006 de 04/07 é a segunda alteração ao DL 372/90 de 27/11 e disciplina o regime de constituição e os direitos e deveres que ficam subordinados às associações de pais/EE.

O Decreto-lei n.º 3/2008 de 07/01 – primeira alteração à Lei n.º 30/2002 de 20/12 – define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22/04 aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, reforçando a participação das famílias e comunidades. Destaca-se a organização das atividades da turma que conta com a presença de dois representantes dos pais/EE (art.º 44.º- ii)

A Lei n.º 85/2009 de 27/08 estabelece o regime da escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar a partir dos 5 anos de idade. Esta Lei é a versão mais recente da LBSE (artigos 5.º e 7.º). Pouco mais de um ano após a promulgação do DL 75/2008 de 22/04, o Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11/09, introduz a primeira alteração.

A Portaria n.º 196-A/2010 de 09/04 procede à regularização da Lei n.º 60/2009 de 06/08, que estabelece a educação sexual nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário e define as respetivas orientações curriculares adequadas para os diferentes níveis de ensino. Os termos em que se concretiza a inclusão da educação sexual nos projetos educativos das escolas é definida pelo conselho pedagógico, sendo que este órgão deve ter em conta o parecer do conselho geral, no qual, entre outros, têm assento os pais/EE (art.º 4.º/1). Assim, o art.º 4.º/2 dispõe que “sem prejuízo do disposto no n.º 1, o conselho pedagógico deve assegurar a audição dos pais e encarregados de educação em todas as fases da organização da educação sexual.

O Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, criado pela Lei n.º 30/2002 de 20/12 é, agora, alterado pela Lei n.º 39/2010 de 02/09.

Em 2012, o XIX Governo da República, publicou, um ano depois da sua posse, um novo estatuto do aluno. A Lei 51/2012 de 5 de setembro, “aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes

membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro”.

O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02/07 é a segunda alteração ao DL 75/2008 de 22/04 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. A novidade está no art.º 34.º/2 em que se afirma que, a convite do presidente ou de comissões especializadas, nas circunstâncias previstas nas alíneas a), b), e) e f) e k) do art.º 32.º, os pais/EE podem participar, sem direito a voto.

O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 05/07 estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. O art.º 13.º/2 aborda a oferta de Apoio ao Estudo, que é de frequência obrigatória, para os alunos indicados pelo conselho de turma, mas desde que haja acordo dos respetivos EE. Na avaliação dos alunos, intervêm todos os professores, DT e professor titular de turma, “sem prejuízo da intervenção de alunos e encarregados de educação” (art.º 23/5).

O Decreto-Lei 176/2012 de 02/08 regula o regime da matrícula e frequência das crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas para prevenir o insucesso e abandono escolares. Este diploma aposta na “responsabilização dos alunos e das famílias, através dos pais e encarregados de educação”. Como noutros diplomas sobre a mesma matéria, constitui dever de matrícula, por parte do EE, quando o aluno é menor (art.º 8.º/1-a).

O Despacho Normativo 7/2013 de 11/06 atualiza e desenvolve os mecanismos do exercício da autonomia pedagógica e organizativa das escolas públicas desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário.

O Decreto-Lei n.º 91/2012 de 10/07 faz a primeira alteração ao DL 139/2012 de 05/07. Este normativo aborda as questões relativas aos currículos e à avaliação dos conhecimentos. O apoio ao Estudo no 2.º ciclo é obrigatório, com a anuência dos pais.

O Despacho Normativo n.º 13/2014 de 15/09 regulamenta a avaliação e certificação adquiridas e as capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, público, particular e cooperativo. O diretor deve assegurar as condições de participação dos pais/EE (art.º 3.º/5).

A Portaria 644-A/2015 de 24/08 define as regras de funcionamento das atividades e componentes de apoio à família nomeadamente as AEC.

O Despacho Normativo 17-A/2015 de 22/09 regulamenta a avaliação dos conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como os seus efeitos e as medidas de promoção do sucesso escolar.

Em 04/04 de 2016, o Decreto-Lei 17/2016 procede à terceira alteração ao DL 139/2012 de 05/07, por sua vez alterado pelos decretos-lei n.ºs 91/2013, de 10/07, e 176/2014, de 12/12. Neste diploma sobre os currículos, a avaliação, os conhecimentos e capacidades dos alunos, a participação informada dos pais/EE deve ser assegurada pela escola. O Despacho Normativo 1-F/2016 de 05/04 introduz medidas de promoção do sucesso educativo e permite que as escolas adotem outras medidas no âmbito da sua autonomia. Os professores e os outros intervenientes devem informar os alunos e EE sobre o desenvolvimento das aprendizagens” (art.º 6.º/3-b).

Por desígnio do XXI Governo, o Despacho 6478/2017 de 26/07 homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Consciente da necessidade de preparar as camadas mais novas para o futuro, dotando-as das competências e capacidades adequadas para uma plena cidadania, exige-se à escola, que se requalifique de modo que proporcione aos alunos a aquisição das múltiplas literacias em ordem a um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea.

O Despacho Normativo 6/2018 de 12/04 “estabelece os procedimentos de matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição das crianças e alunos” (art.º 1.º). O Decreto-Lei 54/2018 de 06/07 estabelece o regime jurídico da educação inclusiva revogando o DL 3/2008, de 07/01, alterado pela Lei 21/2008, de 12/05 e ainda a Portaria 201-C/2005 de 10/07. As equipas multidisciplinares conduzem o processo com a anuência e participação dos pais/EE. O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06/07 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, que garantem que os alunos alcancem o perfil à saída da escolaridade obrigatória. Os alunos e encarregados de educação devem ser envolvidos na “identificação das opções curriculares da escola” (art.º 4.º-e). A Portaria 223-A/2018 de 03/08 procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. “As decisões tomadas no âmbito da gestão da carga horária, bem como as previstas no artigo seguinte, devem ser divulgadas aos pais e encarregados de educação” (art.º 8/12). A Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho sobre a gestão flexível do currículo em que as opções curriculares e outras medidas, de natureza pedagógica, didática e organizacional, a adotar pela escola, devem, entre outros domínios, ter em linha de conta a cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade. O n.º 4 do art.º 6.º refere que “a escola deve garantir a participação dos alunos na conceção e desenvolvimento dos planos, definindo instâncias regulares de auscultação, bem como o envolvimento dos encarregados de educação e, nos cursos de dupla certificação, dos parceiros socioprofissionais”.

CAPÍTULO III - A COMUNICAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Neste capítulo vamos perceber que a comunicação escola-família, em benefício da criança/aluno, tem de estar presente na prática educativa das crianças. As escolas e os seus docentes devem adequar a sua linguagem às famílias, saber escutar, praticar o diálogo bidirecional. Por outro lado, a comunicação implica a realização de uma atividade em comum que pressupõe partilha e participação conjunta. A comunicação deve estar presente na vida das escolas quer ao nível dos seus documentos estruturantes quer ao nível das suas práticas.

3.1. Constrangimentos da escola atual

Os constrangimentos a uma sã convivência escola-família são de natureza e ordem variada e podem-se encontrar em ambos os lados dos parceiros educativos. A falta de tempo das famílias, os horários desencontrados, a linguagem técnica das escolas, a dificuldade de os pais/EE acederem aos professores/DT, entre outros constrangimentos, poderão justificar o afastamento recíproco destas instituições educativas. Por outro lado, a burocracia e a organização escolar, se apresentam como barreiras difíceis de transpor. Sousa & Pereira (2014, pp. 325-326) destacam “o autismo cultural da escola face à heterogeneidade que a habita” como uma barreira que só poderá ser derrubada se a escola trabalhar na construção de uma cultura intercultural.

3.2. A comunicação família-escola: vantagens, dificuldades, obstáculos

Bordenave 82003) refere que a comunicação é tão natural como respirar e, sendo uma necessidade básica do homem, confunde-se com a própria vida. Comunicar faz parte da essência e existência humana. Alias, a comunicação, a palavra, está na origem do universo, da vida e da humanidade, segundo a crença das religiões monoteístas. A comunicação é como a respiração, a essência da civilização e da sociedade; sem ela o homem não sobreviveria. Mais, como salientaram Monteiro et al (2008, p. 18) “não há uma só atividade humana que não seja afetada ou que não possa ser promovida pela comunicação”; assim, a comunicação está na base da interação social.

Para fundamentar esta convicção trazemos à liça dois homens da comunicação, um jornalista e um apresentador que deram conta do poder da comunicação sobre cada um de nós e os demais seres humanos. Depois de uma longa carreira, o jornalista italiano Giovanni Giovannini, parafraseando Descartes, afirmou *communico, ergo sum*,

ou seja, “comunico, logo existo”. Por sua vez, Abelardo Barbosa, o popular apresentador da televisão brasileira, mais conhecido por Chacrinha, não se cansava de repetir a frase “quem não se comunica, se trumbica”, isto é, dá-se mal.

A palavra comunicação¹ deriva do termo latino “*communicare*”, que significa “partilhar, participar algo, tornar comum”. Segundo Monteiro et al. (2008, p. 20), o termo comunicação, com o significado de “atividade realizada conjuntamente”, provém do latim *communicatio*, sendo fruto da composição de três elementos: «a raiz *munis* = “estar encarregado de”, o prefixo *co* = reunião e a terminação *tio* = atividade. Porém, Monteiro (Ibidem) lembra que o conceito comunicação pode derivar do latim *communis* que significa “pôr em comum”, recorrendo à participação, comunhão, o que vai de encontro à ideia de “pensamento partilhado”, através de palavras entre vários interlocutores. Joana Almeida (2010, p. 9) invoca Watzlawick, Beavin, & Jackson para referir que “a comunicação é uma condição *sine qua non* da vida humana e da ordem social” e que, segundo Levin, Rogers & Escudero, representa “uma aventura social onde as relações são constituídas e moldadas”.

Comunicar é, então, partilhar, pôr em comum, através de variados recursos ou meios – fala, escrita, imagem, linguagem corporal ou pictórica... - uma informação, mensagem ou notícia de interesse relevante para determinadas pessoas ou grupos. Chiavenato (2004, p. 417) compara a comunicação a “uma ponte que transporta esse algo de uma pessoa para outra ou de uma organização para outra”. Na sua reflexão Santos (2007, p. 69) prossegue dizendo que

comunicação é a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar (...) ela implica uma reciprocidade que não pode ser rompida (...) comunicação é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam a significação dos significados.

No prefácio do livro de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” (2003, p. 19) Ernani Fiori conclui que, pela comunicação, o homem não só hominiza o mundo como se hominiza, pois, comunicar é uma forma de “expressar-se, expressando o mundo”. “E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo”. Santos (2007, p. 72) conclui que “a comunicação é a expressão de interatividade necessária do ser humano. Sem comunicação não há interação.” Se as sociedades, bem como as organizações, só progridem quando coparticipam na criação de condições para a consecução dos seus objetivos, há que tomar consciência da importância da comunicação. Assim, vaticina Gameiro (1998, p. 14): “a comunicação está para as famílias como a farinha está para os bolos. Uns têm mais, outros têm menos, mas quase

¹ Cfr. Significados em: <https://www.significados.com.br/comunicacao/>

todos têm alguma coisa.” Não havendo dúvidas de que a família e a escola são duas instituições estruturantes do ser humano, há que cuidar do intercâmbio, da comunicação entre elas. Nesta comunicação o canal tem de estar aberto e deve ser bidirecional onde a linguagem tem de ser dominada e conhecida por ambos os interlocutores, isto é, uma “boa comunicação” que, para Marques (1992, p. 39), é “a chave do envolvimento dos pais”. Pode-se dizer que a primeira e mais impactante estratégia de envolvimento dos pais é a comunicação que, para Joyce Epstein (citada por Marques, 1994, p. 31) é extremamente importante para envolver os pais na vida escolar dos filhos.

Muitos estudos atestam (e a nossa experiência também) que a comunicação é “o calcanhar de Aquiles” da relação escola-família ao ponto de Silva (1996, p. 79) e Vieira (1996, p. 73) a classificarem como um “diálogo de surdos” e até um “não diálogo” por se tratar de um monólogo dos professores. Garreta et al., citados por Costa (2009, p. 272) concluem que há “muitos fatores que influenciam a (in)comunicação entre instituições e progenitores” de entre os quais destacam “as crenças, a percepção, os valores, as barreiras institucionais, linguísticas, socioeconómicas, culturais”. Nos seus estudos desenvolvidos em Portugal, Davies (1994, p. 385) reconhecendo a existência de um défice de comunicação escola-família, aconselha: “é preciso que os que estão na escola tomem a iniciativa de contactar o exterior”. Mas os docentes sentem-se inseguros e as queixas disparam de ambos os lados da contenda. Os pais, porque não percebem a linguagem muito técnica da escola por serem de classes sociais mais desfavorecidas; os professores, porque consideram que os pais desinteressados ou, pelo menos, alheados da vida escolar dos seus educandos. Os estudos de Hobbs “revelam que os pais preferem o atendimento individual a qualquer outro contacto; os estudos de Marques (1997, p. 75) revelam que “são os pais de classe mais baixa os que menos comunicam com a escola.”

A escola esquece-se de que tem de dialogar com uma multiplicidade de culturas e que, por isso, tem de ajustar o seu discurso aos seus interlocutores. E, mais do que falar, tem de saber escutar. A escuta ativa é o grande segredo de uma comunicação eficaz. E para que a comunicação seja eficaz há que ter em conta o que se diz (conteúdo da mensagem), como se diz (tom de voz, na comunicação oral; a forma como se transmite a mensagem) e a atitude ou comportamento do mensageiro, aquele que diz. Segundo Brum (2003, p. 56), o poder da comunicação está assim distribuído: 8% da comunicação está no que se diz; 38% da comunicação está no tom de voz; 54% da comunicação está no comportamento.” Cerqueira (2013, p. 7) considera que a comunicação é eficaz quando o destinatário ou recetor “descodifica a mensagem e lhe agrega o significado que a fonte ou emissor quis transmitir”.

Pelo que já vimos não é apenas a mensagem que comunica, mas a “qualidade das relações existentes” (Marlene Marchiori, In Santos, p. 70). Só é possível desenvolver uma comunicação eficaz e eficiente quando haja uma compreensão e respeito mútuo entre as duas instituições educativas com recurso a um diálogo cujo suporte seja uma linguagem positiva, acessível e clara. Zenhas (2004, p. 15) avisa que a comunicação só é eficaz se houver todo um trabalho de compreensão das famílias e as escolas tenham uma “oferta diversificada de atividades que procure adequar-se aos diferentes extratos dessa população” Portanto, há que dar a primazia a valores e padrões culturais comuns entre a escola e a família para que haja uma continuidade cultural que possibilite uma profícua comunicação. E Costa (2009, p. 274) insiste na mudança da lógica de comunicação vertical “em que um fale e o outro escuta. Um se defende e o outro acusa ou um acusa e o outro se defende.” Para esta autora, “a base da relação família e escola deve ser compartilhar tarefas, responsabilidades e democratizar as informações.” Esta democratização pressupõe uma relação de paridade fundamentada numa “postura de horizontalidade comunicativa (entre um que sabe e o outro que também sabe)” (Idem, p. 276).

Os pais, como primeiros e principais educadores têm a necessidade de ter canais de comunicação com os profissionais que trabalham com os seus filhos. Daí que Vila, nomeado por Santos (2007, p. 73) pretenda que “os profissionais de ensino aceitem o facto de que não podem distanciar-se nem se colocar acima do saber educativo das famílias.” Para isso, as relações devem ser “baseadas na igualdade e confiança mútuas, família e escola poderão partilhar um mesmo projeto educativo”. É importante que a comunicação não anule nenhum dos dois interlocutores e, por isso deve ser uma comunicação horizontal, na qual a discussão deve ser incentivada e mantida com respeito, abertura e sentido de missão. Só assim, as famílias deixam de ser “clientes” para passarem a ostentar o título de “parceiros”

3.3. O Projeto Educativo e a parceria escola-família

O Projeto Educativo é o documento identitário das organizações educativas que têm em mente uma visão, uma missão e um plano estratégico em ordem ao sucesso educativo e à formação dos seus alunos.

Graça (2012, p. 16), na senda de Amiguiño, Afonso e Brandão, diz que o PE é constituído pela identidade e pela política da escola, pelos problemas e necessidades aos quais procura responder (identificam-se e priorizam-se com o intuito de se detetarem os pontos críticos onde deve incidir a intervenção), por finalidades e objetivos (coerentes entre si, devendo responder aos propósitos globais enunciados como política de escola), por ações, realizações e respetivos intervenientes, devendo ainda ser sujeito a uma avaliação”.

Para Antúnez (Apud Casanova, 2014, p.1) o PE é um “instrumento identitário da escola” e, para Abalat (Alves, 1995, p. 62) “é um documento vértice e ponto de referência orientador de toda a actividade escolar” servindo de apoio ao desempenho dos docentes e à escolha da escola pelos pais. Este documento deve ser “realista, motivador e avaliável para poder ser melhorado” (Ibidem). O PE é elaborado, executado e avaliado, num processo participativo, “associando os utentes e os parceiros exteriores” (Obin, In Gomes, 1997, pp. 13-14). Para Canário (1992, p. 37), “o projeto é um processo de construção de consensos” dos quais depende o sucesso de uma organização. Daí que uma organização de excelência deva implicar a participação e a cooperação de todos na formulação do projeto, na implementação e na sua avaliação (Cfr. Ferreira, p. 8).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio estabelece no art.º 3.º, como instrumentos do processo de autonomia das escolas, o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades. No n.º 2-a, o PE é

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

O preâmbulo do Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, refere o reforço da participação das famílias e comunidades “na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.” Este diploma legal menciona que, como membros do Conselho Geral, os pais podem “aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução” (art.º 13/1-c). Casanova (2014, p.1) entende que “a elaboração do PEE só tem sentido se for fruto da reflexão conjunta da Escola para identificar os seus próprios problemas, definir metas e enunciar estratégias” (Casanova (2014, p. 1). Novais (1999, p. 34) conclui que um PE “bem elaborado, construído de uma forma consensual e partilhada por todos os elementos da Comunidade Educativa” contribuiria para o sentido de pertença e identidade dos docentes bem como para a motivação e alegria dos alunos e a confiança dos pais/EE. Pois, segundo Capucho (2008, p. 19) “a participação de todos os atores educativos é condição *sinae qua non*, para que o PE seja exequível. Esta participação de todos os atores educativos introduz, na ótica de Formosinho & Machado (2014, p. 240), “um novo equilíbrio entre o Estado, os professores e os pais dos alunos e outros membros da comunidade”, deixando para o Estado o papel burocrático e administrativo de um supervisor. Américo Nunes Peres, numa entrevista à Página da Educação (2014, n.º 204, p. 40), acerca da sua atividade como avaliador externo das escolas diz que:

em mais do que uma [escola], vi que havia responsáveis, ao nível da direcção, para fazer a ponte com os alunos e com as famílias, envolvendo os pais na vida da escola, acreditando que a comunidade educativa tem sentido, que não é uma expressão vazia e que engrandece a comunidade escolar.

3.4. DT, a ponte entre dois mundos – escola e família

A família e a escola são dois sistemas nucleares na educação das crianças e jovens pelo que há todo o interesse em que trabalhem juntos para maximizar os resultados, minimizando os efeitos menos positivos que a convivência social pode introduzir no crescimento saudável dos menores. Daí a importância de trabalharem juntas.

Em 1968, com o Estatuto do Ciclo Preparatório e do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 48572 de 9/9/1968), surgem, pela primeira vez, as figuras do diretor de turma, do conselho de turma e do conselho de orientação escolar que introduziram novas formas de relacionamento entre a escola e a família. O DT tinha como tarefa “apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos e assegurar os contactos com as famílias (art.º 144.º-1). A Lei n.º 5/73 de 27/07, na Base II, alínea c), propõe-se “facilitar às famílias, mediante adequadas formas de cooperação, o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos”. Como “elemento-chave na relação educativa”, o DT desenvolve a sua ação junto de todos os que nela estão envolvidos no processo educativo (alunos, professores, pais, funcionários e estruturas de orientação educativa). Como líder intermédio o DT desempenha um “papel de charneira entre a escola e a comunidade” através da coordenação do conselho de turma, da promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, da sua integração no ambiente escolar e no relacionamento que proporciona entre os três vértices da educação, a escola, a família e a comunidade (Cfr. Ferreira, 2014, pp. 7-8). Esta sua posição privilegiada permite-lhe ser a “ponte” entre a escola e a família, aquilo a que Diogo (1998, p. 30) designa como “uma posição de interface entre diferentes subsistemas (alunos, professores, encarregados de educação) que lhe confere especial competência para o envolvimento, de forma ativa e participada, dos diferentes atores no processo de construção da identidade cultural, moral, afetiva e psicomotora dos alunos”.

Muitos estudos científicos e a prática quotidiana levam-nos a concluir que o DT é uma figura de referência incontornável no contexto educativo, o porta-voz do ideário e o interlocutor privilegiado da escola na sua missão de envolvimento da comunidade educativa. O DT, como gestor e líder, recolhe informações direta (atendimento individual; reuniões de pais; contactos telefónicos ou via correio eletrónico) ou indiretamente (questionários, mensagens, inquéritos) sobre os seus educandos, procede ao seu tratamento e encaminhamento, gere o currículo em articulação com o conselho de turma, supervisiona as atividades e a performance dos alunos ao seu encargo. Nem todos os instrumentos utilizados pelo DT para se aproximar das famílias têm a mesma eficácia e alcance. A título de exemplo, Arnold e colaboradores (citados

por Alho & Nunes, 2009, p. 155), para que as famílias olhem a escola de forma mais positiva e se disponham a colaborar com ela, “devem privilegiar-se os contactos directos em lugar dos contactos via postal”. Marques enfatiza os atendimentos por serem “fundamentais para o estabelecimento de bons programas de colaboração entre a escola e a família, pois permitem aprofundar as relações que se estabelecem entre ambas”. Villas-Boas põe a tónica nas reuniões de pais pois “podem ajudar a diminuir a descontinuidade cultural entre a escola e as famílias e aumentar a sobreposição das esferas de influência”. Na ótica de Estanqueiro (2010, p. 16)

o diretor de turma medeia a escola e a família, não se limitando à burocracia, informando os pais sobre como funciona a escola e o percurso escolar dos alunos, realçando os aspetos positivos e convidando-os para participar na vida da escola.

Alho & Nunes (2009, p. 155) defendem que o DT “representa um elo primordial” na relação escola-família porque: representa a escola perante os pais; é o intermediário entre os pais e os professores; garante o acompanhamento individualizados dos alunos dele necessitados; age de forma que as estruturas de orientação educativa apoiem, com eficácia, os alunos.

É opinião geral que o DT, através da sua função:

- contribui significativamente para que a escola conheça melhor as famílias dos seus alunos;
- estabelece uma relação de proximidade com os pais/EE;
- dedica atenção aos problemas dos alunos;
- recolhe informação pertinente junto das famílias para ajudar os alunos;
- informa os pais/EE da vida escolar dos seus educandos

Em suma, “o diretor de turma é a chave das mudanças organizacionais da escola e da inserção desta na Comunidade Educativa, pois comunica entre a escola e a família” (Favinha, et al. 2012, p. 20). Porém, o caminho não está todo feito, há que trilhar algumas veredas complexas, no entanto, desafiadoras. Neste caminho de aproximações deve-se partir do pressuposto de que os papéis estão bem definidos, ninguém substitui ninguém. O que se pretende é uma colaboração mútua, com respeito e responsabilidade. E, também é importante sublinhar que os professores não devem pensar que são os donos da escola. Eles estão na escola ao serviço das famílias e da sociedade. A outra face da moeda é que um modelo de parceria implica, necessariamente, partilha de poder que se irá refletir na composição dos órgãos de gestão das escolas. Segundo Marques (1994, p. 52), esta partilha de poder “pressupõe a existência de professores especialmente preparados e com tempo para coordenarem as ligações entre a escola e as famílias, a autarquia, serviços sociais, culturais e de saúde.”

3.5. A caderneta escolar como instrumento agregador

Com a massificação do ensino em Portugal, pouco a pouco, as famílias foram sendo chamadas a colaborar com a escola no processo ensino-aprendizagem. Aos pais não se pedia apenas que deixassem os seus filhos à custódia das escolas, mas que tomassem parte ativa na organização, planificação e direção das escolas através dos seus representantes nos diversos órgãos criados para o efeito.

A 15 de setembro de 1988 a Secretaria de Estado da Reforma Educativa faz publicar no Diário da República, II Série, o Despacho 38/SERE/88 que introduz o uso experimental da caderneta do aluno. O preâmbulo do Despacho 43/SERE/90 de 29 de setembro, começa por referir que “a avaliação da experiência determinada pelo n.º 2 do Desp. 47/SERE/89, de 8-8, demonstrou, de forma inequívoca, ser vantajoso para a melhoria do relacionamento escola-família-aluno (...).” O n.º 1 determina que “a caderneta do aluno, criada pelo Desp. 38/SERE/88 de 15-9, é de utilização obrigatória para os alunos que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade).” Este novo meio de comunicação escola-família tornou possível a aproximação dos dois eixos educativos, mediada pelo aluno. Para Silva (2015, p. 53) a caderneta em papel “aproxima-se dos esquemas Cibernéticos, ou seja, permite um intercâmbio entre sujeitos que funcionam como recetores ou emissores e a existência de retroação.” Todavia, este meio auspicioso de comunicação logo revelou algumas dificuldades: o espaço para as mensagens é muito reduzido; é um veículo de comunicações de índole administrativa tais como horário de atendimento do DT, horário e calendário escolar, horário de funcionamento dos serviços; correspondência escola-família e justificação de faltas.

Ao longo de três décadas a experiência confirmou a grande utilidade da caderneta do aluno como veículo de aproximação escola-família, mas, por outro lado, também tornou visível as suas limitações. Este método tradicional de informação e de contacto entre a escola e a família, mediado pelo aluno, condiciona não só a comunicação bilateral como limita e dificulta a participação e cooperação tão necessários para o sucesso educativo. Neste sentido, Silva (2015, p. 13) afiança que mais do que informar, a comunicação escola-família, “deve servir para integrar os pais em todo o processo educativo do seu educando, ou seja, a comunicação ao nível da Escola deve realizar propósitos, como a cooperação.” Assim, prossegue o referido autor acerca da caderneta em papel (Idem, pp. 45-46):

este não é, no entanto, um meio mais direto de contactar a Família, pois requer o recurso ao aluno e, por outro lado, limita o conteúdo comunicacional. O que os pais e Professores necessitam de dizer, acaba por se limitar a algumas linhas de uma caderneta.

Perrenoud (2001, p. 34) refere que a criança controla os contactos diretos entre os pais e professores pois “depende dela a transmissão ou a censura da informação que prepara um encontro: ela pode ‘esquecer’ a convocatória para uma reunião ou o pedido para que os pais contactem com o professor se assim o entenderem”. Ao trocarem correspondência entre si ambas as instituições confiam na criança, mas, como mensageira, ela “não está destituída de poder”. Regra geral, com demoras ou não, a mensagem é entregue e, apesar de raros casos, há “mensageiros” que retêm as comunicações, as perdem ou esquecem no amontoado dos livros e alguns, ainda que poucos, desvirtuam a mensagem e até falsificam a assinatura dos EE.

Através deste meio tradicional de comunicação escola-família, o aluno tornou-se o principal mensageiro e mediador entre as duas instituições. Perrenoud adverte que este mensageiro “tem um papel ativo e consciente, podendo controlar a comunicação em seu proveito” (Zenhas, 2004, p. 63). Neste tipo de comunicação, mediada pelo aluno, a celeridade e a garantia de que a mensagem “chega a bom porto” ficam comprometidas. Byron (2009) no seu estudo verificou que metade das crianças não compartilham com os EE os acontecimentos escolares e, mesmo partilhando, omitem muitas informações. E cerca de 80% dos pais “declarou que seria vantajoso que a Escola transmitisse online informação atualizada e segura sobre o desempenho escolar do seu educando” (Silva, pp. 23-24). Acresce a esta justificação o facto de nem todos os pais se poderem deslocar à escola.

Na sequência dos seus estudos sobre o assunto, vários investigadores, como Batista (mencionado por Abreu et al, 2015, p. 112) alertaram para a necessidade de “estabelecer redes de comunicação entre os intervenientes, o que pode ser concretizado com recurso à CE [caderneta escolar]”. Este envolvimento dos pais na educação dos filhos é considerado por diversos autores, nomeadamente por Grant (2009, p. 2), ao referir que “está diretamente relacionado com o envolvimento que os pais estabelecem com a escola”.

Hoje em dia as tecnologias digitais já fazem parte da vida de muitas famílias e, segundo este autor (Grant, 2009, p. 2), para além de serem utilizadas pelas escolas para ajudarem as aprendizagens, em casa, “oferecem oportunidades para facilitar a comunicação e a construção de relações entre a casa e a escola”. Byron (2009) reitera que “um envolvimento parental associado à utilização da tecnologia poderá potenciar a aprendizagem dos alunos”. No mesmo sentido Glat & Pletsch, referenciados por Silva (2015, p. 41) afirmam que “as TIC podem impulsionar o envolvimento e a aproximação da Família à Escola promovendo e facilitando a sua participação”. E já há indicadores de que os pais estão recetivos ao uso das tecnologias digitais na comunicação com a escola. Em concreto, Populus (Apud Silva, 2015, p. 26) “conclui que 68% dos pais que

participaram no seu estudo gostaria que as Escolas usassem tecnologias, nomeadamente, as mensagens de textos (SMS) e o correio eletrónico, para comunicarem com eles.” No entanto, investigadores como Smith et al (nomeados por Grant, 2009, p. 7) chegaram à conclusão de que “o quadro é tipicamente de transmissão unilateral da escola para casa” pois, “apenas 3% das escolas secundárias usaram os seus sites para se comunicarem diretamente com os pais individualmente”. A propósito, Castelli & Pieri (Ibidem), apesar de acreditarem que algumas comunicações beneficiem da velocidade e comodidade das tecnologias, “não forjam relacionamentos reais entre professores e pais, e que alguns assuntos são melhor tratados através dos modos de “maior alcance”, como cara a cara”.

As plataformas digitais poderão funcionar como um elemento catalisador e facilitador da comunicação escola-família é o que conclui Grant (Idem, p. 3) quando refere que se acredita que “o acesso doméstico a computadores seja capaz de melhorar o envolvimento dos pais e fortalecer os vínculos casa-escola”. E mais diz a autora quando refere que as plataformas de aprendizagem como os ambientes virtuais de aprendizagem e ambientes de aprendizagem controlada permitirão aos pais o acesso a relatórios dos alunos e notas sem que os pais precisem de ir à escola ou esperar pelas reuniões de pais.

Pelo exposto, podemos concluir que as escolas, na senda de Abreu et al (2015, p. 112), “têm necessidade de levar as inovações tecnológicas para o contexto escolar e de apostar em novos serviços Web” ou seja, as escolas precisam de apostar nos sistemas de informação e comunicação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo expõe a metodologia da nossa investigação cuja centralidade é um estudo de caso de uma instituição educativa bem definida. Pretende-se compreender a instituição no seu contexto com recurso à técnica do inquérito por questionário e à análise documental que permitam uma abordagem transversal e correlacional.

4.1. Plano de investigação – estudo de caso

A dissertação “O papel da comunicação na relação entre a escola e a família: um estudo de caso numa escola de 2.º e 3.º ciclo do ensino básico”, por nós levada a cabo, integra-se no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação ministrado pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Para além da metodologia, iremos explicitar as diferentes ações desenvolvidas ao longo do nosso processo de pesquisa. Convictos de que a participação democrática nas escolas não é apenas um instrumento para ser usado em momentos solenes, mas um *modus vivendi*, pretendemos conhecer o *modus operandi* e o(s) resultado(s) na parceria escola-família. Para atingirmos os nossos objetivos escolhemos como instrumento de investigação a caderneta escolar (em papel ou digital) convictos de que não é o único veículo de comunicação e de aproximação entre a escola e a família, mas cientes de que ela representa, desde que foi adotada há cerca de trinta anos, um instrumento simples, direto e, muitas vezes, eficaz no que toca à correspondência entre as duas entidades educadoras.

Elegemos o estudo de caso como método de investigação por nos permitir verificar a interação entre fatores e acontecimentos. Segundo Bell (1997, p. 23), “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (...) O investigador observa, questiona e estuda. Cada organização tem as suas características únicas e específicas. O investigador procura identificá-las, bem como expor o modo como elas afectam a implementação de sistemas e influenciam o funcionamento de uma organização.” Por outro lado, temos verificado que é um dos métodos mais utilizados em investigação educacional e, entre outros, nos estudos organizacionais e gerenciais, por ser “um estudo empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real” (Yin, 2002, p. 20). Há que levar em linha de conta que “o propósito do estudo de caso não é o de proporcionar conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciem ou são por ele influenciados” (Yin, 2001,

p. 55). Assim, para que este estudo assumira contornos consistentes é conveniente ter em consideração algumas etapas do processo, no entender de Yin, a saber: elaboração das questões de pesquisa, passando pela coleta e análise de dados à luz de proposições teóricas anteriores, até chegar à elaboração do relatório no qual a investigação é comunicada.

Stake (1999, p. 11) entende que, de um estudo de caso, se espera que “abarque a complexidade de um caso particular” que, só por si, tenha um relevante interesse pois, “o estudo de casos é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes”. Não pretendendo compreender outros casos, mas estes em concreto, escolhemos os instrumentos de investigação que, no nosso entendimento poderão dar os melhores préstimos à investigação. São eles:

- inquéritos direcionados a docentes, alunos, pais/EE;
- entrevista aos diretores das escolas-alvo da pesquisa;
- análise de documentos (relatórios da última avaliação interna e externa; Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividade);
- observação espontânea;
- análise de artefactos físicos (da escola, da sala de atendimento aos pais/EE).

Note-se que, nos estudos de caso não se pretende generalizar, mas simplesmente tornar compreensível o caso concreto em estudo. E, em jeito de conclusão Stake (Idem, p. 78) arremata que “os casos particulares permitem que as pessoas aprendam muitas coisas que são gerais”.

Na nossa investigação pretendíamos realizar uma abordagem transversal e correlacional com ênfase nos métodos quantitativos. A população alvo de investigação seria constituída por professores/DT, pais/EE e alunos dos 2.º e 3.º ciclos de duas escolas de dois concelhos da Área Metropolitana do Porto que, no estudo, receberiam o nome de “escola nascente” e “escola poente”.

Devido às contingências impostas pela COVID-19 e outros fatores a que fomos alheios, o nosso plano de investigação teve de ser adaptado. Assim, o estudo apenas foi desenvolvido na “escola nascente” e não foi possível recorrer à(s) entrevista(s) ao Diretor do Agrupamento desta escola.

4.2. Caracterização do contexto do estudo

O estudo de caso foi desenvolvido numa escola da Área Metropolitana do Porto na qual exercemos a docência há duas décadas. Por questões de natureza ética e de confidencialidade, a identificação da escola não será apresentada no estudo.

A escola está inserida em ambiente semirrural e, no momento, a sua oferta formativa estende-se aos 2.º e 3.º ciclos, acolhendo alunos provenientes das freguesias vizinhas. Nos últimos anos foi ministrada formação profissional através dos cursos CEF, mas, no presente ano letivo, não foram constituídos cursos por falta de formandos. Até ao último ano foram ministrados cursos CEF de Bar e Serviço de Mesa e ainda, de Informática. No ano letivo frequentaram este estabelecimento de ensino 441 alunos sendo 171 do 2.º ciclo e 270 do 3.º ciclo, num total de 29 turmas. Nele exercem a sua atividade profissional 62 docentes, 6 auxiliares educativos e 5 administrativos. Os espaços escolares apresentam-se bem cuidados tendo em conta que o edifício já leva mais de vinte anos de vida. Possui bonitos espaços ajardinados e, regra geral, os seus utentes estão bastante agradados com os serviços prestados pela instituição. A Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos leva a cabo iniciativas com o objetivo de criar hábitos de leitura e de conhecimento. Existem salas dedicadas às aulas comuns e salas específicas para a área artística bem como um Centro de Apoio à Aprendizagem e uma sala de apoio ao ensino especial. Este agrupamento possui diversos projetos tais como: Parlamento dos jovens, SuperTmatik de Línguas, de Matemática e de HGP; Projeto SELF; Projeto AJU_DAR; Programação e Robótica; Dr. Play-ERASMOS+; Jogos Matemáticos; Projeto Jovens Cientistas; PES; Eco-Escolas, Selo Digital, Projeto Rios, Dose Certa; Projeto TVA; PASSEzinho; Desporto Escolar; Projeto Música em Crescendo; Clube de Jornalismo... Há mais de uma década que esta escola tem contrato de autonomia e, em razão da sua dinâmica e do trabalho dedicado de todos os seus profissionais, em parceria com as famílias, situa-se no patamar mais elevado do ranking das escolas, tendo em consideração o contexto socioeconómico em que se insere. Por questões de natureza ética e de confidencialidade, não identificamos a escola, mas vamos atribuir-lhe o nome de ESCOLA NASCENTE.

4.3. O problema e as questões de investigação

As constantes transformações sociais com repercussão direta na vida das famílias acarretaram às escolas novas tarefas que as mesmas não podiam desenvolver sem o apoio mais consistente das famílias. Para essa aproximação, contribuiu, de certa maneira, a emergência de alguma legislação que tentou estabelecer algumas regras nesta necessária convivência. Porém, temos constatado que, apesar de a legislação ter dado ténues sinais de aproximação entre estes dois parceiros, a realidade ora desmente, ora compromete, aquele desiderato.

Confirmamos aqui e além uma parceria decalcada da lei, realizada, por vezes, sem grande convicção pois, pais/encarregados de educação e docentes, apesar de parceiros, vivem quase de costas voltadas. A desconfiança mútua é, provavelmente, o

grande handicap ao sucesso das medidas. Por outro lado, é assaz pertinente conhecer que tipologia de ações são desenvolvidas pelas lideranças de topo e intermédias dos estabelecimentos escolares e qual é o seu impacto no envolvimento dos encarregados de educação e no sucesso educativo e académica dos alunos.

Para que os alunos possam atingir o perfil delineado para o final dos 12 anos de escolaridade, o documento “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” elaborado pelo grupo de Trabalho orientado por Guilherme d’Oliveira Martins, nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, refere como “determinante o compromisso da escola, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação.”

Desde há décadas que investigadores da educação procuram compreender as relações entre a escola e a família bem como apontar caminhos para minorar as disparidades e aumentar a eficácia desta parceria vital para a educação dos jovens atuais. Neste estudo pretendemos entender quais os desafios e constrangimentos colocados à parceria escola-família. Esta parceria que é naturalmente desejada por todos os interlocutores educativos apresenta uma diversidade de questões pertinentes para a investigação. Para aprofundarmos o conhecimento desta parceria escola-família, procuraremos dar resposta às questões que se seguem sem, contudo, poderem vir a ser colocadas questões associadas:

1. Quais são as perceções de alunos, professores e EE sobre o papel da comunicação escola-família?
2. Que desafios/constrangimentos se colocam à parceria escola-família?
3. Como melhorar a comunicação de forma a potenciar a relação escola-família?

4.4. Métodos de Recolha de Dados

4.4.1. Análise Documental

Para Carmo & Ferreira (1998, p. 59), a análise documental [AD] “é um processo que envolve selecção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escritos, áudio ou vídeo) com o objectivo de eduzir algum sentido”. No processo de investigação é necessário que o investigador recolha informação de trabalhos anteriores, acrescente algum valor e o transmita à comunidade científica para que outros possam fazer o mesmo no futuro. Trata-se, portanto, de estudar o que se tem produzido sobre uma determinada área para poder “introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram”. Esta técnica constitui um processo dinâmico

que permite uma abordagem nova dos documentos levando, por consequência, à produção de um novo documento. Segundo Pardal & Correia (1995, p. 74) a análise documental é uma “técnica de recolha de informação [imprescindível] em qualquer investigação” sendo uma “tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

No intuito de uma melhor compreensão do objeto de estudo, analisamos os principais documentos orientadores da vida da Escola ou seja: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Relatório Final de Autoavaliação – ano letivo 2019-20; Súmula dos Relatórios de Direção de Turma (anos letivos: 2017-18; 2018-19 e 2019-20) e Relatórios de Avaliação Externa do Agrupamento.

O Projeto Educativo “constitui-se como um dos instrumentos fundamentais que define as linhas orientadoras da política educativa de cada agrupamento, dando-lhe um rosto próprio e preparando-o para responder adequadamente aos desafios colocados pela comunidade escolar” – preâmbulo do Projeto Educativo da Escola Nascente. Este instrumento de gestão define como missão da escola “preparar cidadãos responsáveis e promover o sucesso educativo” – tarefa esta que é reconhecida por parte dos Encarregados de Educação e Comunidade (este é um dos seus pontos fortes, refere o PE). A referência aos pais/EE surge no objetivo 6.3. que pretende “envolver Pais e Encarregados de Educação nas atividades do Agrupamento”. No subtítulo “redes, parcerias e protocolos”, depois da DGE, da Câmara Municipal e das Juntas de Freguesias aparece a referência às Associações de Pais.

O Regulamento Interno apresenta-se como uma estrutura dividida em capítulos, secções e subsecções no qual estão plasmadas 133 normas, princípios e orientações. Segundo o preâmbulo pretende-se “conjugam os princípios, valores e políticas delineadas no Projeto Educativo de Agrupamento [...] e reforçar as relações das escolas com a comunidade”. No ponto 1.7. do art.º 6, princípios orientadores e objetivos, propõe-se “proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa”. Na secção IV – Direitos e deveres dos EE – do Capítulo VI sobre a epígrafe “direitos e deveres”, o art.º 88 é dedicado às Associações de Pais e Encarregados de Educação. Neste artigo, os pontos 2.1.11. e 2.1.12. possibilitam aos pais a obtenção de esclarecimentos sobre aproveitamento, comportamento, assiduidade e pontualidade e, sob autorização do DT, a consulta do processo do aluno.

O Plano Anual de Atividades, segundo a sua introdução “reveste-se de grande destaque para toda a Comunidade Educativa, pois constitui um instrumento do exercício de autonomia e nele se reflete a realidade de todo o Agrupamento no seu dia-a-dia, bem como do contexto envolvente”. É um “documento aberto, sujeito à construção e revisão permanente”, assente numa “filosofia de escola que se pretende inclusiva, aberta e

inovadora” que apela à participação de toda a comunidade educativa. As suas atividades são organizadas por diversas estruturas nomeadamente, Associações de Pais/EE. No ponto 15 do PAA, registam-se 7 atividades organizadas pelas associações de pais e/ou EE, ainda que bastante apoiadas por docentes, não docentes e comunidade educativa. De todos os documentos analisados não encontramos qualquer referência ao exercício da parceria escola-família, todavia, esse compromisso educativo perpassa, ainda que vagamente, pelo PAA.

As súmulas dos relatórios do DT dos últimos três anos letivos permitem-nos concluir que os contactos presenciais rondam a média anual de 28,5% (reunião geral, ou seja, DT com os EE, 15,5% e atendimento individual, 12%), os contactos através do netGIAE – caderneta digital – situam-se nos 22% de média anual; o uso de telefone ronda os 10,4% de média anual e “outro meio” os 11%. Neste estão incluídos, entre outros: caderno diário, documentos em papel, SMS, classroom, WhatsApp, domicílio, contacto direto. No terceiro período de 2019-20, face ao primeiro confinamento imposto pela pandemia de COVID-19, o correio eletrónico foi utilizado em 31,1% dos contactos dos DT com os pais/EE.

Quanto aos últimos relatórios de avaliação externa do Agrupamento há a considerar, no que se refere ao envolvimento dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos, o seguinte: o relatório da IGE de 2008, na “avaliação por fator”, no ponto 3.4. “participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa” refere que os pais/EE “reconhecem algum empenhamento, por parte do Agrupamento, na sua participação, mas consideram que faltam iniciativas e actividades que possam incentivar a sua ida à escola. Esta participação tem-se limitado às reuniões nos momentos de avaliação dos alunos o que é pouco quando se pretende que aquela se torne mais ambiciosa e efectiva”. Referem ainda que “os pais não têm suficiente informação sobre as estratégias educativas e sobre as iniciativas da escola, o que limita a sua capacidade para apoiar e trabalhar com os alunos em casa”. Assim, a IGE considerou ser este um ponto fraco do Agrupamento; o relatório da IGE de 2012, ao nível da “liderança e gestão”, o Agrupamento “aposta no envolvimento e interação da família com a escola, no aumento dos seus níveis de confiança e na promoção da sua participação na tomada de decisões da vida escolar” o que vem a acontecer em parte embora seja uma participação muito pontual e circunscrita a determinadas áreas ou ações.

4.4.2. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante muito utilizada na recolha de dados em grande escala que se realiza com a aplicação de perguntas formuladas de acordo com os objetivos da investigação. Este questionário

realiza-se junto de um público-alvo. Segundo Brito (2012, p. 3), “o inquérito pode ser usado em diferentes situações e para recolher uma grande variedade de informações relacionadas, por exemplo, com atitudes, preferências e comportamentos”. Quivy (1998, p. 188) refere que o inquérito por questionário consiste na colocação de um conjunto de perguntas a um grupo representativo sobre opções ou questões humanas e sociais relativas “às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”. Apesar da sua aparente semelhança com as sondagens, o inquérito por questionário, segundo este autor, visa a “verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”.

Este método é especialmente adequado quando o objetivo é o conhecimento de uma população quanto aos seus valores, modos de vida, comportamentos, opiniões... E Quivy (Idem, p. 189) acrescenta que o seu uso é adequado quando se pretende analisar “um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.” Este autor (Ibidem) apresenta como principais vantagens desta técnica a possibilidade de “quantificar uma multiplicidade de dados” que, como consequência permitirão numerosas análises de correlação. No entanto, o autor refere a existência de “uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas - as que têm um sentido para a totalidade da população em questão”.

Como limites e problemas, entre outros, está em causa o custo elevado do processo tradicional de entrega e recolha dos questionários acrescido da possibilidade de alguma superficialidade das respostas “que não permitem a análise de certos processos” o que leva a que os resultados se apresentem, “muitas vezes como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes” (Idem, pp.189-190). Avisados destas possíveis limitações e erros, construímos os nossos questionários seguindo as boas práticas divulgadas por autores como Manuela Hill e Andrew Hill (2016, pp. 69-166).

Para cada um dos grupos em estudo – alunos, encarregados de educação e professores/DT – construímos um questionário. E, como se pode verificar pelos questionários (ver anexos), há um fio condutor que perpassa todos eles. Para além dos blocos relativos à recolha de dados pessoais dos inquiridos (“dados pessoais”; “dados relativos ao educando/aluno”), os questionários possuem cinco blocos temáticos “parceria com a família”; “comunicação escola-família”; “comunicação com a família via DT”; “a caderneta escolar” e “a caderneta escolar digital”. Na construção do questionário procuramos o equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas. Como o objetivo essencial era obter dados quantitativos e, porque não pretendíamos “massacrar” os respondentes

com um role elevado de questões abertas, demos maior ênfase às perguntas fechadas nas quais se utilizou a escala de Likert (ver questionários em anexo). Os questionários dos alunos contemplam 17 questões sendo 2 abertas; o questionário dos pais/encarregados de educação comporta 25 questões sendo 3 questões abertas enquanto o questionário dos professores/DT possui 24 questões das quais 3 são abertas.

4.5. População e Amostra do Estudo

O estudo de caso levado a efeito numa escola de 2.º e 3.º ciclos da Área Metropolitana do Porto à qual demos a designação de ESCOLA NASCENTE decorreu ao longo de um período que medeia entre três e seis meses. Tudo começou com a obtenção do consentimento do então diretor, a preparação do terreno para a implementação dos questionários e, por fim, a coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada através de questionário, observação direta e pesquisa documental. Como instrumento de coleta de dados foram realizados três questionários online dirigidos a alunos, professores/DT e pais/EE.

Numa população de 944 elementos (ver tabela 1 e 2) entre alunos, docentes/DT e pais/EE, a nossa amostra seguiu os seguintes critérios: sendo os docentes dos referidos níveis de ensino em número de 62, procuramos obter a anuência de toda a população docentes; quanto aos alunos e EE recorremos à técnica de amostra representativa probabilística por grupos (turmas), selecionados de forma aleatória.

Tabela 1: Universo de alunos por ano de escolaridade e género

	Alunos		Género			
	Freq.	%	Masculino	%	Feminino	%
5.º ano	70	15,9%	36	8,2%	34	7,7%
6.º ano	101	22,9%	46	10%	55	12%
7.º ano	85	19,3%	48	11%	37	8,4%
8.º ano	92	20,9%	43	9,8%	49	11%
9.º ano	93	21,1%	53	12%	40	9,1%
	441	100%	226	51%	215	49%

Tabela 2: Distribuição dos respondentes por género

Género	Frequência	%
Alunos	69	26 %
Alunas	76	29 %
Pais / EE	13	5 %
Mães e avós / EE	59	23 %
Professores / DT	15	6 %
Professoras DT	29	11 %
	261	100 %

Assim, inicialmente foi selecionada uma turma por cada ano de escolaridade tendo em consideração não só a representatividade de género e de alunos por cada ano de escolaridade. Mais tarde, por dificuldades que se prenderam com a anuência dos EE, foram acrescentadas mais algumas turmas procurando sempre o equilíbrio da sua representação tanto em género como em número de alunos por ano/ciclo.

4.6. Caracterização da Amostra no Inquérito por Questionário

Como se pode verificar pela Tabela 3, dos 145 alunos que responderam ao inquérito por questionário, 69 são do género masculino e 76 do feminino o que perfaz 55% do total dos respondentes (a população é de 46,7%). Já os pais/EE respondentes quedaram-se pelos 28%, bastante abaixo dos 46,7% da população. Os professores/DT respondentes cifraram-se nos 44 o que equivale a 4,7% dos respondentes, um pouco abaixo desta população que é de 6,6% do universo.

Tabela 3: Distribuição dos respondentes por género

Género	Frequência	%
Alunos	69	26 %
Alunas	76	29 %
Pais / EE	13	5 %
Mães e avós / EE	59	23 %
Professores / DT	15	6 %
Professoras DT	29	11 %
	261	100 %

No que concerne à idade, 36,8% dos respondentes situam-se na faixa etária dos 10-12 anos (ver tabela 4), ou seja, são alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade, logo seguida de professores/DT e pais/EE, que se situam na faixa etária dos 41-50 anos (27,2% dos respondentes). Mas, se nos detivermos na análise setorial, ou seja, público da amostra, constatamos que os docentes estão muito representados na faixa etária dos 41-50 anos, 20 (45,4% deste grupo de respondentes) e outros tantos na faixa etária dos 51-60 anos o que indica estarmos na presença de um corpo docente com idade avançada (91% do total deste grupo de respondentes). Os pais/EE, por seu lado, estão maioritariamente representados na faixa etária dos 41-50 anos, ou seja, 68% dos respondentes deste grupo pelo que se pode concluir que são pais com bastante maturidade.

Tabela 4: Idade dos respondentes ao questionário

Público-alvo	Idade	Frequência	%
Alunos	10 - 12 anos	96	37 %
	13 - 15 anos	48	18 %
	16 ou mais	1	0,4 %
Professores / DT	Até 30 anos	2	0,8 %
Professores / DT	31 - 40 anos	1	0,4 %
Pais / EE		22	8,4 %
Professores / DT	41 - 50 anos	20	7,6 %
Pais / EE		49	19 %
Professores / DT	51 - 60 anos	20	7,6 %
Pais / EE		1	0,4 %
Professores / DT	Mais de 60 anos	1	0,4 %
		261	100 %

Ao lançarmos o nosso olhar para a tabela 5 podemos constatar que há uma diversidade de habilitações dos pais/EE, disparidade essa que se estende do 2.º ciclo até à licenciatura. No entanto, um número expressivo possui o ensino secundário (19%) e a licenciatura (15%). Da totalidade dos respondentes, 27,5% dos docentes são licenciados (32 ou seja, 73% deste grupo) e há um grupo de 12 com mais formação (5 pós-graduações, 4,3%, e 7 mestrados, 6%) o que é muito significativo tendo em consideração que a faixa etária deste grupo é muito elevada o que demonstra uma aposta destes indivíduos na sua formação profissional. Esta constatação ganha importância quando verificamos que, dentro do grupo dos docentes, a formação pós académica é de 27%.

Tabela 5: Habilitações literárias dos respondentes ao questionário

Público-alvo	Habilitações	Frequência	%
Pais / EE	1.º ciclo	0	0 %
	2.º ciclo	13	11,2 %
	3.º ciclo	12	10,3 %
	Secundário	22	19 %
	Curso Profissional	6	5 %
	Outra(s)	2	1,7 %
	Licenciatura	17	15 %
	Licenciatura	32	27,5 %
Professores / DT	Pós-Graduação	5	4,3 %
	Mestrado	7	6 %
	Doutoramento	0	0 %
		116	100 %

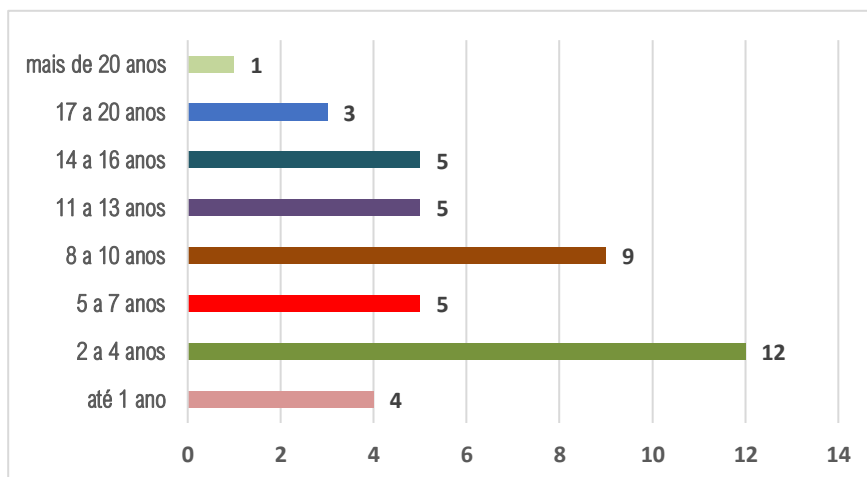
Quando se fala em tempo de serviço docente, a tabela 6, destaca a seguinte informação: a maioria dos docentes já está na profissão há mais de 21 anos, ou seja, 34 (77,2%) dos 44 respondentes.

Tabela 6: Tempo de serviço docente

Idades	Frequência	%
Até 5 anos	2	4,6 %
6 - 10 anos	2	4,6 %
11 - 20 anos	6	13,6 %
21 - 30 anos	26	59 %
Mais de 30 anos	8	18,2 %
	44	100 %

Se nos focarmos no tempo de serviço docente na Escola em estudo (ver figura 4) podemos constatar que mais de um terço (32%) já trabalham neste estabelecimento de ensino há mais de 11 anos, 9 (20%) trabalham nesta instituição entre 8 e 10 anos, 16 lecionam aqui há menos de 4 anos (12 deles entre 2 a 4 anos, 27,3% e os restantes 4 chegaram há um ano ou menos, 9,1%). Tendo em consideração que a Escola está em funções há 23 anos, mais de 52% dos docentes prestam serviço há mais de metade do tempo de funcionamento deste estabelecimento escolar.

Figura 4 - Tempo de serviço docente na Escola



Relativamente aos alunos respondentes pode-se verificar pela tabela 7 que 69% andam na Escola há muito tempo ou seja, 51%, desde o infantário e 18%, desde o 1.º ciclo. Constata-se que apenas 6% passaram a frequentar a Escola apenas no 3.º ciclo. Esta visão de conjunto leva-nos a concluir que há uma grande estabilidade tanto dos docentes como dos discentes o que permite dar maior credibilidade às perceções que emanam dos questionários.

Tabela 7: Anos de frequência da escola

	Frequência	%
Desde o Infantário	74	51 %
1.º ciclo	26	18 %
2.º ciclo	36	25 %
3.º ciclo	9	6 %
	145	100 %

Detendo-nos um pouco a analisar as tabelas 8 e 9, respetivamente resposta dos pais/EE e dos alunos quanto à escolaridade destes últimos, podemos concluir que 55% frequentam o 2.º ciclo, resposta dos alunos e 61,5%, resposta dos pais/EE enquanto 45% frequentam o 3.º ciclo, resposta dos alunos e 38,5%, resposta dos pais/EE. Esta diferença de dados não parece ser muito significativa o que revela que há um pequeno desfasamento entre as respostas dos respondentes alunos e pais/EE.

Tabela 8: Ano de escolaridade dos alunos

Ano	Frequência	%
5.º ano	25	32 %
6.º ano	23	29,5 %
7.º ano	9	11,5 %
8.º ano	8	10,3 %
9.º ano	13	16,7 %
	78	100%

Podiam assinalar mais do que uma resposta

Tabela 9: Nível de escolaridade dos educandos

Ano	Frequência	%
5.º ano	45	31 %
6.º ano	35	24 %
7.º ano	26	18 %
8.º ano	17	12 %
9.º ano	22	15 %
	145	100 %

A tabela 10 dá-nos o panorama de níveis de ensino atribuídos aos docentes que responderam ao questionário. Este facto prende-se com a atribuição de dois ou mais níveis de escolaridade a cada docente. No entanto há docentes que lecionam todos os níveis de escolaridade, é o caso do professor de EMRC.

Tabela 10: Ano de escolaridade dos alunos de professores/DT

Ano	Frequência	%
5.º ano	12	27 %
6.º ano	14	32 %
7.º ano	27	61 %
8.º ano	29	66 %
9.º ano	21	48 %

Podiam assinalar mais do que uma resposta

A tabela 11 permite-nos confirmar que é uma prática estabelecida na relação escola-família, a de o EE ser do género feminino (123 mães e duas avós) o que totaliza 87% quedando-se os pais pelos 13%, ou seja, 19 respondentes.

Tabela 11: Tipologia dos Encarregados de Educação

	Frequência	%
Mãe	123	85 %
Pai	19	13 %
Avó	3	2 %
	145	100 %

4.7. Descrição dos procedimentos e etapas da recolha de dados

Ainda a investigação estava na sua génese procuramos colocar o diretor do Agrupamento, quer formal, quer informalmente, a par de todo o processo. Assim, através de alguns encontros fomos dando feedback do processo e das nossas intenções. Mais tarde, formulamos o pedido oficial no qual assegurávamos não só a confidencialidade como todos os cuidados éticos inerentes a uma investigação científica como o anonimato do estabelecimento e dos respondentes bem como a sua participação livre e informada.

Depois de devidamente testados, os questionários foram submetidos no site da Direção-Geral da Educação através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) tendo sido aprovados, após várias dificuldades na submissão, por esta plataforma não ser tão amigável na forma de preenchimento, a 17 de outubro 2019 com o número: 0693300002 (ver [anexo 1](#)).

No final da primeira semana de janeiro 2020, os docentes receberam, por e-mail, o convite para o preenchimento do inquérito por questionário. Foi um processo com fases de maior resposta e fases mais adormecidas. Dos 62 docentes convidados, responderam 46 sendo que 2 não concordaram em colaborar ficando assim em 44 respondentes efetivos (71% de taxa de respostas). De entre os respondentes fazem parte 22 dos 27 diretores de turma da escola o que dá uma taxa de respostas de 81,5%. De imediato foram enviadas as declarações de livre consentimento para os respetivos pais/EE dos alunos selecionados pela amostra a fim de se obter não apenas o consentimento para os seus educandos poderem responder aos questionários bem como o seu próprio envolvimento como respondentes. Este processo de envio e devolução das declarações de consentimento foi algo demorado e, decorrido o primeiro mês (meados de janeiro a meados de fevereiro), eram poucas as anuências. Foi preciso

insistir com os DT, intermediários indispensáveis neste processo, para que os alunos devolvessem as declarações endossadas aos pais /EE.

Conforme iam chegando as autorizações, em aula ou em sessões marcadas para o efeito, o investigador facilitou o processo, monitorizando a ação dos respondentes, sempre de forma isenta e imparcial. Entretanto, a 13/03/2020, na sequência da pandemia do COVID-19, foi necessário “reinventar” o processo de recolha de dados.

Face à resposta residual dos pais/EE, foi solicitada a autorização para enviarmos os questionários para o seu correio eletrónico. Tal não intenção não foi autorizada, mas em alternativa, e por sugestão do subdiretor que estava a exercer interinamente o cargo de diretor, a secretaria da Escola, enviou a informação aos pais/EE solicitando o preenchimento do inquérito – não tivemos conhecimento do dia nem do teor dos referidos emails.

Em virtude do então implementado “ensino a distância”, foi facultado aos docentes o e-mail institucional dos alunos e, em face deste facto, o investigador criou uma sala de aula digital (classroom) para solicitar àqueles e aos respetivos pais/EE o preenchimento dos questionários. Foi uma via aberta para se conseguirem atingir números simpáticos. Os alunos respondentes ascenderam aos 145 (33%) quando, antes do encerramento das escolas, eram 97 (22%). Quanto aos pais/EE que apenas tinham respondido em número de 13 (2,9%) atingiam o número simpático de 78 (17,7%), em meados de abril, sendo que 6 não concordaram, quedando-se nos 72 (16,3%) o número efetivo de respondentes. Por questões de celeridade, economia e facilidade na recolha de dados, o questionário foi divulgado através do Google Forms tendo respondido na totalidade 261 pessoas (28,4 % da população).

4.8. Técnicas de Análise dos Dados

Depois de todos os procedimentos desde a conceção do projeto de investigação passando pela elaboração, testagem, implementação e recolha dos inquéritos por questionário, eis-nos chegados ao momento crucial da investigação, o tratamento e análise dos dados. Privilegiamos o método de análise quantitativo, referente às questões fechadas do questionário e o método qualitativo relativamente às questões abertas. Foi usado para tratamento e análise dos dados quantitativos o software SPSS Statistics na versão 27 para Windows. As questões abertas foram sujeitas à técnica de análise de conteúdo seguindo as orientações de Laurence Bardin. Laville & Dionne (1990) são da mesma opinião ao referirem que “a análise de conteúdo é principalmente aplicada nos dados que se apresentam como discurso, o qual abrange textos extraídos de diversos tipos de documentos como respostas obtidas em perguntas abertas”.

Segundo Bardin (1977, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” através de um processo indutivo ou inferencial. Não sendo uma leitura textual, ou seja, à letra, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça” (Idem, p. 44). Ela preocupa-se com o sentido que vai para além do texto. Assim, a análise de conteúdo é um processo indutivo ou inferencial que tem como objetivo o psicológico, o sociológico, o histórico, entre outros. Esta análise deve ser feita com rigor e ética seguindo as três fases indicadas por este autor: pré-análise (primeiro contacto e leitura dos documentos, organização do material...); exploração do material (construção das operações de codificação, recorte dos textos, classificação e agregação em categorias simbólicas ou temáticas) e, por fim, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No nosso caso, depois de coletados os dados procedemos à sua pré-análise através de sucessivas leituras e, de seguida, realizamos uma pré-seleção do material significativo com recurso à técnica do recorte dos conteúdos fragmentando as respostas em palavras e expressões significativas. Posteriormente, essas expressões e palavras foram agregadas em categorias. Finalmente, efetuamos o tratamento dos resultados com a subsequente inferência e interpretação.

4.9. Limitações do Estudo

Quando abraçamos este desafio tínhamos a consciência de que qualquer trabalho de campo apresentava limitações e entraves de várias ordens. Desde logo, a corrida contra o tempo, as indecisões das chefias e a pouca receptividade de algumas pessoas. Sabemos que tudo o que seja despende tempo para responder a questionários, mesmo que seja online, requer disponibilidade e disposição interior. Ao pretendermos conhecer melhor a realidade na qual estamos inseridos construímos um projeto de investigação que recorria ao método de estudo de caso como um estudo empírico que procura conhecer um fenómeno (contemporâneo) dentro do seu próprio contexto. Desde logo quisemos implementar o estudo em duas escolas de cidades vizinhas – uma urbana e outra semirural nas quais já exercemos a nossa atividade – cujas características envolventes e organização escolar são distintas. No entanto, apesar de sondarmos durante alguns meses a diretora da escola urbana não conseguimos levar o projeto avante, simplesmente pelo facto de a mesma achar que os docentes não iriam colaborar porque eram muito avessos às novas tecnologias e de idade mais avançada.

Relativamente aos questionários, fizemos o nosso trabalho, elaboramo-los de forma rigorosa e sujeitamo-los à devida testagem. De seguida, tivemos o trabalho de os submeter à autorização da tutela através da página da DGE. Não nos entendemos

lá muito bem com esta parte burocrática e, só à terceira tentativa, volvidos seis meses é que rececionamos a autorização para avançarmos com a implementação dos questionários. A implementação dos questionários foi morosa, difícil e também ela, com altos e baixos (ver ponto 4.5.1. sobre a descrição dos procedimentos e etapas da recolha de dados). A situação da pandemia do COVID-19 que obrigou ao primeiro confinamento geral do país representou um obstáculo e também um desafio que foi descrito no ponto atrás referido.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar os principais resultados do nosso estudo quantitativo decorrente da análise estatística dos resultados obtidos por via da aplicação de três inquéritos por questionário a Docentes/DT, Pais/Encarregados de Educação e Alunos da ESCOLA NASCENTE.

5.1. Análise dos Resultados do Inquérito por Questionário

Silvestre & Araújo (2011, p. 172) lembram que “uma abordagem mais quantitativa usará técnicas relacionadas com o tratamento de um grande número de variáveis e de observações” sempre com o intuito de operacionalizar conceitos, estabelecer relações de causalidade, generalizar as conclusões (...) à população e permitir que o estudo realizado seja passível de ser reproduzido”.

5.1.1. Educando / Aluno

Inquiridos acerca dos deveres da escola (ver tabela 12), 69% dos alunos inquiridos consideram, ou seja, concordam totalmente, que a escola deve acolher da mesma forma todos os pais/EE, comunicando-lhes todas as ocorrências relativas aos seus educandos (64,8%). Metade dos respondentes consideram que a escola deve sugerir aos pais formas de acompanhar os filhos nas tarefas escolares (50,3%) e que a mesma deve trabalhar em estreita colaboração com as Associações de Pais/EE (51%). Os restantes itens quedam-se na faixa dos 30% a 40%.

Tabela 12: Os deveres da escola segundo a percepção dos alunos

A escola deve...	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Ajudar os pais a educar os filhos promovendo encontros de formação	14	9,7	12	8,3	24	16,5	42	29	53	36,5
Sugerir aos pais formas de acompanhar os filhos nas tarefas escolares	4	2,8	6	4,1	19	13,1	43	29,7	73	50,3
Conhecer a situação familiar dos seus alunos	17	11,7	7	4,8	30	20,7	32	22,1	59	40,7
Acolher da mesma forma todos os pais / EE	5	3,4	2	1,4	7	4,8	31	21,4	100	69
Disponibilizar um gabinete de acolhimento familiar	4	2,8	9	6,2	28	19,3	47	32,4	57	39,3
Comunicar aos pais as ocorrências dos seus educandos	9	6,2	6	4,1	12	8,3	24	16,6	94	64,8
Convidar os pais a participarem nas atividades que promove	5	3,4	8	5,6	28	19,3	41	28,3	64	43,4
Convidar os pais a realizarem ações / atividades	7	4,8	8	5,6	27	18,6	49	33,8	54	37,2
Incentivar (convidar) os pais a participarem nos órgãos de decisão	6	4,1	11	7,6	33	22,8	45	31	50	34,5
Trabalhar em estreita colaboração com as Associações de Pais / EE	4	2,8	6	4,1	21	14,5	40	27,6	74	51

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

Quanto aos deveres dos pais (ver tabela 13), a grande maioria dos alunos estão totalmente de acordo em que os pais participem nas reuniões convocadas pela escola (67,6%) e que devem informar os DT sobre os seus educandos (60,7%). Cerca de metade entendem ser direito dos pais pedir esclarecimentos sobre o funcionamento da escola (54,5%) e apresentar sugestões de melhoria das escolas (49%). Pouco mais de um quarto dos inquiridos considera que os seus progenitores se devem mostrar disponíveis para participar nos órgãos de decisão da escola (26,2%).

Tabela 13: Os deveres dos pais segundo a percepção dos alunos

Os pais devem...	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Participar nas reuniões convocadas pela escola	6	4,1	6	4,1	10	6,9	25	17,2	98	67,6
Informar os DT sobre os seus educandos	4	2,8	4	2,8	16	11	33	22,8	88	60,7
Disponibilizar-se para participarem nos órgãos de decisão da escola	8	5,6	5	3,4	46	31,7	48	33,1	38	26,2
Apresentar sugestões de melhoria das escolas	6	4,1	5	3,4	16	11	47	32,4	71	49
Pedir esclarecimentos sobre a forma como a escola funciona	5	3,4	8	5,5	14	9,7	39	27	79	54,5

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

Ao contrário dos pais e com exceção da criatividade (ver tabela 14), os docentes aparecem menos cotados na missão de educar para os referidos valores. Assim, responsabilidade, solidariedade e cidadania têm valores na casa dos setenta por cento e autonomia, criatividade e espírito crítico quedam-se um pouco mais abaixo, respetivamente 65,5% e 64,1%. Já a responsabilidade de aproximar as famílias da escola (ver tabela 15) é maioritariamente atribuída às duas instituições, 126 alunos, ou seja, 86,9%.

Tabela 14: Contributo dos professores para a educação (percepção dos alunos)

	Frequência	%
À Escola	12	8,3 %
Aos pais	7	4,8 %
A ambos	126	86,9 %
	145	100 %

Tabela 15: Responsabilidade de aproximar escola-família (parecer de alunos)

Em que medida os teus pais te têm ajudado a educar para...	Pouco		Às vezes		Sempre	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Cidadania	12	8,3	32	22	101	69,7
Responsabilidade	5	3,4	25	17,2	115	79,3
Criatividade	9	6,2	43	29,7	93	64,1
Espírito crítico	9	6,2	43	29,7	93	64,1
Solidariedade	6	4,1	36	24,9	103	71
Autonomia	9	6,2	41	28,3	95	65,5

Na questão aberta sobre a forma como os alunos percecionavam a aproximação escola-família (ver quadro 1) organizamos as respostas nas seguintes categorias: interações e sentimentos, ferramentas de comunicação, canais de comunicação, interveniente e outros. A primeira conclusão obtida foi de que 20% não souberam ou não quiseram responder. Na categoria “interações e sentimentos” sobressaem expressões como “participarem na vida escolar”, “acolher as sugestões”, “os pais podem ajudar a resolver os problemas”, “cativar os pais”, “levar os pais a participarem”, “tomar conhecimento”, “trocar opiniões”, “acolher as sugestões”, “manifestação de interesse” e palavras carregadas de simbolismo tais como: “acordos”, “ajuda”, “articulação”, “clareza”, “comunicação”, “conversarem”, “convidar”, “convívio”, “compreensão”, “dedicação”, “interação” e “responsabilidade”. Na categoria “ferramentas de comunicação” há a sugestão de reuniões, atividades conjuntas e jantares. Na categoria “canais de comunicação” pretende-se “ensinar os pais a utilizarem a caderneta digital” bem como à sua efetiva utilização. Na categoria “intervenientes” estão todos contemplados inclusive, as associações de pais. Na categoria “outros”, cerca de 21% não responderam, não têm opinião, não sabem ou consideram que a aproximação deve ser realizada.

Feita a análise do conteúdo das percepções dos alunos sobre a aproximação escola-família somos levados a intuir que, apesar da sua juventude, os alunos têm uma vivência que lhes permite dar “conselhos” para uma aproximação mais consciente e consistente. Todos se devem preocupar em jogar o seu papel com responsabilidade e no sentido de encetar o melhor caminho para encontrar, em conjunto, as melhores soluções para os problemas que se lhes vão deparando.

Os itens que integram a categoria “interações e sentimentos” levam-nos a intuir que se deseja que haja uma partilha na tarefa e nas responsabilidades educativas. Tem de ser um trabalho conjunto e concertado. E a escola, como instituição especializada deve procurar envolver a família respeitando o ritmo, as opiniões e ajudando na formação. Barradas, (2012, p. 26) alude a Cervera e Álcazar para lembrar que a colaboração só resultará quando forem respeitados os seguintes princípios básicos: os pais são os primeiros educadores e a escola deve ter como objetivo ajudar as famílias.

Quadro 1 - Perceção dos alunos sobre a aproximação escola-família

Categorias	Questão: Diga de que forma essa aproximação deve ser realizada		
Interações e sentimentos	Família e escola devem-se preocupar com a sua responsabilidade (1)		
	Os pais podem ajudar a resolver os problemas/conflitos (1)	Mais clareza com os pais (1)	
	Levar os pais a participarem na vida escolar dos filhos (1)	Articulação entre ambos (1)	
	Os EE devem tomar conhecimento das notas dos testes (1)	Acolher as sugestões (1)	
	A escola a ajudar os pais e os pais a ajudar a escola (1)	Mais compreensão (1)	
	Manifestação de interesse da família e da escola (1)	Trocar opiniões (1)	
	Estabelecer acordos sobre a situação escolar (1)	Mais convívio (1)	
	Criar grupo de pais para conversarem (1)	Dedicação (1)	
	Comunicação sempre que necessário (1)	Interação (1)	
	Convidar os pais para as atividades (1)	Ajuda (1)	
Cativar os pais a irem à escola (1)			
Ferramentas de comunicação	Atividades (7)	Jantares (1)	Reuniões (1)
Canais de comunicação	Utilizar a caderneta digital (1)	Ensinar os pais a utilizarem a caderneta digital (1)	
Intervenientes	Associações de Pais (1)	Pais/EE/Escola (1)	
Outros	Não sei (26)	Não tenho opinião (1)	
	Não respondeu (3)	Na minha opinião a aproximação deve ser realizada (1)	

Querendo saber se a escola é assunto de conversa em casa, por iniciativa dos alunos (ver tabela 16) constatamos que os recados dos pais (74%), o dia escolar (65%) e os problemas em que estiveram envolvidos (64%) e os TPC (61%) surgem como os mais nomeados. Já o comportamento (56%), as observações dos professores (52%) e as matérias lecionadas (50%) são um pouco menos referidos.

Tabela 16: Frequência da conversa com os pais, por iniciativa dos alunos

	Nunca		Às vezes		Sempre	
		%		%		%
O dia escolar	4	3 %	47	32 %	94	65 %
As matérias lecionadas	9	6 %	64	44 %	72	50 %
Os TPC	8	5,5 %	49	34 %	88	61 %
O comportamento	9	6 %	55	38 %	81	56 %
Os problemas em que estivesse envolvido	8	5,5 %	44	30 %	93	64 %
As observações dos professores	11	8 %	59	41 %	75	52 %
Os recados dos pais	5	3,5 %	32	22 %	108	74 %

A questão “pode melhorar a comunicação escola-família?” (ver tabela 17) levou 52% dos alunos a dizer “sim”, cerca de um terço (35%) a referir “talvez” e apenas 3% a entenderem que não há necessidade de qualquer melhoria.

Tabela 17: Pode melhorar a comunicação escola-família? (parecer de alunos)

	Frequência	%
Sim	75	52 %
Talvez	51	35 %
Não	4	3 %
Não sei	15	10 %
	145	100 %

Na segunda questão aberta (ver quadro 2) ao analisarmos a categoria “interações e sentimentos”, a comunicação escola-família pode melhorar quando há uma comunicação transparente em que escola e pais se informam mutuamente para que ambos conheçam melhor seus alunos/educandos por outro lado, a “escola deve comunicar e conviver mais com os pais” e “os pais devem conhecer melhor a escola” e, por seu lado, os estudantes devem ser melhores alunos. Em tudo deve haver disponibilidade, partilha, diálogo/conversa, entreajuda, participação, uso de linguagem adequada aos pais e, sobretudo “não resmungar uns com os outros”. As “ferramentas de comunicação” privilegiadas pelos alunos são os contactos mais frequentes com os EE, os convívios desportivos, os lanches e jantares e ainda, as reuniões. Os “canais de comunicação são as “plataformas intuitivas”, e a preferência pelas SMS, o GIAE e a Internet. Já na categoria “outros” considera-se que “o que está a existir já é suficiente”, “não devia mudar nada”, “não é preciso melhorar nada”, “pode melhorar alguma coisa”, “no meu caso está tudo bem”, os “problemas escolares” e cerca de 30% não responderam ou não sabem.

As sugestões dos alunos relativas à melhoria da comunicação escola-família assentam num princípio basilar que é o da abertura de portas, não apenas as físicas. A este propósito invocamos Guerra que vaticina que “uma escola que se fecha não está em condições de aprender, nem de se desenvolver” e atrevemo-nos a acrescentar, nem de ensinar.

Quadro 2 - Como melhorar a comunicação escola-família (percepção dos alunos)

Categories	Questão: Na tua opinião, em que aspetos deve melhorar a comunicação escola-família?	
Interações e sentimentos	<p>Falar com a escola e a família quando se tem um problema (3)</p> <p>A escola deve comunicar e conviver mais com os pais (1)</p> <p>Comunicar à escola o que se passa com os filhos (2)</p> <p>Comunicar aos pais o que se passa na escola (5)</p> <p>Falando de forma que os pais percebam (1)</p> <p>Disponibilidade de ambas as partes (1)</p> <p>Partilhar decisões com a família (1)</p> <p>Não resmungar uns com os outros (1)</p>	<p>Pais e escola conversarem mais (1)</p> <p>Chamar mais os pais à escola (1)</p> <p>Ajudarem-se mutuamente (2)</p> <p>Partilhar dificuldades (1)</p> <p>Respeitarem-se mais (1)</p> <p>Maior participação (1)</p> <p>Ser melhor aluno (1)</p> <p>Mais informação (1)</p> <p>Dialogar mais (8)</p>
Ferramentas de comunicação	<p>Ligar mais vezes ao EE (1)</p> <p>Reuniões para dialogarem (6)</p> <p>Convívios desportivos (1)</p>	<p>Lanches (1)</p> <p>Jantares (1)</p> <p>Atividades (1)</p>
Canais de comunicação	<p>Usar plataformas intuitivas para que qualquer pessoa consiga usar sem qualquer dificuldade (1)</p> <p>Não estar tão dependente do site, por meio de SMS era melhor (1)</p> <p>GIAE (5)</p> <p>Mais internet (2)</p>	
Outros	<p>A meu ver o que existe já é suficiente, é continuar a melhorar cada um dos pontos e que a aproximação seja ainda maior (1)</p> <p>Acho que no meu caso está tudo bem e não é necessário melhorar (1)</p> <p>Acho que não é preciso melhorar nada (1)</p> <p>Pode melhorar algumas coisas (1)</p> <p>Não devia mudar nada (1)</p>	
		<p>Problemas escolares (1)</p> <p>Não respondeu (18)</p> <p>Não sei (25)</p>

Na comunicação escola-família quisemos saber se os alunos são bons “correios” das mensagens escolares (ver tabela 18) e 65% dos inquiridos referiram “dou no mesmo dia” contra 32% que disse “dou quando me lembro”.

Tabela 18: Entrega de recados aos pais/EE por parte dos alunos

Quando o DT te pede para dares um recado aos teus pais, o que fazes?		
	Frequência	%
Dou no mesmo dia	94	65 %
Dou quando me lembro	47	32 %
Dou se for bom	3	2 %
Nunca dou	1	1 %
	145	100 %

Apesar de a maioria dos alunos não estar presente nas reuniões dos seus pais/EE com o DT, eles têm a sua opinião que resulta do feedback dos primeiros (ver tabela 19). Uma larga maioria de 70,3% admite que os pais têm voz ativa nas reuniões

e pouco menos de metade (48,3%) referem que o DT dá conselhos para acompanhamento dos filhos e 35,9% referem que apenas são dadas informações.

Tabela 19: Direito de os pais falarem nas reuniões com o DT

	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Achas que nas reuniões como DT é dada voz aos pais?	5	3,4	3	2,1	22	15,2	25	17,2	90	62,1

Quanto a saber se o DT se expressa de maneira a ser compreendido (ver tabela 20), a larga maioria (71%) referem “sempre” contra 28% que dizem “às vezes”.

Tabela 20: Perceção dos alunos acerca das reuniões de pais/EE com o DT

	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Apenas são dadas informações	21	14,5	8	5,5	24	16,5	40	27,6	52	35,9
O DT dá conselhos para acompanhamento dos filhos	9	6,2	6	4,1	18	12,4	42	29	70	48,3
Os pais podem dar a sua opinião	3	2,1	4	2,8	6	4,1	30	20,7	102	70,3
O DT utiliza palavras muito difíceis de compreender	47	32,4	17	11,7	38	26,2	20	13,8	23	15,9
As reuniões são muito bem organizadas	5	3,4	6	4,1	22	15,2	41	28,3	71	49
Nas reuniões discutem-se todos os assuntos	4	2,8	10	6,9	24	16,5	33	22,8	74	51

T = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

Tabela 21: O DT expressa-se de maneira a ser compreendido?

Nesses encontros/reuniões com o DT (ver tabela 21), os pais têm direito a usufruir da palavra segundo concordam 62,1% dos inquiridos.

	Frequência	%
Nunca	2	1 %
Às vezes	40	28 %
Sempre	103	71 %
	145	100 %

Apesar de oficialmente a caderneta digital ser o veículo definido pela tutela para as comunicações escola-família, há ainda 3,4% de alunos que referem o uso da tradicional caderneta em papel (ver tabela 22).

Tabela 22: Tipo de caderneta adotada na escola

	Frequência	%
Caderneta em papel	5	3%
Caderneta digital	140	97%
	145	100%

Sobre a caderneta digital, cuja experiência já é realizada há cerca de um ano, os respondentes puderam dar a sua opinião (ver tabela 23). Neste sentido, apenas uma maioria simples (47,7%) a considerou vantajosa pois não fica esquecida na mochila e porque permite informar na hora (38,7%). Cerca de vinte por cento acha que é um excelente meio de comunicação (20,4%) ou porque está à mão de um simples clique (22,7%). E apenas 2,3% considera que ela substitui o contacto direto com a família.

Tabela 23: Percepção dos alunos sobre a utilização da caderneta digital

	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
A caderneta digital é um excelente meio de comunicação entre a escola e a família.	3	2,2	7	5,1	16	11,7	34	24,8	77	56,2
A caderneta digital está sempre à mão, basta um simples clique.	5	3,6	7	5,1	20	14,5	48	34,8	58	42
A caderneta digital permite informar, na hora, o que se passa com os alunos.	2	1,45	4	2,9	13	9,4	35	25,4	84	61
A caderneta escolar substitui o contacto direto entre a escola e a família.	10	7,2	10	7,2	32	23,2	36	26,1	50	36,2
A caderneta digital tem a vantagem de não ficar esquecida/escondida na mochila dos alunos.	6	4,5	6	4,5	13	9,2	25	17,7	91	64,7

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

E este meio de comunicação é sempre verificado conjuntamente por pais e filhos (ver tabela 24) apenas por 21% das famílias sendo que a maioria (62%) faz essa verificação “às vezes”. Por seu lado, a verificação conjunta da caderneta pelo aluno e seu EE (ver tabela 25) é realizada “sempre” pela maioria (54,5%) e uns significativos 8,3% referem “nunca” a verificarem.

Tabela 24: Verificação conjunta da caderneta educando e EE

	Frequência	%
Nunca	12	8,3 %
Às vezes	25	17,2 %
Quase sempre	29	20 %
Sempre	79	54,5 %
	145	100 %

Tabela 25: Resposta dos pais às comunicações da escola (percepção de alunos)

	Frequência	%
Nunca	20	13,8 %
Às vezes	62	42,8 %
Quase sempre	42	29 %
Sempre	21	14,5 %
	145	100 %

Foram sugeridos alguns motivos de utilização da caderneta (ver tabela 26) e a escolha recaiu em “assinar as informações do DT” (67,6%); “transmitir informações” (57,9%) e “pedir informações sobre o comportamento” (36,5%). Já a frequência da resposta dos pais às comunicações, segundo os alunos (tabela 26) é assinalada com um rotundo “sempre” (79%).

Tabela 26: Motivos da utilização da caderneta pelos pais (percepção de alunos)

	Nunca	%	Às vezes	%	Sempre	%
Transmitir informações	7	4,8 %	54	37,2 %	84	57,9 %
Pedir informações sobre o comportamento	37	25,5 %	55	37,9 %	53	36,5 %
Assinar as informações do DT	8	5,5 %	39	26,9 %	98	67,6 %

5.1.2. Professores

Os docentes que aderiram ao nosso repto começaram por dar o seu parecer acerca dos deveres da escola e dos deveres dos pais (ver tabelas 27 e 28).

Tabela 27: Os deveres da escola (percepção de professores/DT)

A escola deve...	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Ajudar os pais a educar os filhos promovendo encontros de formação	4	9,1	2	4,5	5	11,4	21	48	12	27,3
Sugerir aos pais formas de acompanhar os filhos nas tarefas escolares	3	6,8	1	2,3	1	2,3	17	38,6	22	50
Conhecer a situação familiar dos seus alunos	1	2,3	1	2,3	1	2,3	15	34,1	26	59
Acolher da mesma forma todos os pais / EE	1	2,3	1	2,3	0	0	2	4,5	40	91
Disponibilizar um gabinete de acolhimento familiar	3	6,8	1	2,3	3	6,8	16	36,4	21	47,7
Comunicar aos pais as ocorrências dos seus educandos	0	0	1	2,3	0	0	3	6,8	40	91
Convidar os pais a participarem nas atividades que promove	0	0	2	4,5	2	4,5	11	25	29	66
Convidar os pais a realizarem ações / atividades	1	2,3	2	4,5	7	15,9	19	43,1	15	34,1
Incentivar (convidar) os pais a participarem nos órgãos de decisão	6	13,6	1	2,3	5	11,4	19	43,2	13	29,5
Trabalhar em estreita colaboração com as Associações de Pais / EE	1	2,3	2	2,3	2	4,5	16	36,4	23	52,3

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

É consensual o acolhimento equitativo de todos os pais/EE e a comunicação aos pais das ocorrências dos seus educandos, 91% cada. Uma maioria confortável acha que a escola deve convidar os pais para participarem nas suas atividades (66%) bem como é direito da escola conhecer a situação familiar dos seus alunos (59%), de trabalhar em colaboração com as Associações de Pais/EE (52,3%). Metade dos docentes entende que a escola deve sugerir formas de acompanhar os filhos nas tarefas escolares (50%) e, pouco menos (47,7%) entende ser necessário um gabinete para acolher a família.

No que respeita aos deveres dos pais, (ver tabela 28) os professores entendem que aqueles devem informar os DT sobre os seus educandos (79,5%) bem como é uma obrigação dos pais a participação nas reuniões (61,4%). Entendem os docentes que os pais devem apresentar sugestões de melhoria das escolas (59%) bem como têm direito a pedir esclarecimentos sob a forma como a escola funciona (54,6%).

Tabela 28: Os deveres dos pais (percepção de professores/DT)

Os pais devem...	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Participar nas reuniões convocadas pela escola	2	4,5	5	11,4	0	0	10	22,7	27	61,4
Informar os DT sobre os seus educandos	0	0	1	2,3	0	0	8	18,2	35	79,5
Disponibilizar-se para participarem nos órgãos de decisão da escola	7	15,9	1	2,3	4	9	18	41	13	29,5
Apresentar sugestões de melhoria das escolas	1	2,3	2	4,5	1	2,3	15	34	16	59
Pedir esclarecimentos sobre a forma como a escola funciona	2	4,5	1	2,3	4	9	13	29,5	24	54,6

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

No referente à parceria na educação para valores estruturantes do indivíduo (ver tabela 29), os docentes entendem que os pais/EE têm um papel pouco consistente. Os indicadores refletem valores bastante baixos. A educação para a cidadania e solidariedade estão “sempre” presentes na preocupação dos pais na casa dos 11% enquanto a responsabilidade e o espírito crítico ficam-se pelos 4,5% e a criatividade e autonomia situam-se nos 2,3%.

Tabela 29: Percepção dos docentes na parceria na educação

Em que medida os pais/EE dos seus alunos o têm ajudado a educar para a/o...	Pouco		Às vezes		Sempre	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Cidadania	7	15,9	32	72,8	5	11,3
Responsabilidade	9	20,5	33	75	2	4,5
Criatividade	21	47,7	22	50	1	2,3
Espírito crítico	22	50	20	45,5	2	4,5
Solidariedade	6	13,6	33	75	5	11,4
Autonomia	16	36,3	27	61,4	1	2,3

A aproximação família-escola (ver tabela 30) é considerada pelos professores uma tarefa repartida pelas duas instituições educadoras (77,3%).

Tabela 30: Responsabilidade de aproximar escola-família (parecer de docentes)

	Frequência	%
À Escola	5	11,4 %
Aos pais	5	11,4 %
A ambos	34	77,3 %
	44	100 %

Em resposta à questão aberta sobre a aproximação escola-família, os docentes (ver quadro 3) destacaram na categoria “interações e sentimentos” a “partilha de saberes”, a “cooperação”, o “compromisso”, a “conciliação”, a “disponibilidade”, o “diálogo”, a “partilha”, a “colaboração” e o “respeito” ... Na categoria “ferramentas de comunicação” regista-se a referência à “realização de atividades inclusivas e abertas à

comunidade”, os “encontros de trabalho/reflexão”, a “formação”, os “convívios”, sugestão de “reuniões”, “atividades conjuntas”, “assembleias de escola” e à “participação dos pais nas estruturas de coordenação/decisão”. E, nos “canais de comunicação”, o GIAE. Por sua vez, na categoria “intervenientes” estão todos contemplados inclusive, as associações de pais. Na categoria “outros”, cerca de 21% não responderam, não têm opinião, não sabem ou consideram que a aproximação deve ser realizada. Já na categoria “intervenientes” são apontados os pais, os representantes dos EE, as associações de pais e a direção. Na categoria “outros” regista-se a menção “os meios de comunicação são suficientes” e anota-se o facto de 11 docentes não terem respondido ou referido não saber.

Pelo conjunto das respostas perpassa o desejo de partilha de saberes, de competências, de responsabilidades que exigem a criação de “laços sociais positivos e favoráveis à cooperação entre a Escola e a Família. Não basta chamar e envolver as famílias, é necessário, como diz Bolívar (2006), realizar uma prática de trabalho conjunto baseado na corresponsabilidade ativa e do compromisso “na busca de respostas educativas adaptadas às necessidades da comunidade” (Jares, 2001).

Quadro 3 - Perceção dos docentes sobre a aproximação escola-família

Categorias	Questão: Diga de que forma essa aproximação deve ser realizada		
Interações e sentimentos	Família e escola devem-se preocupar com a sua responsabilidade (1) Os pais podem ajudar a resolver os problemas/conflitos (1) Mais clareza com os pais (1) Levar os pais a participarem na vida escolar dos filhos (1) Articulação entre ambos (1) Os EE devem tomar conhecimento das notas dos testes (1) Acolher as sugestões (1) A escola a ajudar os pais e os pais a ajudar a escola (1) Mais compreensão (1) Manifestação de interesse da família e da escola (1) Trocar opiniões (1) Estabelecer acordos sobre a situação escolar (1) Mais convívio (1) Criar grupo de pais para conversarem (1) Dedicação (1) Comunicação sempre que necessário (1) Interação (1) Convidar os pais para as atividades (1) Ajuda (1) Cativar os pais a irem à escola (1)		
Ferramentas de comunicação	Atividades (7)	Jantares (1)	Reuniões (1)
Canais de comunicação	Utilizar a caderneta digital (1)	Ensinar os pais a utilizarem a caderneta digital (1)	
Intervenientes	Associações de Pais (1)	Pais/EE/Escola (1)	
Outros	Não sei (26)	Não tenho opinião (1)	
	Não respondeu (3)	Na minha opinião a aproximação deve ser realizada (1)	

No entendimento de 38,6% dos docentes (ver tabela 31) os pais sentem-se satisfeitos com a forma como a escola os trata. Quanto aos restantes aspetos não há grande concordância total. Estes profissionais da educação concordam plenamente que

os pais percebem a linguagem técnica dos professores/escola (59%), assumem as suas funções educativas (54,6%) e que se sentem à vontade quando são chamados à escola (54,5 %).

Tabela 31: Como os docentes veem os pais/EE

Os pais/EE...	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
assumem as suas funções educativas	1	2,3	12	27,3	5	11,4	24	54,6	2	4,5
sentem-se satisfeitos com a forma como a escola os tratam	0	0	1	2,3	9	20,4	17	38,6	17	38,6
sentem-se à vontade quando são chamados à escola	0	0	2	4,5	7	15,9	24	54,5	11	25
percebem a linguagem técnica dos professores / escola	2	4,5	6	13,6	7	15,9	26	59	3	6,8
com menos estudos sentem-se inibidos pelo ambiente escolar	4	9	10	22,7	13	29,5	14	31,8	3	6,8
com experiência negativa enquanto estudantes, não confiam na escola	5	11,4	3	6,8	18	40,5	12	27,3	6	13,6

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

A comunicação escola-família é realizada por diversos meios (ver tabela 32) sendo o mais privilegiado pelos docentes a “caderneta digital” (79,5%) seguida bem de perto pelo “telefone” (72,7%) e, com alguma distância as “reuniões individuais” (61,4%).

Tabela 32: Meios utilizados na comunicação escola-família

	Frequência	%
Caderneta em papel	6	13,6 %
Caderneta digital	35	79,5 %
Telefone	32	72,7 %
Reuniões individuais	27	61,4 %
Reuniões de pais / EE	23	52,3 %
Outros	18	40,9 %
Podiam assinalar mais do que um item		

Questionados sobre se pode melhorar a comunicação escola-família (ver tabela 33), os docentes disseram maioritariamente que sim (57%) sendo que 3 afirmaram não saber (7%).

Tabela 33: Pode melhorar a comunicação escola-família? (parecer de docentes)

	Frequência	%
Sim	25	57 %
Talvez	16	36 %
Não	0	0 %
Não sei	3	7 %
	44	100 %

Interpelados sobre como pode melhorar a comunicação, segunda questão aberta (ver quadro 4), os docentes apresentaram sugestões muito interessantes que foram registadas na categoria “interações e sentimentos”, a saber: “abertura e recetividade”, “valorização dos pais...”, “articular com a escola os meios de responsabilizar os alunos”,

“supervisionar e responsabilizar os filhos”, abertura, recetividade, “linguagem simples, clara e objetiva”, respeito, responsabilidade, participação, confiança, celeridade, entreajuda, “envolvimento dos pais”, “educar melhor os filhos”. Na categoria “ferramentas de comunicação” há uma referência às palestras, reuniões e encontros. Na categoria “canais de comunicação alude-se à “baixa literacia digital dos pais”, os problemas da cobertura da rede de internet nas freguesias e o uso das SMS. Por fim, na categoria “outros” foi referido “penso que os meios de que dispomos são suficientes para a comunicação” e “não vejo estratégias concretas para o fazer” ou “nada a assinalar” e “nada a referir”; cinco docentes não responderam.

Das diversas sugestões podemos inferir que à cabeça de todas elas deverá estar a “valorização dos pais” através de mensagens positivas, de incentivo, de motivação enfim, de verdadeiro envolvimento. Não há comunicação se não houver verdadeira empatia. A teimosia e o fechamento no seu casulo fazem lembrar a velha história dos dois burros que puxam a corda cada um para o seu lado para comerem o feno. Esta metáfora levou-os à comunicação que permitiu concluir que só conversando conseguiam resolver o problema e atingir os seus objetivos, que eram os mesmos. Criar um clima de confiança, transparência e respeito permitirá um envolvimento seguro e consistente. Neste sentido vai Ruggiero ao referir que “a comunicação efetiva só se estabelece em clima de verdade e autenticidade. Caso contrário, só haverá jogos de aparência, desperdício de tempo e, principalmente, uma ‘anticomunicação’ no que é essencial.”

Quadro 4 – Como melhorar a comunicação escola-família (perceção docentes)

Categories	Questão: Na sua opinião, em que aspetos deve melhorar a comunicação escola-família		
Interação e sentimentos	Valorização dos pais (1) Articular com a escola (1) Supervisionar e responsabilizar (1) Abertura e recetividade (1) Comunicar (1) Adequar linguagem ao público (1) Aumentar literacia digital dos pais (1) Atenção dos pais à informação eletrónica (1) Respeitar o trabalho desenvolvido pela escola (1) Maior atenção à informação dos docentes (1) Melhor domínio da tecnologia pelos pais (1) Fomentar o respeito pelos educadores (1) Responsabilizar as famílias absentistas (1)	Respeito pelo trabalho dos docentes (1) Participação (moderada) em órgãos (1) Melhorar a confiança escola-família (1) Incentivo à participação dos pais (1) Confiar no trabalho da escola (1) Responsabilização dos pais (1) Maior autonomia da escola (1) Contacto direto com o DT (1) Educar melhor os filhos (1) Envolvimento dos pais (1)	Entreatajuda (1) Celeridade (1)
Ferramentas de comunicação	Encontros (2)	Palestras (3)	Reuniões (4)
Canais de comunicação	Envio de SMS para o telemóvel (1) Cobertura de rede de internet nas freguesias (1)		
Outros	Nada a referir/nenhum (1) Por mim está tudo bem (1)	Não tenho ideias, mas pode melhorar sempre (1) Os mecanismos são suficientes (1)	

Falando em dificuldades de comunicação (ver tabela 34), os docentes raramente as sentem (66%) e apenas 2% referem que elas são uma constante.

Tabela 34: Periodicidade das dificuldades de comunicação com a família

	Frequência	%
Nunca	8	18 %
Raramente	29	66 %
Frequentemente	6	14 %
Sempre	1	2 %
	44	100 %

A terceira questão aberta relativa às dificuldades de comunicação com a família (ver quadro 5) levou os docentes a apontarem um rol de “queixas” contra os pais/EE na categoria “interações e sentimentos”. Desde logo, o “desconhecimento do processo ensino-aprendizagem”, a (pouca) predisposição para ouvir os conselhos dos docentes e da escola, a existência de pais absentistas, indisponíveis ou que, simplesmente, se demitem, EE que não respondem às solicitações da escola ou, se respondem, são pouco céleres, EE que não compreendem a informação ou que não atuam em conformidade, pais que “apontam o dedo” aos docentes pondo em causa a sua palavra ou ainda apontando-lhes falhas. Há ainda referência aos pais que “satisfazem os caprichos dos educandos” e a “desvalorização social da figura do professor”, “muita burocracia” e “pouco tempo disponível” (para receber os pais). No referente à categoria “canais de comunicação”, assinala-se o caso de haver pais que não dominam a tecnologia ou que não consultam o GIAE com frequência. Na categoria “outros” releva-se a referência às “barreiras culturais e académicas”.

Uma primeira conclusão é notória e evidente: os pais são apontados como principais obstáculos à comunicação escola-família ora porque desconhecem o seu papel no processo ensino-aprendizagem, ora porque fazem “ouvidos moucos” ou porque não atuam em conformidade, são desinteressados, etc. A literatura refere esta mútua culpabilização dos atores educativos e, em face desta constatação, vários atores consideram que a escola deverá chamar a si a tarefa de elaborar estratégias de envolvimento e aproximação às famílias. Perrenoud (2000) salienta que é impossível que os pais se envolvam, quando a relação com a escola é marcada por situações desagradáveis e problemáticas e, por outro lado, nem o melhor professor consegue criar boas condições de aprendizagem quando os pais não incutirem nos filhos confiança acerca do professor e da escola.

Quadro 5 - As dificuldades de comunicação com a família (percepção dos docentes)

Categories	Questão: Diga quais as dificuldades por si sentidas na comunicação com a escola
Interações e sentimentos	<p>EE desconhecem o seu papel no processo ensino-aprendizagem (1) Pais que não estão predispostos (ou pouco predispostos) a ouvir os conselhos da escola (2) Pouca celeridade na resposta às solicitações da escola (1) Desinteresse pelo desempenho dos seus educandos (1)</p> <p>EE não atuam em conformidade (1) Desvalorização social da figura do professor (1) EE não consultam a caderneta (1) EE satisfazem os caprichos dos educandos (1) EE que não compreendem a informação (1) Absentismo por parte de alguns pais (1) EE não respondem às solicitações (1) Pais demitem-se do seu papel (1) EE põem em causa a palavra do professor (1) Pouco tempo disponível (1) EE apontam falhas aos docentes (1) Muita burocracia (1)</p>
Ferramentas de comunicação	Reuniões com todos os professores (1)
Canais de comunicação	Os pais não dominam a tecnologia (1) Os EE não consultam o GIAE com frequência (2)
Intervenientes	<p>Alunos/educandos (7) Família (3) DT (6) Pais (13) Escola (11) Professores (14)</p>
Organização	Horários incompatíveis (1) Reuniões de entrega das avaliações (horários) (1)
Outros	Neste momento não possuo qualquer entrave nestas comunicações (1) Nenhum / nada a referir (15) Não respondeu (33)

No dia a dia escolar os DT, para além da sua ação e da burocracia, procuram acompanhar os alunos (ver tabela 35) em assuntos como as matérias lecionadas (64%), os TPC (59%) e o dia escolar (50%). O comportamento (32%), as observações dos professores e os recados dos pais têm também bastante relevância nesta missão educativa (27% cada item).

Tabela 35: Frequência da conversa do DT com os seus alunos

	Às vezes	%	Sempre	%
O dia escolar	11	50 %	11	50%
As matérias lecionadas	14	64 %	8	36 %
Os TPC	13	59 %	9	41 %
O comportamento	7	32 %	17	77 %
Os problemas em que estiveste envolvido	2	9 %	20	91%
As observações dos professores	6	27 %	16	73 %
Os recados dos pais	6	27 %	16	73 %

Uma outra tarefa é aquela que se prende com as reuniões que os DT efetuam com os pais/EE (ver tabela 36) as quais implicam uma grande preparação e uma gestão adequada do texto e do contexto das mesmas. Sobre esta matéria foram apresentadas algumas situações às quais os DT deram as seguintes respostas: as informações são de qualidade (64%), são dados conselhos para o acompanhamento dos filhos (64%)

bem como a linguagem utilizada é perceptível por todos e os assuntos são passíveis de serem discutidos (55% cada uma). No entanto, apenas 18% dos DT consideram que a reunião decorre como estava programada.

Tabela 36: Parecer dos DT sobre as reuniões com os pais/EE

	Nunca	%	Às vezes	%	Quase sempre	%	Sempre	%
A reunião decorre como estava programada	---	---	0	0 %	18	82 %	4	18 %
Todos percebem a linguagem utilizada	---	---	1	4,5 %	9	41 %	12	55 %
As informações são de qualidade	---	---	0	0 %	8	36 %	14	64 %
São dados conselhos para o acompanhamento dos filhos	---	---	2	9 %	8	36 %	12	55 %
Os pais dão a sua opinião	---	---	3	14 %	11	50 %	8	36 %
Todos os assuntos podem ser discutidos	---	---	2	9 %	8	36 %	12	55 %

No final destas reuniões (ver tabela 37) é tradição que alguns pais solicitem um tempo para conversarem a sós com o DT, o que acontece sempre.

Tabela 37: Pais que pedem para falar no final das reuniões

	Frequência	%
Sim	22	100 %
Não	0	0 %

Já os assuntos abordados nesse momento a sós (ver tabela 38) andam à volta de outras informações sobre os alunos (41%) e também os problemas de saúde e disciplinares dos alunos (27% cada um deles).

Tabela 38: Assuntos abordados com os pais/EE no final das reuniões

	Nunca	%	Às vezes	%	Quase sempre	%	Sempre	%
Problemas de saúde dos educandos	1	4,5 %	13	59 %	2	9 %	6	27 %
Problemas disciplinares	1	4,5 %	13	59 %	2	9 %	6	27 %
Outras informações sobre o aluno	0	0 %	8	36 %	5	23 %	9	41 %

Com exceção de um DT (ver tabela 39), quase todos reúnem individualmente com os pais/EE (96%).

Tabela 39: Reuniões individuais com pais/EE

	Frequência	%
Sim	21	96 %
Não	1	4 %

As convocações para estas reuniões individuais (ver tabela 40) são respondidas por 59,1% dos pais/EE ou por “muitos” deles (31,8%) sendo que “poucos” são os que não vão a essas reuniões (9,1%).

Tabela 40: Os pais convocados deslocam-se à escola?

	Frequência	%
Todos	13	59,1 %
Muitos	7	31,8 %
Poucos	2	9,1 %
Nenhuns	0	0 %

O tipo de caderneta adotado pela escola, segundo os docentes, é a caderneta digital (ver tabela 41).

Tabela 41: Tipo de caderneta adotada na escola

	Frequência	%
Caderneta em papel	0	0 %
Caderneta digital	44	100 %

Quanto a este meio de comunicação (ver tabela 42), quase metade dos professores (47,7%) acham que a caderneta tem a vantagem de não ficar esquecida/escondida na mochila dos alunos e que permite, de alguma forma, informar, na hora, o que se está a passar com os alunos (38,7%). No entanto, apenas cerca de vinte por cento considera que a caderneta é um excelente meio de comunicação (20,4%) e que está sempre à mão (22,7%).

Tabela 42: A importância da caderneta escolar digital (percepção dos docentes)

	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
A caderneta digital é um excelente meio de comunicação entre a escola e a família.	7	15,9	8	18,1	1	2,3	19	43,1	9	20,4
A caderneta digital está sempre à mão, basta um simples clique.	7	15,9	9	20,4	1	2,3	17	38,7	10	22,7
A caderneta digital permite informar, na hora, o que se passa com os alunos.	6	13,6	4	9,1	1	2,3	16	36,3	17	38,7
A caderneta escolar substitui o contacto direto entre a escola e a família.	20	68,1	9	20,4	0	0	4	9,1	1	2,3
A caderneta digital tem a vantagem de não ficar esquecida/escondida na mochila dos alunos.	7	15,9	4	9,1	2	4,5	10	22,7	21	47,7

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

Neste sentido, não são muitos os professores/DT que asseguram utilizá-la “sempre” (36,4%), “quase sempre” (27,3%) ou “às vezes” (31,8%) – veja-se a tabela 43.

Tabela 43: Frequência da utilização da caderneta pelos professores

	Frequência	%
Nunca	2	4,5 %
Às vezes	14	31,8 %
Quase sempre	12	27,3 %
Sempre	16	36,4 %
	44	100 %

A caderneta digital é utilizada (ver tabela 44) maioritariamente para transmitir informações tais como avisos gerais e pedir informações (ou esclarecimentos) sobre o aproveitamento (48%).

Tabela 44: Motivos da utilização da caderneta pelos docentes

	Nunca	%	Às vezes	%	Quase sempre	%	Sempre	%
Transmitir informações	0	0 %	15	34 %	5	11 %	24	55 %
Pedir informações sobre o comportamento	2	4,5 %	13	30 %	8	18 %	8	18 %
Pedir informações sobre o aproveitamento	5	11 %	22	50 %	8	18 %	21	48 %
Dar boas notícias sobre o meu educando	13	30 %	22	50 %	4	9 %	5	11 %

Quanto à resposta dos docentes às comunicações dos pais/EE (ver tabela 45), 72,3% daqueles afirmam fazê-lo sempre.

Tabela 45: Frequência da resposta dos docentes às comunicações dos pais

	Frequência	%
Nunca	0	0 %
Às vezes	3	6,8 %
Quase sempre	7	15,9 %
Sempre	34	72,3 %
	44	100 %

5.1.3. Encarregados de Educação

Dos 78 encarregados de educação que aceitaram responder ao inquérito 72 concordaram com o mesmo e foram dando respostas elucidativas. Neste sentido, as suas perceções relativamente aos deveres da escola (ver tabela 46) são as seguintes: concordaram totalmente e maioritariamente que a escola tem o dever de comunicar aos pais as ocorrências dos seus educandos (91,7%), de acolher da mesma forma todos os pais/EE (83%) e de trabalhar em estreita ligação com as Associações de Pais/EE (70,8%). Já não há tanta aprovação quanto à promoção de encontros de formação para ajudar os pais a educar os filhos (30,6%) bem como convidar os pais a realizarem ações/atividades (36,1%) e sugerir aos pais formas de acompanhar os filhos nas tarefas

escolares (40,3%). Com limites, a escola deve conhecer a situação familiar dos seus alunos (54,2%), convidar os pais a participarem em atividades que promove (55,8%) ou disponibilizar um gabinete de acolhimento familiar (55,6%).

Tabela 46: Os deveres da escola (perceção de pais/EE)

A escola deve...	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Ajudar os pais a educar os filhos promovendo encontros de formação	4	5,6	6	8,3	9	12,5	31	43	22	30,6
Sugerir aos pais formas de acompanhar os filhos nas tarefas escolares	1	1,4	2	2,8	5	6,9	35	48,6	29	40,3
Conhecer a situação familiar dos seus alunos	2	2,8	2	2,8	5	6,9	24	33,3	39	54,2
Acolher da mesma forma todos os pais / EE	2	2,8	0	0	2	2,8	8	11,1	60	83,3
Disponibilizar um gabinete de acolhimento familiar	1	1,4	2	2,8	5	6,8	24	33,3	40	55,6
Comunicar aos pais as ocorrências dos seus educandos	1	1,4	1	1,4	0	0	4	5,6	66	91,7
Convidar os pais a participarem nas atividades que promove	1	1,4	1	1,4	8	11,1	24	33,3	38	52,8
Convidar os pais a realizarem ações / atividades	1	1,4	4	1,4	12	16,7	29	40,3	26	36,1
Incentivar (convidar) os pais a participarem nos órgãos de decisão	1	1,4	1	1,4	11	11,1	28	38,9	31	43,1
Trabalhar em estreita colaboração com as Associações de Pais / EE	1	1,4	1	1,4	4	5,6	15	20,8	51	70,8

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

No referente aos deveres dos pais (ver tabela 47) com a exceção da disponibilização dos pais/EE para participarem nos órgãos de decisão da escola (36%), os restantes itens recebem bastantes cotações. À cabeça está a obrigação de informar os DT sobre os seus educandos (78%) seguida de perto pela participação em reuniões convocadas pela escola (68%), apresentação de sugestões de melhoria das escolas (67%) e pedir esclarecimentos sobre a forma como a escola funciona (65%).

Tabela 47: Os deveres dos pais (perceção de pais/EE)

Os pais devem...	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Participar nas reuniões convocadas pela escola	1	1,4	1	1,4	3	4,1	18	25	49	68
Informar os DT sobre os seus educandos	1	1,4	1	1,4	1	1,4	13	18	56	78
Disponibilizar-se para participarem nos órgãos de decisão da escola	1	1,4	4	5,5	5	7	36	50	26	36
Apresentar sugestões de melhoria das escolas	1	1,4	1	1,1	3	4,1	19	26,4	48	67
Pedir esclarecimentos sobre a forma como a escola funciona	2	2,8	3	4,1	0	0	20	27,8	47	65

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

A parceria na educação dos educandos/alunos (ver tabela 48) é para os pais/EE fundamental pelo que todos os itens são bastante referenciados. Assim, os pais entendem que a escola é uma ajuda crucial na educação da autonomia (73,6%) da responsabilidade (72,2%) e da cidadania (71%). De seguida, a educação para a

solidariedade (66,7%) e a criatividade (61,1%) assumem grande importância. Por fim, os pais consideram, por simples maioria, que a escola também educa para o espírito crítico (54,2%).

Tabela 48: Percepção dos pais sobre a parceria na educação

Em que medida a escola do seu educando o têm ajudado a educar para a/o...	Pouco		Às vezes		Sempre	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Cidadania	2	2,8	19	26,4	51	71
Responsabilidade	2	2,8	18	25	52	72,2
Criatividade	4	5,5	24	33,3	44	61,1
Espírito crítico	3	4,1	30	41,7	39	54,2
Solidariedade	1	1,4	23	32	48	66,7
Autonomia	2	2,8	17	23,6	53	73,6

Quanto à responsabilidade de aproximar as famílias da escola (ver tabela 49) deve ser de ambas as instituições educativas, segundo a esmagadora maioria dos pais (80,3%).

Tabela 49: Responsabilidade de aproximar as famílias da escola (parecer de pais)

	Frequência	%
À Escola	8	11,1 %
Aos pais	6	8,3 %
A ambos	58	80,3 %
	72	100 %

Na primeira questão aberta (ver quadro 6), os pais/EE respondentes tiveram a oportunidade de revelar todos os seus sentimentos e até emoções expressos, naturalmente, nas palavras bem reforçadas pelas expressões verbais que escolheram. Assim, na categoria “interações e sentimentos”, ajuda, confiança, comunicação, conversa, diálogo, envolvimento, convívio, interação, participação, troca de informação, tomada conjunta de decisões, permissão de livre opinião, “ouvindo opiniões de ambos”, “criar iniciativas”, “motivar os alunos”, “vendo as necessidades”. Ao nível da categoria “ferramentas de comunicação”, os encontros, as atividades, os colóquios, as reuniões, os workshops, os convívios e as festas foram considerados bons instrumentos de aproximação. Na categoria “intervenientes” todos os atores estão convocados. Por seu lado, a categoria “organização” insiste na tecla dos horários que facilitem a aproximação escola-família. Na categoria “outros” há a registar o facto de onze EE não terem respondido ou não saberem dar uma resposta.

Em termos gerais podemos concluir pelas respostas dos pais/EE que estes desejam envolver-se no processo educativo, mas não sabem como fazer, não se sentem preparados e têm pouco tempo. Note-se ainda que o envolvimento parental deve assentar numa relação de confiança, ajuda mútua, diálogo e comunicações

abertas, sinceras e transparentes. Sugere-se a adoção do modelo de envolvimento parental de Epstein sem esquecer a máxima de Marques (1997) em que a chave do envolvimento parental está na comunicação eficaz. Segundo este autor, a eficácia (Marques, 2001) passa pela utilização de uma linguagem acessível a todos os pais. E mais, as reuniões deverão ser marcadas em horários mais favoráveis para os pais e deverão decorrer em ambiente agradável que proporcione uma conversa com privacidade.

Quadro 6 - Perceção dos pais/EE sobre a aproximação escola-família

Categorias	Questão: Diga de que forma essa aproximação se deve realizar		
Interações e sentimentos	Ajuda (2) Confiança (2) Comunicação (4) Contactos (1) Conversa (1) Convívio (1)	Convocando (1) Iniciativas (1) Decisões conjuntas (2) Diálogo (4) Envolver a família (2) Falar (1)	Informar (1) Interagir (1) Motivar (1) Opinar (2) Ouvir (2) Participar (4)
Ferramentas de comunicação	Atividades (11) Colóquios (1) Convívios (2) Contactos (1)	Debates (1) Encontros (1) Eventos (3) Festas (1)	Reuniões (17) Reuniões DT, pais e aluno (1) Workshops (1)
Canais de comunicação	E-mails (2)		
Intervenientes	Alunos/educandos (7) DT (6)	Escola (11) Famílias (3)	Pais (13) Professores (4)
Organização	Compatibilidade de horários (2)		Horários de agrado de ambas as partes (1)
Outros	Não sabem / não respondeu (11)		

Pronunciando-se sobre a função dos docentes (ver tabela 50), os pais/EE, de uma forma clara, referem que aqueles assumem as suas obrigações profissionais (66,7%) e se sentem à vontade quando atendem os pais/EE (59,8%). Menos de metade consideram que os professores adaptam o seu discurso ao tipo de pais/EE (44,4%) e se sentem satisfeitos com a forma como são tratados pelos pais/EE (41,7%). Poucos são os pais que consideram que os docentes evidenciam dificuldades em lidar com os pais/EE com menos estudos (11,1%).

Tabela 50: Como os pais/EE veem os docentes

Os professores / DT...	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
assumem as suas obrigações profissionais	1	1,4	1	1,4	3	4,2	19	26,4	48	66,7
sentem-se satisfeitos com a forma como os pais / EE os tratam	1	1,4	4	5,6	16	22,2	21	29,2	30	41,7
sentem-se à vontade quando atendem os pais / EE	1	1,4	1	1,4	8	11,1	19	26,4	43	59,8
adaptam o seu discurso ao tipo de pais / EE	3	4,2	1	1,4	13	18,1	23	32	32	44,4
têm mais dificuldade em lidar com os pais / EE com menos estudos	9	12,5	11	15	25	35	19	26,4	8	11,1

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

Quanto à possibilidade de melhoria da comunicação escola-família (ver tabela 51), metade dos respondentes entendem que “sim” (50%) e um número significativo acha que “talvez” (37,5%) contra 8 que referem “não (11,1%).

Tabela 51: Pode melhorar a comunicação escola-família? (parecer de pais/EE)

	Frequência	%
Sim	36	50 %
Talvez	27	37,5 %
Não	8	11,1 %
Não sei	1	1,4 %
	72	100 %

Sondados acerca de melhorar a comunicação escola-família, os pais/EE (ver quadro 7) fundamentados na sua experiência, propuseram as seguintes “interações e sentimentos”: contactos, esclarecer, participar, partilhar, proximidade, responsabilizar, transparência, interação, responsabilizar, participar, , informar, partilhar, proximidade, “apontar as dificuldades com clareza”, “diálogo claro, saudável, franco e aberto”, respeitar as opiniões e críticas”, informação mais direcionada”, “falar dos filhos” e “atenção aos filhos”. Na categoria “canais de comunicação”: “melhorar os canais de comunicação”, “notificações automáticas”, GIAE, caderneta eletrónica, e-mail... Na categoria “organização” foram mencionados os horários compatíveis, as reuniões mais frequentes bem como o “fim dos documentos redundantes”. Na categoria “outros” regista-se a satisfação de alguns respondentes com a qualidade e comunicação atual. Os itens “interações e sentimentos” sugerem um envolvimento salutar e responsável em que a escola encare os pais como verdadeiros colaboradores no processo educativo e sugerem que o professor seja um especialista das relações humanas e da comunicação. Sem comunicação não há interação. Por outro lado, a comunicação pressupõe uma bidirecionalidade, escuta ativa, sem subterfúgios e preconceitos e paridade entre os interlocutores. Acresce dizer que as novas tecnologias devem ser usadas com conta, peso e medida, sempre ao serviço dos pais e da escola.

Quadro 7 – Como melhorar a comunicação escola-família (perceção dos pais/EE)

Categorias	Questão: Na sua opinião, em que aspetos deve melhorar a comunicação escola-família		
Interação e sentimentos	Apresentar dificuldades com clareza (1) Entrada dos pais na escola (1) Responsabilizar professores (1) Mais família e escola (1) Partilhar soluções (1) Respeitar opiniões (1)	Atenção (1) Contactar (1) Comunicar (1) Dialogar (1) Esclarecer (2) Transparência (1)	Falar (2) Informar (2) Interação (1) Participar (1) Proximidade (1)
Ferramentas de comunicação	Formação para pais (1) Reuniões (4) Workshops (2)	Debates (1) Encontros (1) Eventos (3) Festas (1)	Reuniões (17) Reuniões DT, pais e aluno (1)
Canais de comunicação	GIAE (4)	E-mail (1)	Notificações automáticas (1) Caderneta eletrónica (1)
Outros	Nada a referir/nenhum (1) Por mim está tudo bem (1)	Não tenho ideias, mas pode melhorar sempre (1) Os mecanismos são suficientes (1)	

Quanto à periodicidade das dificuldades de comunicação com a Escola (ver tabela 52), os pais/EE referem que nunca (44%) ou “raramente” as sentem (56%).

Tabela 52: Periodicidade das dificuldades de comunicação com a Escola

	Frequência	%
Nunca	28	44 %
Raramente	35	56 %
Frequentemente	0	0 %
Sempre	0	0 %
	63	100 %

Opinando sobre as dificuldades de comunicação com a Escola, os pais/EE (ver quadro 8) ora foram parcursos nas sugestões ora evitaram responder – na categoria “outros” há um registo de 33 não respondentes o que representa 45,8% do total de inquiridos. Na categoria “interações e sentimentos” surgem os verbos valorizar (a opinião dos alunos), esclarecer e informar. Quanto à categoria “ferramentas de comunicação” sugerem-se reuniões e assinalam-se problemas de utilização da caderneta digital para além de um pedido para o regresso à caderneta em papel. Relativamente à categoria “organização” a celeridade da comunicação e a pontualidade dos avisos bem como as dificuldades em contactar o DT merecem a atenção dos pais. Refira-se ainda a incompatibilidade de horários e as dificuldades em “aceder” à escola. Quanto à categoria “canais de comunicação”, a plataforma GIAE e a caderneta digital são motivos de preocupação. Por fim há uma referência que diz o seguinte: “neste momento não possuo qualquer entrave nestas comunicações”.

Os nossos respondentes desejam que a informação seja esclarecedora e valorizadora de tudo e de todos. Só uma cultura da comunicação e da participação é que permitirá ganhar a confiança e conquistar os pais/EE para a missão educativa. Para além da transparência, verdade e clareza, a comunicação só é útil se for atempada e direi, “temperada” pois, a agressividade, a relativização e o “desdém” afastam e afugentam os parceiros. Já diz o ditado que “não é com vinagre que se apanham moscas”, mas sim com mel.

Quadro 8 - As dificuldades de comunicação com a escola (perceção dos pais/EE)

Categories	Questão: Diga quais as dificuldades por si sentidas na comunicação com a escola	
Interações e sentimentos	Acesso à escola e aos professores (1) Avisos em cima da hora (1) Comunicação mais célere (1) Dificuldades em contactar DT (1)	É preciso valorizar a opinião dos alunos (1) Falta de esclarecimento (1) Falta de informação (1)
Ferramentas de comunicação	Reuniões com todos os professores (1)	
Canais de comunicação	Caderneta escolar em papel (1) A “caderneta digital” (problemas) (1)	Justificação de faltas através do GIAE (1) Plataforma pouco perceptível (2)
Intervenientes	Alunos/educandos (7) DT (6) Escola (11)	Família (3) Pais (13) Professores (4)
Organização	Horários incompatíveis (1)	Reuniões de entrega das avaliações (horários) (1)
Outros	Neste momento não possuo qualquer entrave nestas comunicações (1) Nenhum / nada a referir (15) Não respondeu (33)	

Relativamente à frequência da conversa dos pais/EE com os seus educandos (ver tabela 53) aqueles referiram que conversam sempre sobre “o dia escolar” (58%), “os recados dos pais” (56%), “o comportamento” (53%), “os TPC” e os problemas em que o educando esteve envolvido” (51% cada). Sobre “as matérias lecionada, menos de metade o faz com frequência (40%).

Tabela 53: Frequência da conversa dos pais/EE com os seus educandos

	Frequência	%
Sim	12	16,7 %
Não	14	19,4 %
Às vezes	46	63,9 %
	72	100 %

Os meios utilizados na comunicação escola-família (ver tabela 54) são preferencialmente a caderneta digital (71%) e as reuniões de pais (64%). O telefone (36%) e as reuniões individuais (29%) são bastante menos utilizados.

Tabela 54: Meios utilizados na comunicação escola-família

	Frequência	%
Caderneta em papel	3	6 %
Caderneta digital	31	71 %
Telefone	16	36 %
Reuniões individuais	17	29 %
Reuniões de pais / EE	28	64 %
Outros	4	9 %
Podiam assinalar mais do que um item		

Os pais/EE participam de forma consistente nas reuniões com o DT (ver tabela 55). Com a exceção das reuniões intercalares (80,5%) e das reuniões de início de ano letivo (95,8%), as restantes reuniões não registam qualquer ausência dos pais/EE.

Tabela 55: Reuniões participadas pelos pais

	Nunca		Às vezes		Sempre	
		%		%		%
Reuniões de início de ano letivo	0	0 %	3	4,2 %	69	95,8 %
Reuniões intercalares (a meio dos períodos)	2	2,8 %	12	16,7 %	58	80,5 %
Reuniões de entrega de avaliações (1.º período)	0	0 %	0	0 %	72	100 %
Reuniões de entrega de avaliações (2.º período)	0	0 %	0	0 %	72	100 %
Reuniões de entrega de avaliações (3.º período)	0	0 %	0	0 %	72	100 %

No final dessas reuniões (ver tabela 56) há sempre pais que solicitam uma conversa a sós com o DT (16,7%) o que “às vezes” pode acontecer com 63,9% dos pais/EE; cerca de vintes por cento não o fazem (19,4%).

Tabela 56: Pais que conversam com o DT no final das reuniões

	Frequência	%
Sim	12	16,7 %
Não	14	19,4 %
Às vezes	46	63,9 %
	72	100 %

E o assunto preferencial (ver tabela 57) é o “aproveitamento” (83%) seguido à distância de “outras informações sobre os alunos” (57%) e “problemas de saúde dos educandos” (38%). Os “problemas disciplinares” são aqui pouco abordados (19%).

Tabela 57: Assuntos abordados com o DT no final das reuniões

	Frequência	%
Problemas de saúde dos educandos	22	38 %
Problemas disciplinares	11	19 %
Aproveitamento	48	83 %
Outras informações sobre os alunos	33	57 %
Podiam assinalar mais do que um item		

Para falarem com o DT (ver tabela 58) há um grupo de pais/EE que o faz (34,7%) mas, uma faixa significativa, não recorre a este procedimento 45,9%). Quase vintes por cento dizem não saber ou não responderam (19,4%).

Tabela 58: Ida à escola para falar com o DT, para além das reuniões

	Frequência	%
Sim	25	38 %
Não	33	19 %
Não sabe / Não responderam	14	83 %
	72	100 %

Os motivos dessas deslocções à escola (ver tabela 59) são a convocação do DT (43%) ou necessidade de falar com este (40,3%); não sabem/não respondem 16,7%.

Tabela 59: Motivos para a deslocação à escola

	Frequência	%
Quando convocado pelo DT	31	43 %
Quando preciso de falar com o DT	29	40,3 %
Não sabe / Não responderam	12	16,7 %
	72	100 %

Em referência às reuniões com o DT (ver tabela 60), os pais/EE mencionam que podem dar a sua opinião sempre (85%) e “discutir todos os assuntos” (82%); “quase sempre”, 26%), “o DT dá conselhos para acompanhar os nossos filhos” (62%); “quase sempre”, 26%) e “as reuniões são bem organizadas” (64%). Menos de metade dos respondentes asseguram que “nas reuniões apenas são dadas informações” (46%).

Tabela 60: Parecer dos pais/EE sobre as reuniões com o DT

	Nunca	%	Às vezes	%	Quase Sempre	%	Sempre	%
Nas reuniões apenas são dadas informações	4	11 %	7	18 %	10	26 %	18	46 %
O DT dá conselhos para acompanharmos os nossos filhos	0	0 %	5	13 %	10	26 %	24	62 %
Os pais podem dar a sua opinião	0	0 %	3	8 %	3	8 %	33	85 %
O DT utiliza palavras difíceis de compreender	33	85 %	5	13 %	0	0 %	1	3 %
As reuniões são bem organizadas	0	0 %	3	8 %	9	0 %	25	64 %
Nas reuniões pode-se discutir todos os assuntos	0	0 %	5	13 %	2	5 %	32	82 %

Relativamente ao tipo de caderneta utilizado pela escola (ver tabela 61), os pais/EE referem se a caderneta digital (52,8%) mas quase metade dizem não saber ou não responderam (45,8%).

Tabela 61: Tipo de caderneta adotada na escola

	Frequência	%
Caderneta em papel	1	1,4 %
Caderneta digital	38	52,8 %
Não sabe / Não responderam	33	45,8 %
	72	100 %

Quanto à percepção dos pais/EE sobre a importância da caderneta escolar digital (ver tabela 62), 55,9% respectivamente, concorda que “a caderneta digital é um excelente meio de comunicação entre a escola e a família” e que “a caderneta digital permite informar, na hora, o que se passa com os alunos”. Uma maioria simples considera que “a caderneta digital está sempre à mão, basta um simples clique” (53%) mas, pouco menos de trinta por cento (26,5%) acha que “a caderneta escolar substitui o contacto direto entre a escola e a família.

Tabela 62: A importância da caderneta escolar digital (percepção dos pais/EE)

	DT		DP		+/-		CP		CT	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
A caderneta digital é um excelente meio de comunicação entre a escola e a família.	1	1,5	2	2,9	7	10,3	20	29,4	38	55,9
A caderneta digital está sempre à mão, basta um simples clique.	1	1,5	4	5,9	9	13,2	18	26,5	36	53
A caderneta digital permite informar, na hora, o que se passa com os alunos.	2	2,9	5	7,4	4	5,9	19	27,9	38	55,9
A caderneta escolar substitui o contacto direto entre a escola e a família.	21	31	13	19,1	4	5,9	12	16,7	18	26,5

DT = Discordo Totalmente; DP = Discordo Parcialmente; +/- = Nem concordo nem discordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente

Já a periodicidade da utilização da caderneta (ver tabela 63) os pais/EE referem a sua utilização frequente (59,7%).

Tabela 63: Periodicidade da utilização da caderneta por parte dos pais/EE

	Frequência	%
Nuca	1	1,4 %
Raramente	5	6,9 %
Frequentemente	37	51,4 %
Sempre	29	40,3 %
	72	100 %

Os motivos de utilização da caderneta (ver tabela 64) são a transmissão de informações (46%). Pouco mais de dez por cento indicam o pedido de informações sobre o aproveitamento (15%), o comportamento (14%) e ainda, “dar boas notícias sobre o meu educando” (14%).

Tabela 64: Motivos da utilização da caderneta pelos pais/EE

	Nunca		Às vezes		Sempre	
		%		%		%
Transmitir informações	6	8 %	32	44 %	33	46 %
Pedir informações sobre o comportamento	36	50 %	23	52 %	10	14 %
Pedir informações sobre o aproveitamento	34	47 %	25	35 %	11	15 %
Dar boas notícias sobre o meu educando	36	50 %	23	52 %	10	14 %

A utilização da caderneta (ver tabela 65) é da iniciativa do EE (65,3%) e, muito menos da iniciativa do aluno (22,2%).

Tabela 65: Iniciativa da utilização da caderneta

	Nunca	%	Às vezes	%	Sempre	%
Do encarregado de educação	1	1,4 %	24	33,3 %	47	65,3 %
Do aluno	11	15,3 %	45	62,5 %	16	22,2 %

Relativamente à periodicidade da resposta dos pais/EE às comunicações dos docentes (ver tabela 66), 58,3% dos pais referem que o fazem com frequência contra 22,2% que o fazem com frequência.

Tabela 66: Periodicidade da resposta dos pais/EE às comunicações dos docentes

	Frequência	%
Nunca	4	5,6 %
Às vezes	10	13,9 %
Frequentemente	16	22,2 %
Sempre	42	58,3 %
	72	100 %

CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo vamos proceder à discussão e apresentação dos resultados do inquérito por questionário da amostra colocando-os simultaneamente em confronto com as conceções teóricas da revisão da literatura efetuada nos três primeiros capítulos desta dissertação.

Ao longo do capítulo anterior foram apresentados os resultados dos inquéritos por questionário e, sempre que se justificava, foram tecidos alguns comentários. Agora, é chegado o momento da sua discussão detalhada procurando a sua confrontação com as questões e os objetivos da investigação bem como a sua conformidade ou discordância com a literatura.

6.1. Parceria com a família

Como é possível constatar ao longo deste trabalho, o núcleo da nossa investigação é a parceria escola-família. Daí, a segunda secção do inquérito por questionário versar sobre esta realidade inerente à ação educativa.

Agora, debruçados sobre os dados coletados, vamos procurar respostas para as nossas principais questões de investigação. Este estudo tinha o objetivo de perceber a importância da parceria entre a escola e a família atribuída pelos diversos atores educativos bem como o reconhecimento do papel de cada um e o grau de envolvimento nesse processo bem como os desafios e constrangimentos dessa coexistência.

Os nossos resultados mostram, em termos gerais, que ambas as instituições reconhecem o contributo despendido na educação e formação das crianças e jovens. A escola tem o dever de formar e informar, mas esta tarefa é partilhada com a família. Vários autores (Sena, Araújo, Rego e Musgrave) defendem esta parceria pois ambas as instituições disputam o mesmo objeto, a criança, compartilham funções e são os ambientes sociais mais próximos da criança e porque uma sem a outra não funcionam. E Marques adverte que as famílias são os primeiros educadores o que é confirmado pelos alunos ao referirem que a contribuição dos pais para a sua educação é primordial e fundamental. Esta constatação é corroborada por Villas-Boas que destaca a influência do ambiente familiar na formação dos valores, na motivação da criança e na promoção da continuidade entre as duas culturas. Ao contrário, os docentes veem com bastante ceticismo o contributo dos pais/EE para a educação dos seus alunos. Esta crença dos docentes quanto à ação educativa dos pais faz com que a cultura de separação persista e as mudanças sejam lentas como cauciona Marques. São dois mundos que gravitam um à volta do outro e que têm consciência desta coexistência, mas, no entanto, na prática mantêm uma espécie de distância de segurança e de respeito mútuo. A prática

das últimas décadas já instituiu o direito das famílias ao conhecimento do que se passa com os seus educandos dentro do ambiente escolar, no entanto, por questões de insegurança (?!) ou desconfiança (?!) os pais não se sentem na obrigação de fornecer à escola toda a informação sobre os seus educandos e, a escola, aceita isto como um direito instituído ou um mal menor.

O mesmo se passa com a possibilidade de a escola sugerir formas de acompanhamento dos filhos – este item é também acolhido pelos restantes inquiridos. A escola tem dificuldades em aceitar o direito dos pais a pedirem esclarecimentos sobre o seu funcionamento bem como a apresentarem sugestões de melhoria. Parece reeditar-se aqui o velho adágio popular “amigos, amigos, negócios à parte”. Esta resistência deve-se ao facto de a escola continuar ainda a ser o “feudo” dos professores e, por isso, no entender de Gonçalves (2007, p. 12), a resistência e o adiamento do diálogo cooperativo com os pais.

Pensamos que, por questões de respeito mútuo e de não ingerência na esfera de cada uma das instituições, os nossos respondentes vêm contrariar, de alguma forma, a convicção de Marques e também de Nunes de que a escola deve intervir junto da família através de programas de informação e formação. Cerca de um terço dos inquiridos acha que a escola deve promover formação para os pais/EE. O mesmo se passa com a possibilidade de os pais realizarem ações ou atividades em ambiente escolar.

A literatura diz-nos que a escola e a família têm uma relação difícil e que parece andarem de costas voltadas, todavia, os resultados da nossa investigação não só não nos permitem tirar as mesmas conclusões como evidenciam uma vontade e necessidade de aproximação. Essa aproximação é um imperativo, mas também uma dificuldade pois os docentes têm receio de que tal se venha a transformar numa intromissão no seu trabalho o que representa o fim de um estatuto e, conseqüentemente uma partilha de poder. Há, pois, ainda barreiras à aproximação que se prendem, sobretudo, com a insegurança dos docentes quanto à partilha do processo ensino-aprendizagem e à partilha de poderes. No entanto, é desejo comum modificar este status quo. Todos sentem a necessidade e vontade de aproximação mútua e, quanto à responsabilidade de aproximação, a grande maioria considera que ela é recíproca. Essa aproximação tem como imperativo os verbos colaborar, partilhar, interagir, conversar, comunicar, dialogar, falar, cativar, informar – alunos; motivar, partilhar, convidar, dialogar e colaborar – docentes; comunicar, dialogar e colaborar – pais/EE. E tem um formato: reuniões, encontros, contactos com o DT, atividades, eventos.

6.2. Comunicação escola-Família

As relações humanas são regidas pela comunicação e pelo que se faz com ela. Para Bordenave a comunicação é uma necessidade básica do homem e, por isso, confunde-se com a própria vida. Não é possível estabelecer qualquer tipo de parceria sem que se tenha de cuidar da qualidade da informação. Conscientes desta realidade, os nossos inquiridos, entendem que há sempre lugar à melhoria da comunicação. E, para tal, docentes e pais/EE listam uma série de entraves à comunicação. Os docentes queixam-se de que há “pais que põem em causa a palavra do professor”, pais que têm dificuldades em “compreenderem as suas ações” e que “não respondem às solicitações” ou “não atuam em conformidade”, têm “pouco conhecimento do seu papel no processo ensino-aprendizagem”, “não aceitam o que a escola recomenda”, “não estão predispostos para ouvirem os conselhos dos professores”, “não se preocupam com o desempenho do educando”, “não respondem aos recados”, “descartam-se da sua missão”, “têm necessidade em satisfazer os caprichos do seu educando”. E, em termos de desabafo, há docentes que apontam a “crescente desvalorização social da figura do professor” ou a existência de “EE com tendência a apontar falhas dos docentes apenas com base nos relatos dos seus educandos”.

Estas crenças, perceções, valores e barreiras fazem da comunicação o “calcanhar de Aquiles” da relação escola-família em que há um “diálogo de surdos” (Silva, 1996, p. 79) ou “não diálogo” (Vieira, 1996, p. 73), porque monólogo dos professores é uma “(in)comunicação entre instituições e progenitores” (Garreta et al). Este “défice de comunicação entre as famílias e a escola” (Davies) deve-se à excessiva burocracia, à rigidez organizacional e à linguagem técnica do pessoal docente (Marques).

Por sua vez, os pais/EE destacam as “dificuldades de acesso à escola e aos professores”, os horários desajustados, a falta de reuniões, a pouca celeridade das comunicações pois, “quando há necessidade de comunicar rápida e urgentemente, não é fácil” ... e ainda, “a escola não devia desvalorizar a opinião das alunas ou alunos”.

Ambas as instituições reconhecem as dificuldades e nutrem a convicção de que a comunicação é necessária porque está em causa um bem comum, a criança. Mas há que derrubar as barreiras que separam as duas instituições a começar pela cultura da escola que é “letrada, urbana, de classe média” (Silva, 2010, p, 450) que marginaliza ou leva muitos pais a concluírem que a sua participação é “pouco viável” (Gonçalves, 2007, p. 12) distanciando-se da escola e do processo educativo, formulando baixas expectativas em relação aos seus educandos.

Para reduzir este fosso cultural, Epstein construiu um modelo de colaboração com cinco níveis de envolvimento dos pais sendo que tal requer uma responsabilidade

partilhada (Schargel) onde os pais são encarados como colaboradores do processo educativo e encontram na escola um clima aberto e amistoso onde se promove uma comunicação regular e periódica (Henderson). De encontro a estas convicções vão os resultados da questão “como melhorar a comunicação” em que alunos, docentes e pais/EE alertam para a necessidade de confiança, respeito, partilha, disponibilidade, diálogo, participação, responsabilidade, informação, mais informação, mais transparência, mais contactos. Regista-se a sugestão de um EE para que o diálogo seja “claro, saudável, franco e direto”; a de um docente que sugere que a linguagem seja “simples, clara e objetiva”; utilizando “a linguagem dos pais”, segundo um aluno.

6.3. Comunicação Com a Família/Escola via DT

O diretor de turma “ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos (Diogo, 1998, p. 30). Mas, a sua função não se acaba aqui pois, na ótica de Estanqueiro,

“o diretor de turma medeia a escola e a família, não se limitando à burocracia, informando os pais sobre como funciona a escola e o percurso escolar dos alunos, realçando os aspetos positivos e convidando-os para participar na vida da escola” (Apud Favinha et al, 2012, p. 16).

No entanto, o cargo de DT não só é exigente como encontra entraves de variada natureza. Autores como Davies et al, Diogo (1998, p. 33) e Marques (2002) confessam serem frequentes as manifestações de incapacidade dos DT em se relacionarem com as famílias por razões que podem centrar-se na falta de formação, na organização e apoios disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino “ou ainda nas barreiras impostas pelas famílias (desinteresse, receio, falta de tempo) às quais acrescentaríamos, o desgaste profissional” (Alho & Nunes (2009, p. 151). A estes Sá e Marques (Ibidem), acrescentam a burocracia como um dos grandes entraves ao bom exercício da função de diretor de turma. Nem todos os instrumentos utilizados pelo DT para se aproximar das famílias têm a mesma eficácia e alcance. A título de exemplo, Arnold e colaboradores (citados por Alho & Nunes, 2009, p. 155), para que as famílias olhem a escola de forma mais positiva e se disponham a colaborar com ela, “devem privilegiar-se os contactos directos em lugar dos contactos via postal”. Marques enfatiza os atendimentos por serem “fundamentais para o estabelecimento de bons programas de colaboração entre a escola e a família, pois permitem aprofundar as relações que se estabelecem entre ambas”. Villas-Boas põe a tónica nas reuniões de pais pois “podem ajudar a diminuir a descontinuidade cultural entre a escola e as famílias e aumentar a sobreposição das esferas de influência”.

Em suma, “o diretor de turma é a chave das mudanças organizacionais da escola e da inserção desta na Comunidade Educativa, pois comunica entre a escola e a família.” (Favinha, et al. 2012, p. 20) É para isso que alerta Marques (1994, p.18):

Um programa de envolvimento parental deve evitar, contudo, os radicalismos. Os pais não podem, nem devem controlar as escolas. Tão pouco os professores o devem fazer. Os pais não são superiores hierárquicos dos professores nem os professores são superiores hierárquicos dos pais – são parceiros. Os pais devem influenciar a tomada de decisões, mas não podem impor, por si sós, as políticas e orientações da escola. Essa é uma tarefa que cabe a toda a comunidade educativa: professores, alunos, pais, autarquia...

O DT é o pivô da relação da escola com a família desempenhando, assim, um papel fundamental não apenas pelo que faz, mas sobretudo pelo que representa (Sá). Disso têm todos consciência e nele depositam toda a confiança. Ele é a chave que possibilita a abertura de portas intra e extramuros da escola. A relação do DT com a família expressa-se na perceção que tem cada um dos nossos respondentes. Como medida dessa relação estão as reuniões do DT com os pais/EE ao nível da organização, discurso, participação democrática e utilidade para o processo ensino-aprendizagem.

Na ótica dos alunos é dada voz aos pais, discutem-se todos os assuntos e, nas reuniões que são, quase sempre, bem organizadas são dados conselhos aos pais para acompanhamento dos filhos. Já os DT entendem que algumas vezes apenas, os pais dão a sua opinião, no entanto, todos os assuntos podem ser discutidos. Para os DT, a sua linguagem é perceptível, as informações são de qualidade e, quase sempre, são dados conselhos aos pais. Todavia, estes docentes acham que as reuniões não decorrem como estavam programadas.

Relativamente à comunicação com a família, os DT consideram que, raramente, há dificuldades o que, ainda em menor número, é confirmado pelos pais/EE. E, quanto ao acompanhamento dos seus alunos, os DT gastam muito do seu tempo a conversar sobre os seus problemas, a refletir sobre o seu comportamento, as observações dos professores e os recados dos pais. O dia escolar, as matérias lecionadas e os TPC são abordados com menor frequência. Já os pais/EE abordam todos os assuntos ainda que por maioria simples. As matérias lecionadas e as observações dos professores não chegam a ser assunto para metade dos EE.

6.4. A Caderneta Escolar

Na última secção dos questionários procuramos abordar o tema da caderneta escolar a fim de perceber até que ponto este suporte é uma mais-valia para a comunicação entre as duas instituições educativas.

Nem todos os respondentes fazem fé em que a caderneta digital seja um excelente meio de comunicação entre a escola e a família – alunos e encarregados de

educação confiam maioritariamente na “bondade” deste meio enquanto os docentes ficam muito reticentes no que respeita a ser um meio a privilegiar mais dos que os já habituais mecanismos de comunicação escola-família. A maioria dos respondentes da nossa amostra não consideram que a caderneta digital esteja sempre pronta para uma utilização imediata pois ela está integrada numa plataforma, no caso o NetGIAE e isso implica tem por perto o hardware e esperar “calmamente” por uma resposta do software, que nem sempre corresponde à necessidade e urgência dos seus utentes. Já no que respeita à eficácia e eficiência da resposta, ou seja, se a caderneta permite informar na hora, todos mostraram um certo ceticismo pois, se por um lado há dificuldades no envio da mensagem – dificuldades de ordem técnica – também as há do lado do recetor que tem que ter por perto os mecanismos necessários para aceder ao seu conteúdo e dar uma resposta imediata, como seria expectável. Uma grande vantagem da caderneta digital é a de que não ficará esquecida na mochila dos alunos, mas poderão os EE esquecerem-se de acederem com frequência às mensagens que, na NetGIAE, aguardam “pacientemente” pela sua resposta e ação educativa. No que concerne à substituição do contacto direto entre a escola e a família, os nossos inquiridos declinam totalmente, no entanto, os docentes estão muito divididos, havendo uma esmagadora maioria que concorda plenamente e uma maioria que discorda totalmente. Eis um assunto para maiores aprofundamentos em estudos futuros.

Pode-se concluir que, em termos gerais, os resultados estão em linha com a literatura sobre a comunicação escola-família. Por um lado, docentes e pais, consideram que a caderneta não os substitui e não esgota toda a comunicação entre ambos. Escola e família têm ritmos e horários desencontrados o que dificulta o exercício da parceria em prol da educação das crianças. Por outro lado, a comunicação via caderneta (em papel ou digital) não possibilita ou está, para já, limitada a informações genéricas como, marcação e justificação de faltas.

Na sociedade da informação, num mundo global e em mudança, “suportado numa sociedade de informação impõe-se uma nova abordagem da educação” (Skilbeck, 1998). Daí que vários autores (Sarmiento, 2005; Silva, 2002; Villas-Boas, 2000, entre outros) tenham sugerido a necessidade de a Escola utilizar recursos tecnológicos para melhorar a comunicação com as famílias. Esses meios passarão necessariamente, segundo Batista, pelo recurso à caderneta eletrónica.

CAPÍTULO VII – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados a este ponto crucial da nossa investigação torna-se imperioso apresentar as principais conclusões tendo em consideração as questões de investigação. Para que não se perca o foco lembramos que a investigação intitulada “Parceria escola-família: desafios e constrangimentos” tem a tónica principal na caderneta escolar como veículo dessa parceria.

Para Bento (2011, p. 31) “as conclusões são afirmações sumárias que refletem as respostas abrangentes às questões de investigação” sendo, pois, “uma inferência derivada dos resultados, fraquezas no estudo, e relações dos resultados com a literatura prévia”.

Desta forma, no presente capítulo procura-se dar resposta às três questões de investigação confrontando-as com a literatura produzida sobre o tema e apresentando as principais conclusões do estudo.

Será ainda apresentada uma reflexão sobre as implicações/contributos do estudo para a escola e para a investigação no domínio de conhecimento na área da administração e gestão da educação.

Por fim, serão ainda indicadas sugestões de trabalho/estudo para futuras investigações relacionadas com a presente temática.

7.1. Principais conclusões deste estudo

Como já referimos, a parte empírica deste trabalho de investigação incidiu na realização de três questionários a uma amostra de 261 respondentes dos quais 145 alunos, 44 professores/DT e 72 pais/EE de uma escola de 2.º e 3.º ciclos do norte do país. O trabalho pretendia dar resposta às seguintes questões de investigação:

- quais são as perceções de alunos, professores e EE sobre o papel da comunicação escola-família?
- que desafios/constrangimentos se colocam à parceria escola-família?
- como melhorar a comunicação de forma a potenciar a relação escola-família?

Relativamente à primeira questão – perceção dos alunos, professores e EE sobre o papel da comunicação escola-família – obtivemos as seguintes conclusões:

- a comunicação tem um papel fundamental na parceria escola-família;
- a comunicação permite diminuir barreiras, partilhar ideias/dificuldades e problemas;

- a comunicação possibilita o encontro de soluções partilhadas e a assunção de responsabilidades conjuntas;
- a comunicação é benéfica para o envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem e na vida da escola;
- a comunicação é o principal fator de aproximação entre as famílias e a escola.

A experiência humana e a literatura confirmam esta necessidade que o homem tem de partilhar ideais, ideias, ilusões, desilusões, conquistas e derrotas. Santos (2007) confirma que “sem comunicação não há interação”. Como pensamento partilhado segundo este autor, a comunicação é diálogo, encontro de sujeitos que partilham entre si experiências. Cooley sublinha que este é o “mecanismo pelo qual as relações humanas existem e se desenvolvem” e, um “processo por meio do qual uma pessoa se põe em contacto com outra através de uma mensagem e espera que esta última dê uma resposta, seja ela uma opinião, atitude e conduta.”, segundo Vitória Vargas. Daí que a comunicação deva ser um canal aberto e bidirecional onde a linguagem será dominada e conhecida por ambos os interlocutores e a mensagem terá de ser simples, direta, verdadeira e integradora. Neste sentido, Marques vaticina que uma boa comunicação é a “chave do envolvimento dos pais” o que, para Joyce Epstein é a primeira e mais importante estratégia de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e prelúdio do sucesso educativo. Por isso, Evequoz defende a ideia de que o professor “seja um especialista em relações humanas e da comunicação”.

A questão de investigação sobre os desafios/constrangimentos que se colocam à parceria escola-família incidem na tónica interação da escola com os seus principais parceiros, os pais/EE.

Como resultado das perceções dos respondentes sobre os desafios da parceria escola-família obtivemos as conclusões seguintes:

- torna-se necessário melhorar e rentabilizar os canais de comunicação entre as instituições educativas;
- aconselha-se a escola a desenvolver estratégias de acolhimento e envolvimento dos pais na vida escolar;
- é premente formar e informar os EE acerca da utilização das plataformas digitais/caderneta digital;
- é urgente melhorar os canais de informação bem como tornar mais célere, transparente, clara e aberta toda a informação veiculada na comunidade educativa;
- recomenda-se a marcação de uma hora de atendimento dos pais/EE, uma vez por mês, em horário pós-laboral.

Estas conclusões corroboram a literatura nomeadamente Santos (2007, p. 78) que alude à comunicação “como um conjunto de técnicas e atividades facilitadoras e agilizadoras do fluxo de mensagens que se dão entre os membros da organização escolar e entre esta e o meio.” Não podendo, portanto, “ser percebida apenas como uma transmissão de informações; ela é um diálogo, uma troca de ideias.” As escolas têm de se convencer que não podem restringir a comunicação à transmissão de informação – Davies, num estudo realizado em Portugal concluiu haver um défice de comunicação entre as famílias e as escolas (Cfr. Idem, p. 75). Marques (2002, p. 16) afirma que “as práticas de envolvimento mais consistentes e mais benéficas continuam a ser as práticas de comunicação” daí que se imponha, no parecer de Silva (2003, p. 169), “regularizar o diálogo entre pais e professores e, para tal, institucionalizá-lo”.

No que concerne aos constrangimentos à parceria escola-família indicam-se os que se seguem:

- há pais/EE que se abstêm ou afastam de participar no processo educativo;
- a escola deve valorizar todos os seus membros nomeadamente, os alunos;
- a informação eficaz e eficiente deve ser um ponto de honra para a escola;
- a escola deve providenciar a marcação de um dia aberto à comunidade educativa em particular e à comunidade, em geral;
- apesar da comunicação digital ser uma mais valia há que prestar atenção e apoiar os pais/EE com pouca literacia digital;
- a plataforma GIAE da qual faz parte a caderneta digital deve prestar o máximo de serviço em ambiente amigável.

Estas conclusões corroboram a literatura nomeadamente Santos (p.66) ao confirmar “que nem todas as famílias sabem envolver-se nas atividades escolares e nem todas as escolas as encorajam a fazê-lo”. Freire sublinha a urgência em que sejam encontrados “tempos e espaços informais e formais que permitam um clima de abertura e diálogo entre os principais atores da comunidade educativa”. Nos tempos que correm é impossível pensar-se numa escola sem Tecnologias de Informação e Comunicação (Cfr. Paiva, 2002). Esta opção cada vez mais utilizada pelas escolas “tanto como ferramentas e estratégias de aprendizagem, como para manter comunicação com os Encarregados de Educação” (Martins, 2019, p. 11) deve ser aproveitada e rentabilizada pois este recurso já faz parte da vida de pais e filhos.

A terceira questão de investigação sobre como melhorar a comunicação de forma a potenciar a relação escola-família proporcionou um conjunto de sugestões bastante interessantes. Em face da multiplicidade de respostas e ideias, formulamos as presentes sugestões para melhorar a comunicação escola-família:

- reservar tempo e espaços para encontros formais e informais com os pais para os ouvir;
- envolver os pais nas decisões sobre os seus educandos e a vida da escola;
- rentabilizar a plataforma GIAE para uma maior aproximação às famílias;
- ajudar os pais na aquisição de competências e habilidades para melhor acompanhamento da vida escolar dos seus educandos;
- adaptar a escola aos diferentes públicos.

As sugestões que acabamos de formular para questão de investigação número três são confirmadas por muitos estudos e investigadores educativos. Assim, Afonso (2000) considera que os professores adotam, conscientemente ou não estratégias de fechamento em relação aos atores educativos que são considerados leigos. Esta atitude afasta muitos pais e cria noutros a desconfiança e insegurança relativamente à escola. Isto leva à necessidade de melhorar a comunicação apesar das dificuldades no diálogo escola-família. Neste sentido, Montandon (2001, p. 2) alertar para a dificuldade do diálogo e na sua inexistência, em alguns casos. Segundo esta autora “trata-se de um diálogo desigual e frágil” pois os pais “encontram-se perante um corpo profissional organizado desde há muito e sobretudo relativamente a um sistema escolar concebido para funcionar sem negociar com os seus utentes. A isto junta-se o afastamento dos lugares de decisão nos sistemas centralizados.” E conclui a autora (Idem, p. 11) que “a construção de um diálogo mais equilibrado e mais confiante passa por mais realismo, por ter em conta não só os grandes princípios, mas as realidades quotidianas.” Araújo (2014, pp. 99-100) em referência a outros investigadores que, “quanto mais a escola tentar compreender as suas motivações [dos pais] e incentivar o seu envolvimento, confiando neles e reconhecendo-os como parceiros na educação escolar dos seus filhos, mais os pais se sentirão aceites e disponíveis para colaborar.”

Finalmente há que fazer uma referência à caderneta digital como um meio privilegiado de comunicação e que foi também objeto do presente estudo. No contexto da pandemia COVID-19, a caderneta digital via netGIAE ganhou protagonismo por ter sido o meio mais eficaz e eficiente na comunicação escola-família. Realmente, verificou-se que nos últimos três anos a Escola Nascente viu aumentada a sua utilização também porque o seu uso passou a ser obrigatório no ano de 2019-20, ano que coincidiu com o início da nossa investigação. Também nesta altura, o ME implementou, a título experimental, a aplicação caderneta digital, da qual não temos qualquer feedback. Quanto a estudos nesta área de investigação conhecemos alguns sobre a utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem e a tese de doutoramento de António Silva em 2015 intitulada “Evolução da Caderneta Eletrónica: Colaboração Escola-Família em Ambientes Digitais. Não existe qualquer estudo sobre a utilização da caderneta digital

via plataformas eletrônicas e, muito menos, qualquer suporte teórico sobre a matéria. Pelo presente estudo, a caderneta digital veio aproximar mais a escola das famílias e agilizar o processo comunicacional.

7.2. Implicações/contribuições do estudo

Sendo um estudo de caso, pretendia-se conhecer o fenômeno comunicação, via caderneta escolar no seu contexto real por ser mais rico e permitir a sua compreensão e explicação. Por ele seria possível responder a questões “como” e “porquê”. Como em qualquer estudo de caso, não se pretendia obter um conhecimento preciso das características da população estudada, mas sim procurar uma visão global do problema e identificar os fatores que o implicam ou que por ele são implicados (Cfr. Yin, 2015, p. 55). Assim, pretendia-se compreender a comunicação na Escola Nascente na sua complexidade e no seu contexto atual. Para esta escolha também contribuiu a abrangência holística do estudo de caso (Yin e Stake) que nos permitiu compreender o fenômeno na sua inter-relação com os seus contextos.

Como este tipo de estudos não pretendem generalizar, mas sim compreender um fenômeno particular, as conclusões dele emergentes permitem melhorar a forma pela qual a comunicação formal e não formal, interna e externa se deve orientar.

7.3. Sugestões para trabalhos/estudos futuros

Qualquer trabalho de investigação que se realiza equivale à criação de uma obra, quando se chega à reta final, fica-se com a sensação de que se podiam seguir outras vias ou até ir mais longe. Mesmo tendo atingido os objetivos a que nos propusemos, os tempos, os contratempos, os obstáculos obrigaram-nos a refazer trajeto e, por vezes seguir vias que inicialmente não estavam programadas no roteiro. Foi o caso da pandemia COVID-19 que nos obrigou a repensar a forma de implementar o projeto acrescido ainda do facto de não termos conseguido realizar a investigação em mais uma escola como era nosso desejo inicial. Quando se acaba a obra, como a construção de uma casa costuma-se dizer que “agora é que devíamos começar”. É precisamente por ficarmos com essa sensação que entendemos fornecer pistas para investigações futuras sobre a comunicação escola-família através da caderneta digital.

Ficam aqui algumas sugestões para trabalhos futuros tais como: realizar entrevistas com profundidade a DT, EE, Diretor, Representantes dos pais/EE; formar um grupo focal e monitorizá-lo nomeadamente através de reuniões periódicas e

entrevistas; proceder à análise documental de comunicações trocadas entre os DT e os EE via caderneta digital.

Numa altura em que está a ser implementada, a título experimental, a APP Caderneta Digital, seria desejável proceder ao acompanhamento da transição de uma aplicação disponível numa plataforma digital para um aplicativo que pode ser usado no telemóvel.

7.4. Considerações finais

Numa sociedade em que a informação não vale só por si, mas pelo que ela representa e, no contexto atual em que a veracidade da informação está constantemente a ser posta à prova, importa transmitir uma mensagem clara, transparente e convincente. Para isso é preciso saber o que se está a transmitir e conhecer o perfil dos diversos públicos a quem se destina. Na escola a informação está ao serviço do processo ensino-aprendizagem e tem de servir duas instituições que percorrem caminhos paralelos, a ritmos diferentes e em condições específicas.

Com o presente trabalho não temos a ousadia de pretender solucionar o problema da comunicação escola-família, mas, de forma humilde, contribuir para que a mesma se faça cada vez melhor e de forma a aproximar o mais possível as duas instituições educativas e, se possível, aqueles EE que, por motivos vários, se distanciaram ou estão renitentes em relação à instituição escolar.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. C. A. (2012). A importância da cooperação entre a escola e a família – um estudo de caso. (Dissertação de Mestrado, IPCB). Repositório Institucional do Instituto politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Abreu, A.; Rocha, A; Cota, M. P.; Carvalho, J. V. (2015). Caderneta Eletrónica no Processo Ensino-Aprendizagem: Visão de Professores e Pais de alunos do ensino Básico e Secundário. *Revista Ibérica de Sistemas de Informação*, 16. <http://dx.doi.org/10.17013/risti.16.108-128>
- Abreu, D. S. C. (2016). A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo. (Dissertação de Mestrado, ESEPF). Repositório Institucional da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2300>
- Alho, S. & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Revista Educação*, 32(2), pp.150-158. <https://revistaseletronicas.pucrs.br>
- Abreu, D. (2016). A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo. (Dissertação de Mestrado, ESEPF). Repositório Institucional da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2300>
- Almeida, E. (2014). *A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno*. Campinas – SP.
- Alves, J. M. (1995). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Col. Cadernos Pedagógicos, n.º 5. Edições ASA.
- Araújo, M. S. (2015). *Família, Escola e Sucesso Escolar*. Coisas de Ler.
- Aymard, M. (1990). Amizade e convivência. In: Ariès, Philippe; Duby, Georges. *História da Vida Privada. Do Renascimento ao Século das Luzes*. Vol. 3, pp.455-500. Círculo de Leitores.
- Barbosa, B. (2015). A problemática da relação escola – família para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em contexto de educação pré-escolar. (Dissertação de Mestrado, ESEPF). Repositório Institucional da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2201>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Col. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bento, A. M. V. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Coleção ideias em prática. Funchal.
- Bento, P. (2013). Da utopia à realidade. Um percurso a desvendar: A participação dos Pais/EEs no Conselho de Turma. (Tese de Doutoramento, UM). Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/28612>

- Brito, L. (2012). *Pequeno guia de inquérito por questionário*. Instituto de Estudos Sociais e Económicos. <https://www.iese.ac.mz/pequeno-guia-de-inquerito-por-questionario/>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brown, P. (1989). Antiguidade Tardia. In Ariès, Philippe; Duby, Georges. *História da Vida Privada. Do Império Romano ao ano mil*. Vol. 1, pp. 225-232. Círculo de Leitores.
- Brum, A. M. (2003). *Um olhar sobre o marketing Interno*. L & M.
- Caeiro, T. (2005). Abertura de seminário. In: Concelho Nacional de Educação (Org.). *Educação e Família*. 21-24.CNE.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo da Escola*. Edição Organizações.
- Caniço, H.; Bairrada, P.; Rodriguez, E.; Carvalho, A. (2010). *Novos Tipos de Família – Plano de Cuidados*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0196-0>
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos: Guião Prático*. [PDF]. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Selenova, Lda. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento_e_avaliacao_de_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Ensaios para o século 21. Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L.; Pereira, M. J. (2016). Escola-família: Aprendendo juntas... Um projeto socioeducativo. *Revista Lusófona de Educação*, 34(34), pp.47-62. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/698>
- Carvalho, L. R.; Reis, Ana M.; Fernandes, E.; Morais, I.; Campos, J.; Cruz, L. (2000). A parceria entre a escola e a comunidade. Estratégias de envolvimento parental. Edição do Departam de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.21/11236>
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casanova, M. P. (2014). *Construção do Projeto Educativo de Escola*. Afirse. <http://hdl.handle.net/10400.26/7949>
- Cerqueira, T: A. S. (2013). *A comunicação entre a escola e os pais/encarregados de educação*. (Dissertação de Mestrado, IPP). Repositório Institucional do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/7817>
- Chartier, R. (1990). As práticas da escrita. In. Ariès, Philippe; Duby, Georges. *História da Vida Privada. Do Renascimento ao Século das Luzes* Vol.3, pp.113-164. Círculo de Leitores.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos*. s/cidade. Editora Campus.

- Clemente, F. & Mendes R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Revista Educação e Formação*, n.º 7, pp.73-85. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/08/07EF-v2.pdf>
- Coutinho, M. S. (1994). *O papel do diretor de turma na escola actual*. Dossier Rumos, n.º 1. Porto Editora.
- Cosme, A.; Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Edições ASA.
- Costa, G. S. (2009). *Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades*. (Tese de Doutoramento, UB). Repositório Institucional da Universidade de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/1374>
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa.
- Davies, D., (1989). “As Escolas e as Famílias em Portugal. Realidade e Perspectivas”, Lisboa, Livros Horizonte.
- DAVIS, D., (1994). “Parcerias pais-comunidade-escola, três mensagens para professores e decisores políticos”. *Inovação*, 7 (3), pp.377-389
- Dill, M. A.; Calderon, T. B. (1/2/2011). Evolução histórica e legislativa da família e da filiação. *Revista Histórica de Âmbito Jurídico*, n.º 85. <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-85/evolucao-historica-e-legislativa-da-familia-e-da-filiacao/>
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *CEPS Journal* 2(1), pp.13-33. <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/393>
- EPSTEIN, J., (1987). “*Parent involvement: research says to administrators*”, “*Education and Urban Society*”. 19 (2), 119-136.
- EPSTEIN, J., (1997). “*Caring for the Children we Share*”. In, J. Epstein, L. Coates, K. Salinas, M. Sanders & B. Simon (1997). “*School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*”. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estêvão, C. (1994). Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas. In. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), pp. 95-111. Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Universidade do Minho.

- Favinha, M.; Góis, M. H. F., Ferreira, A. (dez.,2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor do currículo. *Revista Temas e Problemas*. <http://hdl.handle.net/10174/8185>
- Ferreira, J. (1759). *Cartas sobre a educação da mocidade de Ribeiro Sanches*. Coleção-Portugal, n.º 25. Editorial Domingos Barreira. <http://purl.pt/148/4/#/9>
- Ferreira, J: R. (2010) *Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas*. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-8281-23-4_1
- Favorini, L. B. (2009). *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório*. (Tese de Doutoramento, USP). Repositório Institucional da Universidade de S. Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.47.2009.tde-22022010-104135>
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). Autonomia e Gestão Escolar. In Rodrigues, Maria de Lurdes (org.). 40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Vol. II. (pp. 227-250). Almedina.
- Freire, J. S. E. (2011). *Participação e Educação: Concepções Presentes nos Estudos da Revista Educação & Sociedade (1978-2010)*. (Tese de Doutoramento, UFG). Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1122>
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Gal, R. (1985). *História da Educação*. Col. Veja Universidade. Veja.
- Gameiro, J. (1998). *Quem sai aos seus....* Porto: Afrontamento.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ª edição). Editora Atlas S. A.
- Gomes, J. F. (1982). *O Marquês de Pombal criador do ensino primário oficial*. Revista de História das Ideias. 4, Tomo II.
- Gomes, J. P. S. (1997). *O Projecto Educativo de Escola e a sua influência na gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário*. Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Gonçalves, C. (2007). Escola e família: uma relação conflitual rumo à cooperação. *Revista Pessoas & Sintomas*. (3), pp.10-14. <https://core.ac.uk/download/pdf/143395811.pdf>
- Gouveia, D. N. F. (2013). *A gestão da escola e a participação dos atores educativos*. (Dissertação de Mestrado UCB). Universidade Católica de Braga. <http://hdl.handle.net/10400.14/15733>
- Graça, A. (2012). *Escola-Família: A Educação em Rede*. Lisboa: (Dissertação de Mestrado ISCSP). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/4679>
- Grant, L. (2009). Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies. <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL14/FUTL14.pdf>

- Guerra, M. S. (2001). *A escola que aprende*. Col. Cadernos do CRIAP, nº21. Edições ASA.
- Guerra, M. S. (2002). *Uma pedagogia da libertação. Crónica sentimental de uma experiência*. Col. CRIAP testemunhos. Edições ASA.
- Guerra, M. S. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Col. Em foco. Edições Asa.
- Guerra, M. S. (2011). A vida de professor é apaixonante. *Revista A Página da Educação*. Série II, n. ° 192, pp. 8-17.
- Hill, M. M.; Hill, A. (2016). *Investigação por questionário* (2.ª edição). Edições Sílabo.
- Homem, M., (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planeamento e métodos* (2.ª edição). Bookman.
- João, S. S. F. (2013). *A Direção de Turma: condições de exercício e melhoria – um estudo junto de diretores de turma do Planalto Mirandês. (Dissertação de Mestrado, IPB)*. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/11998>
- Leis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspetivas. *Revista Sociologias*, 14(29), pp.152-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86822205007>
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª ed. Universidade do Minho.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. Cortez.
- Lima, L. (2014). E depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, n. °43, pp. 137-155.
- Lopes, M. A. A. (2012). *Participação da família na gestão da escola: um estudo nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Santa Luzia do Itanhi – Sergipe. (Dissertação de Mestrado, ULHT)*. Repositório Institucional da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. <http://hdl.handle.net/10437/4098>
- Maia, C. S. (2010). *A interação entre a famílias e a relação família-escola. O Impacte das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Educativas Especiais. (Dissertação de Mestrado, UA)*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1437>
- Marconi, M. A.; Lakatos, Eva Maria (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª edição). Editora Atlas S. A.
- Marques, R. (1993). *Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos E. U*. Livros Horizonte.

- Marques, R. (1994a). *A Direção de Turma, integração escolar e ligação ao meio*. Texto Editora.
- Marques, R. (1994b). *O Diretor de Turma o Orientador de Turmas, Estratégias e Atividades*. Texto Editora.
- Marques, R. (1997). O envolvimento das famílias no processo educativo: resultado de um estudo em cinco países. *Revista ESES* (8), 27 - 37.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Modesto, A. (2009). *Liderança dos Directores de Turma por parte da sua Coordenadora. (Dissertação de Mestrado, UA)*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1054>
- Montadon, C.; Perrenoud, Philippe (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?* Celta Editora.
- Monteiro, A.; Caetano, J.; Marques, H.; Lourenço, J. (2008). *Fundamentos de Comunicação*. Edições Sílabo.
- Monteiro, H. (2016). *A participação dos pais/encarregados de educação e o papel do diretor de turma. (Dissertação de Mestrado, UCP-Braga)*. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/20881>
- Nogueira, M. A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Revista Educação & Realidade*, 31(2), pp.155-169. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227044010.pdf>
- Novais, A. (1999). Da aplicação do Decreto-Lei n.º 272/91 à elaboração do Projecto Educativo. *Actas do Seminário Escola e Projecto*. 26/11/1999. (Coord. Joaquim Machado e Gualter Campino). Braga. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17575/1/Escola%20e%20Projeto.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Pereira, M. C. L. J. (2011). *Escola-Família: aprendendo juntas... um compromisso de futuro. (Tese de Mestrado, ULHT)*. Repositório Institucional da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. <http://hdl.handle.net/10437/2693>
- Pereira, A.I. F. (2007). *Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento – Estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pereira, R. (2014). Educação em Portugal (1974-2014) Tempos, ideias e combates. *Revista Educação Sociedade & Culturas*, n.º 43, pp.11-24.
- Peres, A. N. (2014). Há muito mais coisas que nos unem do que as que nos separam. [Entrevista concedida a] Maria João Leite. *Revista A Página da Educação*, Porto, série II, n.º 204, p.39-49.

- Perrenoud, F. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed Editora.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. (Dissertação de Mestrado, ESEJD)*. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/2264>
- Pintassilgo, J.; Mogarro, M. J. (2003) A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4021>
- Pinto, C. (2001). *Sociologia da criança*. Editora Mcgraw-Hill.
- Pinto, M. T. (2006). *A Relação Escola-Família: Estudo num Agrupamento Vertical de Escolas. (Dissertação de Mestrado, UA)*. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4740>
- Polonia & Dessen (2005). *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 9(29), pp.303-312. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>
- Quivy, R., C.; Luc V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias da escola: cultura escolar e constituição de singularidade*. Editora Vozes.
- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. (Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga)*. Repositório Institucional da Universidade de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/2549>
- Ribeiro, A. R. S. (2013). *A Relação entre Diretores de Turma e Pais no 2.º e 3.º ciclos: para a construção de um espaço comum. (Dissertação de Mestrado, IPCB)*. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Castelo Branco. https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2358/1/Trabalho%20Final%20Ana_Ribeiro.pdf
- Rosa, T. & Gomes, Patrícia (2014). Os estudos menores e as reformas pombalinas. *Revista Interações*, n.º 28, pp.40-50. <https://revistas.rcaap.pt/>
- Rua, M. F. (2008). *O Director de Turma: Um desempenho de Papel Labiríntico. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta)*. Repositório da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1576>
- Salgueiro, M. C. (2012) *A importância dos órgãos de gestão intermédia no sistema educativo. (Dissertação de Mestrado, UCP-Braga)*. Repositório Institucional da Universidade Católica de Braga. <http://hdl.handle.net/10400.14/11580>
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1999). *Vivemos livres numa prisão*. Editorial Caminho.

- Santos, C. S. L. (2014). *Envolvimento Parental nas Classes Populares e Papel do Diretor de Turma*. (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores). Repositório Institucional da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3381>
- Santos, F. A. (2013) *Práticas de Liderança do(a) Director(a) de Turma sob a perspetiva dos alunos. Um estudo numa escola da região autónoma da Madeira*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Repositório Institucional da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3017>
- Santos, J. P. (2009). *Família e escola: dois mundos, uma finalidade!* (Dissertação de Mestrado, UL). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/830>
- Santos, R. M. (2007). *Escola – Família: As Pontes e as Margens de uma Interação Comunicativa numa Escola do 2º Ciclo do Minho Litoral*. (Dissertação de Mestrado, UP). Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/23444>
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), pp.53-75. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37418104.pdf>
- Sena, J. (1999). Escola e família: educar, um projecto comum. Editorial A. O. pp. 11 e 12.
- Silva, A. (2015). *Evolução da Caderneta Eletrónica: Colaboração Escola-Família em Ambientes Digitais*. (Tese de Doutoramento, UVigo). Repositório Institucional da Universidade de Vigo. <http://hdl.handle.net/11093/835>
- Silva, D. (2014). *Significações de pais e professores sobre a relação família-escola: as armadilhas de um (des)encontro*. (Tese de Doutoramento, Universidade Federal da Bahia). https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/demostenes_neves_tese.pdf
- Silva, P. (1994). *Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994: Duas décadas, um balanço*. Inovação, Vol. 7, 3, 307-355, Lisboa, I.I.E.
- Silva, P. (1996). Pais-Professores: uma relação em que uns são mais iguais do que outros. *Educação Sociedade e Cultura*, n.º 6, 179-190. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-dialogos.pdf>.
- Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. Á. d. Lima (Ed.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Silva, P. (2003). *Escola-família: Uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2010). Análise Sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 443-464.
- Silvestre, H. C.; Araújo, J. F. (2011). *Metodologia para a investigação social*. Escolar Editora.

- Soares, J. (2006). Família e escola: parceiras no processo educacional da criança. <https://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacaoetecnologia/ARTIGO-FAMILIA-ESCOLA-.pdf>
- Soares, P. C. (2011). As tecnologias móveis na comunicação entre Director de Turma e Encarregado de Comunicação. (Dissertação de Mestrado, UL). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5673>
- Sousa, M. & Pereira, M. (2014). A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), pp. 321-344. <http://www.reveduc.ufscar.br>
- Sousa, M. M.; Sarmiento, S. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, n.º 017-018, (2009-2010). Repositório Institucional da Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/9117>
- Stake, R. E. (1999). Investigación com estudio de casos (2.ª edição) Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Teodoro, A. & Graça, A. (2007). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 10, pp.13-26.
- Torres, M. D. (2007). O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar. (Dissertação de Mestrado, UPT). Repositório Institucional da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/20>
- Varanda, A. (2009). “A escola deve ser para os professores. Os pais, se começam a intrometer-se muito, as coisas só podem piorar” ou a participação dos pais na vida da escola. (Dissertação de Mestrado, UBI). Repositório da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/2598>
- Veyne, P. (1989). O Império Romano. In Ariès, Philippe; Duby, Georges. História da Vida Privada. Do Império Romano ao ano mil. Vol. I, pp. 19-224. Círculo de Leitores.
- Vieira, R. (1996). Professores e Pais: Diálogo de Surdos e relações de poder na comunicação. *Educação Sociedade e Cultura*, n.º 6, 173-178. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-dialogos.pdf>
- Villas-Boas, M. A., (1994) “A Relação Escola–família inserida na Problemática das Reformas Curriculares”, *Revista da ESES*, nº 5 – Janeiro, pp.12-16.
- Villas-Boas, M. A. (2001). Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Escola Superior João de Deus.
- Villas-Boas, M. A. (2002). A relação escola-família. Investigar em Educação. *Revista da SPCE*, 1(1), 147-178.

Zenhas, A. M. (2004) A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família. (Dissertação de Mestrado, UM). Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/713>

Referências Legislativas

Decreto-Lei de 14/08/1895

Decreto-Lei n.º 48572 de 09/09/1968

Lei n.º 5/73 de 27/07/1973

Decreto-Lei n.º 737-A/74 de 21/12

CRP de 02/04/1976, Capítulo III

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23/10

Despacho n.º 16/77 de 21/01

Lei n.º 7/77 de 01/02

Despacho n.º 84/77 de 11/03

Portaria n.º 679/77 de 08/11

Despacho Normativo n.º 122/79 de 01/06

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31/12

Decreto-Lei n.º 376/80 de 12/09

Portaria n.º 970/80 de 12/11

Decreto-Lei n.º 125/82 de 22/04

Decreto-Lei n.º 315/84 de 28/09

Decreto-Lei n.º 211-B/86 de 31/07

Lei n.º 46/86 de 14/10/1986 - LBSE

Despacho do Ministério da Educação de 19/11/1986

Despacho do Primeiro Ministro de 02/1987

Decreto-Lei n.º 442/88 de 30/11

Decreto-Lei n.º 43/89 de 03/02

Decreto-Lei n.º 372/90 de 27/12

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10/05

Decreto-Lei n.º 319/91 de 10/05

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20/06

Decreto-Lei n.º 301/93 de 31/08
Portaria n.º 921/92 de 23/09
Despacho n.º 239/ME/93 de 20/12
Despacho Normativo n.º 27/97 de 02/06
Despacho Conjunto n.º 115/SEAE/SEEEI/97 de 03/07
Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 04/05
Decreto-Lei n.º 270/98 de 01/01/1998
Decreto-Lei n.º 80/99 de 16/03
Lei n.º 24/99 de 16/03
Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 22/04
Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18/01
Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19/07
Despacho Conjunto n.º 548-A/2001 de 20/06
Lei n.º 30/2002 de 20/12
Lei n.º 31/2002 de 20/12
Resolução do Conselho de Ministros n.º 50/2004 de 13/04
Despacho n.º 17387/2005 de 12/08
Lei n.º 29/2006 de 04/07
Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07/01
Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22/04
Lei n.º 85/2009 de 27/08
Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11/09
Portaria n.º 196-A/2010 de 09/04
Lei n.º 39/2010 de 02/09
Lei n.º 51/2010vde 05/09
Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02/07
Decreto-Lei n.º 139/2012 de 05/07
Decreto-Lei n.º 176/2012 de 02/08

Despacho Normativo n.º 7/2013 de 11/06
Decreto-Lei n.º 91/2012 de 10/07
Despacho Normativo n.º 13/2014 de 15/09
Portaria n.º 644-A/2015 de 24/08
Despacho Normativo n.º 17-A/2015 de 22/09
Decreto-Lei n.º 17/2016 de 04/04
Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 05/04
Despacho n.º 6478/2017 de 26/07
Despacho Normativo n.º 6/2018 de 12/04
Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06/07
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06/07
Portaria n.º 223-A/2018 de 03/08
Portaria n.º 181/2019 de 11/06

Anexos

Anexo 1 – Autorização do inquérito pelo Ministério da Educação



Ezequiel Tavares <ezequiel.tavares@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0693300002

2 mensagens

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: ezequiel.tavares@gmail.com

17 de outubro de 2019 às 11:34

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0693300002, com a designação *Parceria escola-família, desafios e constrangimentos*, registado em 20-09-2019, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Ezequiel Tavares

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público dos concelhos de Vila do Conde e Póvoa de Varzim, a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e sensíveis, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização destas matérias.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados pessoais a recolher junto dos inquiridos, em cumprimento da legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados), resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos (ou seus representantes legais) e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos e estas deverão ser presentes com os inquéritos para recolha do prévio consentimento dos inquiridos (sua anuência/concordância com o que lhe é efetivamente proposto responder). Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- d) No caso de ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados, deve-se acautelar que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.
- e) Sugere-se a melhor revisão dos indicadores por parte do orientador/a do estudo/investigação académica.

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

Anexo 2 – Inquérito por questionário - ALUNOS

Questionário aos Alunos sobre a Relação Escola-Família

O presente inquérito integra-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, da Universidade Portucalense, sobre a "Parceria escola-família: desafios e constrangimentos".

Pretende-se conhecer melhor o contributo da comunicação entre a escola e a família – via caderneta escolar – para a aproximação entre as duas principais entidades educadoras das crianças e jovens.

Para preencheres o presente questionário vais precisar de cerca de 8 minutos.

Este questionário foi autorizado pelo Ministério da Educação com o n.º 0693300002.

Muito obrigado.

Consentimento Informado Livre e Esclarecido para Participar em Investigação

As informações recolhidas em absoluto anonimato, serão usadas exclusivamente no âmbito da presente investigação, podendo ser divulgadas, futuramente, em eventos científicos, assegurando-se a confidencialidade da informação obtida.

Em caso algum serão identificados os respondentes e a escola estando, assim, garantida a proteção de dados segundo o Regulamento Geral de Proteção de dados (RGPD).

Em qualquer altura o inquirido pode retirar-se ou recusar-se a participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

A tua participação neste estudo é muito importante para o nosso trabalho.

Secção 1: Dados Pessoais

1. Género Masculino Feminino
2. Idade Entre 10 a 12 anos Entre 13 e 15 anos 16 anos ou mais
3. Ano de escolaridade
(assinala apenas o ano que frequentas em 2018/19)
 5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano 9.º ano
4. És aluno(a) deste Agrupamento desde quando?
 Infantil 1.º Ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo
5. Quem é o teu encarregado de educação?
 Mãe Pai Outro
6. Se respondeste "outro" na questão 5, diz qual. _____
7. Habilitações literárias do teu encarregado de educação
 1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo
 Secundário Curso Profissional
 Licenciatura Outra(s)

Secção 2: Parceria escola-família

Nesta secção procura-se saber qual a importância atribuída à parceria escola-família.

8. Indica o grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;
4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

A escola deve...	1	2	3	4	5
ajudar os pais a educar os filhos, promovendo encontros de formação					
sugerir aos pais formas de acompanhar os filhos nas tarefas escolares					
conhecer a situação familiar dos seus alunos					
acolher da mesma forma todos os pais/EE					
disponibilizar um gabinete de acolhimento à família					
comunicar aos pais as ocorrências dos seus educandos					
convidar os pais a participarem nas atividades que promove					
Convidar os pais a realizem ações/atividades					
convidar os pais a participarem nos órgãos de decisão					
trabalhar em estreita colaboração com as Associações de Pais/EE					

9. Assinala o grau de concordância em cada uma das afirmações apresentadas.

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;
4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

Os pais/EE devem...	1	2	3	4	5
participar nas reuniões convocadas pela escola					
informar os DT sobre os seus educandos					
disponibilizar-se para participarem nos órgãos de decisão da escola					
apresentar sugestões de melhoria das escolas					
pedir esclarecimentos sobre a forma como a escola funciona					

10. Em que medida os pais/EE e os professores te têm ajudado na educação para a/o...

(Para cada item escolhe uma das seguintes opções:

1 = Pouco; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

	1	2	3
Cidadania			
Responsabilidade			
Criatividade			
Espírito crítico			
Solidariedade			
Autonomia			

11. Em que medida os teus professores te têm ajudado na educação para a/o...

(Para cada item escolhe uma das seguintes opções:

1 = Pouco; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

	1	2	3
Cidadania			
Responsabilidade			
Criatividade			
Espírito crítico			
Solidariedade			
Autonomia			

12. A quem compete a responsabilidade maior de aproximar as famílias da escola?

À escola Aos pais A ambos

13. Diz de que forma essa aproximação deve ser realizada.

14. Com que frequência conversas, por tua iniciativa, com os teus pais sobre...

(Para cada pergunta escolhe uma das seguintes opções:

1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

	1	2	3
O dia escolar			
As matérias lecionadas			
Os TPC			
O comportamento			
Os problemas em que estiveste envolvido			
As observações dos professores			
Os recados dos pais			

Secção 3: Comunicação escola-família

Nesta secção procura-se entender qual a importância que dás à comunicação escola-família como mecanismo indispensável de uma parceria eficaz e eficiente em ordem à formação dos alunos.

15. Achas que a comunicação entre a família e a escola pode melhorar?

Sim Não Talvez Não sei

16. Na tua opinião, em que aspetos deve melhorar a comunicação escola-família?

17. Quando o DT te pede para dares um recado aos teus pais, o que fazes?

(marca tudo o que for aplicável)

Dou no mesmo dia Dou quando me lembro
 Dou se for bom Nunca dou

18. Qual a tua opinião acerca da comunicação do DT com os pais/EE?

(Para cada afirmação escolhe uma das seguintes opções:

**1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;
4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)**

	1	2	3	4	5
Apenas são dadas informações					
O DT dá conselhos para acompanhamento dos filhos					
Os pais podem dar a sua opinião					
O DT utiliza palavras muito difíceis de compreender					
As reuniões são muito bem organizadas					
Nas reuniões discutem-se todos os assuntos					

19. Consideras que o DT se expressa de maneira a ser compreendido?

(na escala de 1 a 5 assinala a tua posição sendo que

1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

1	2	3

20. Achas que, nas reuniões com o DT, é dada voz aos pais?

Na escala de 1 a 5 assinala a tua posição sendo que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;
4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

1	2	3	4	5

Secção 4: A caderneta escolar

Nesta secção procura-se saber a importância atribuída à caderneta como meio de aproximar escola e família.

21. Que tipo de caderneta é adotada na tua escola?

Caderneta em papel Caderneta digital

22. Se utilizas a caderneta digital, assinala o grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações.

(Para cada afirmação escolhe uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;
4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

A caderneta digital ...	1	2	3	4	5
é um excelente meio de comunicação entre a escola e a família					
está sempre à mão, basta um simples clique					
permite informar, na hora, o que se passa com os alunos					
substitui o contacto direto entre a escola e a família					
Tem a vantagem de não fica esquecida/escondida na mochila dos alunos					

23. Costumas ver, com os teus pais, a tua caderneta escolar (digital ou em papel)?

(Assinala apenas uma opção)

Nunca Frequentemente
 Raramente Sempre

24. Quando os teu pais/EE utilizam a caderneta é para ...

(Para cada pergunta escolhe uma das seguintes opções:

1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

	1	2	3
Transmitir informações			
Pedir informações sobre o comportamento			
Assinar as informações do DT			

25. Os teus pais respondem às comunicações que os professores colocam na caderneta?

(Marca apenas uma)

Nunca Às vezes Quase sempre Sempre

Chegaste ao fim do questionário.

A tua colaboração foi um excelente contributo para o avanço da ciência...

Muitíssimo obrigado.

Anexo 3 – Inquérito por questionário – PROFESSORES / DT

Questionário aos Professores e Diretores de Turma sobre a relação Escola-Família

O presente inquérito integra-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, da Universidade Portucalense, sobre a "Parceria escola-família: desafios e constrangimentos".

Pretende-se conhecer melhor o contributo da comunicação entre a escola e a família – via caderneta escolar – para a aproximação entre as duas principais entidades educadoras das crianças e jovens.

Para preencher o presente questionário vai precisar de até 8 minutos (professores) e cerca de 10 minutos (DT).

Este questionário foi autorizado pelo Ministério da Educação com o n.º 0693300002.
Muito obrigado.

Consentimento Informado Livre e Esclarecido para Participar em Investigação

As informações recolhidas em absoluto anonimato, serão usadas exclusivamente no âmbito da presente investigação, podendo ser divulgadas, futuramente, em eventos científicos, assegurando-se a confidencialidade da informação obtida.

Em caso algum serão identificados os respondentes e a escola estando, assim, garantida a proteção de dados segundo o Regulamento Geral de Proteção de dados (RGPD).

Em qualquer altura o inquirido pode retirar-se ou recusar-se a participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

A sua participação neste estudo é muito importante para o nosso trabalho.

1. Ao seleccionar a opção "CONCORDO" quer dizer que:
 - tem 18 ou mais anos e que leu integralmente o presente termo de aceitação;
 - compreendeu os procedimentos e as condições de participação;
 - participa de livre vontade neste questionário;
 - concorda que os dados obtidos sejam apresentados de forma anónima e confidencial em congressos e publicações.

Concordo Discordo

Secção 1: Dados Pessoais

2. Género Masculino Feminino
3. Idade Até 30 anos Entre 31 e 40 anos Entre 41 e 50 anos
 Entre 51 e 60 anos Mais de 60 anos
4. Habilitações literárias 1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo
 Secundário Curso Profissional
 Licenciatura Outra(s)
5. Nível de escolaridade do(s) seu(s) educando(s). 5.º ano 6.º ano
 7.º ano 8.º ano 9.º ano
6. Número de educandos que frequentam o Agrupamento.

1	2	3	>3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Grau de parentesco com o seu educando.
 Mãe Pai Outro
8. Se respondeu outro, diga qual. _____

Secção 2: Parceria escola-família

Nesta secção procura-se saber qual a importância atribuída à parceria escola-família.

8. Indique o grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo; 4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

A escola deve...	1	2	3	4	5
ajudar os pais a educar os filhos, promovendo encontros de formação					
sugerir aos pais formas de acompanhar os filhos nas tarefas escolares					
conhecer a situação familiar dos seus alunos					
acolher da mesma forma todos os pais/EE					
disponibilizar um gabinete de acolhimento à família					
comunicar aos pais as ocorrências dos seus educandos					
convidar os pais a participarem nas atividades que promove					
proporcionar condições para que os pais realizem ações/atividades					
incentivar os pais a participarem nos órgãos de decisão					
trabalhar em estreita colaboração com as Associações de Pais/EE					

9. Assinale o grau de concordância em cada uma das afirmações apresentadas.

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo; 4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

Os pais/EE devem...	1	2	3	4	5
participar nas reuniões convocadas pela escola					
informar os DT sobre os seus educandos					
disponibilizar-se para participarem nos órgãos de decisão da escola					
apresentar sugestões de melhoria das escolas					
pedir esclarecimentos sobre a forma como a escola funciona					

10. Em que medida os pais/EE dos seus alunos têm colaborado na educação para a/o...

(Para cada item escolha uma das seguintes opções:

1 = Pouco; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

	1	2	3
Cidadania			
Responsabilidade			
Criatividade			
Espírito crítico			
Solidariedade			
Autonomia			

11. A quem compete a responsabilidade maior de aproximar as famílias da escola?

Aos pais À escola A ambos

12. Diga de que forma essa aproximação deve ser realizada.

13. Assinale o grau de concordância em cada uma das afirmações apresentadas.

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;
4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

Os pais/EE ...	1	2	3	4	5
assumem as suas obrigações educativas					
sentem-se muito insatisfeitos com a forma como a escola os trata					
Sentem-se à vontade quando são chamados à escola					
percebem a linguagem técnica dos professores/escola					
com menos estudos sentem-se inibidos pelo ambiente escolar					
com experiência negativa enquanto estudantes, não confiam na escola					

Secção 3: Comunicação escola-família

Nesta secção procura-se entender qual a importância que dá à comunicação escola-família como mecanismo indispensável de uma parceria eficaz e eficiente em ordem à formação dos alunos.

14. Que meios utiliza para comunicar com os EE dos seus alunos?

(marque tudo o que for aplicável)

- Caderneta em papel
 Caderneta digital
 Telefone
 Reuniões individuais
 Reuniões de pais/EE
 Outro(s)

15. Acha que a comunicação entre a família e a escola pode melhorar?

Sim Não Talvez Não sei

16. Na sua opinião, em que aspetos deve melhorar a comunicação escola-família?

17. Na comunicação com os pais/EE, sente algum tipo de dificuldade? (marque apenas uma)

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

18. Diga quais as dificuldades por si sentidas na comunicação com a família.

19. No Agrupamento de Escolas onde leciona, está a exercer o cargo de DT?

(se respondeu **não**, avance para a **pergunta n.º 27**)

Sim Não

Secção 4: Comunicação com a família via DT

Nesta secção pretende-se aferir a qualidade da comunicação escola-família através do DT.

N.B.: Responda apenas no caso de ser DT.

20. Assinale o nível de escolaridade da(s) sua(s) direção(ões) de turma.

5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano 9.º ano

21. Com que frequência conversa com os alunos da sua direção de turma sobre...

(Para cada pergunta escolha uma das seguintes opções:

1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

	1	2	3
O dia escolar			
As matérias lecionadas			
Os TPC			
O comportamento			
Os problemas em que estiveram envolvidos			
As observações dos professores			
Os recados dos pais			

22. Assinale o grau de concordância ou discordância acerca das seguintes afirmações.

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;

4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

Nas reuniões com os pais/EE...	1	2	3	4	5
a reunião decorre como estava programada					
todos percebem a linguagem utilizada					
as informações são de qualidade					
são dados conselhos para acompanhamento dos filhos					
os pais dão a sua opinião					
todos os assuntos podem ser discutidos					

23. No final das reuniões de pais/EE há pais que pedem para conversar?

Sim Não

24. Se respondeu sim, assinale os assuntos tratados.

(Para cada pergunta escolha uma das seguintes opções:

1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Quase sempre; 4 = Quase sempre)

	1	2	3	4
Problemas de saúde dos educandos				
Problemas disciplinares				
Outras informações sobre os alunos				

25. Para além das reuniões de pais/EE, costuma convocar pais/EE para reuniões individuais?

Sim Não

26. Em geral, os pais/EE convocados para reuniões individuais comparecem na escola?

Todos Muitos Poucos nenhuns

Anexo 4 – Inquérito por Questionário – Pais / EE

Questionário aos Pais/EE sobre a relação Escola-Família

O presente inquérito integra-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, da Universidade Portucalense, sobre a "Parceria escola-família: desafios e constrangimentos".

Pretende-se conhecer melhor o contributo da comunicação entre a escola e a família – via caderneta escolar – para a aproximação entre as duas principais entidades educadoras das crianças e jovens.

Para preencher o presente questionário vai precisar de até 8 minutos (professores) e cerca de 10 minutos (DT).

Este questionário foi autorizado pelo Ministério da Educação com o n.º 0693300002.

Muito obrigado.

Consentimento Informado Livre e Esclarecido para Participar em Investigação

As informações recolhidas em absoluto anonimato, serão usadas exclusivamente no âmbito da presente investigação, podendo ser divulgadas, futuramente, em eventos científicos, assegurando-se a confidencialidade da informação obtida.

Em caso algum serão identificados os respondentes e a escola estando, assim, garantida a proteção de dados segundo o Regulamento Geral de Proteção de dados (RGPD).

Em qualquer altura o inquirido pode retirar-se ou recusar-se a participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

A sua participação neste estudo é muito importante para o nosso trabalho.

1. Ao selecionar a opção "CONCORDO" quer dizer que:
 - tem 18 ou mais anos e que leu integralmente o presente termo de aceitação;
 - compreendeu os procedimentos e as condições de participação;
 - participa de livre vontade neste questionário;
 - concorda que os dados obtidos sejam apresentados de forma anónima e confidencial em congressos e publicações.

Concordo Discordo

Secção 1: Dados Pessoais

2. Género Masculino Feminino
3. Idade Até 30 anos Entre 31 e 40 anos Entre 41 e 50 anos
 Entre 51 e 60 anos Mais de 60 anos
4. Habilitações literárias 1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo
 Secundário Curso Profissional
 Licenciatura Outra(s)
5. Nível de escolaridade do(s) seu(s) educando(s). 5.º ano 6.º ano
 7.º ano 8.º ano 9.º ano
6. Número de educandos que frequentam o Agrupamento.

1	2	3	>3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Grau de parentesco com o seu educando.
 Mãe Pai Outro
8. Se respondeu outro, diga qual. _____

Secção 2: Parceria escola-família

Nesta secção procura-se saber qual a importância atribuída à parceria escola-família.

9. Indique o grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;
4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

A escola deve...	1	2	3	4	5
ajudar os pais a educar os filhos, promovendo encontros de formação					
sugerir aos pais como acompanhar os filhos nas tarefas escolares					
conhecer a situação familiar dos alunos					
acolher da mesma forma todos os pais/EE					
disponibilizar um gabinete de acolhimento à família					
comunicar aos pais as ocorrências dos seus educandos					
convidar os pais a participarem nas atividades que promove					
proporcionar condições para que os pais realizem ações/atividades					
incentivar os pais a participarem nos órgãos de decisão					
trabalhar em colaboração com as Associações de Pais/EE					

10. Assinale o grau de concordância em cada uma das afirmações apresentadas.

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;
4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

Os pais/EE devem...	1	2	3	4	5
participar nas reuniões convocadas pela escola					
informar os DT sobre os seus educandos					
disponibilizar-se para participarem nos órgãos de decisão da escola					
apresentar sugestões de melhoria das escolas					
pedir esclarecimentos sobre a forma como a escola funciona					

11. Em que medida os pais/EE e os professores têm colaborado na educação para a/o...

(Para cada item escolha uma das seguintes opções:

1 = Pouco; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

	1	2	3
Cidadania			
Responsabilidade			
Criatividade			
Espírito crítico			
Solidariedade			
Autonomia			

12. A quem compete a responsabilidade maior de aproximar as famílias da escola?

À escola Aos pais A ambos

13. Diga de que forma essa aproximação deve ser realizada.

14. Assinale o grau de concordância em cada uma das afirmações apresentadas.

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo;

4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

Os professores/diretores de turma ...	1	2	3	4	5
Assumem as suas obrigações profissionais					
sentem-se satisfeitos com a forma como os pais/EE os tratam					
sentem-se à vontade quando atendem os pais/EE					
adaptam o seu discurso ao tipo de pais /EE					
têm mais dificuldade em lidar com os pais/EE com menos estudos					

Secção 3: Comunicação escola-família

Nesta secção procura-se entender qual a importância que dá à comunicação escola-família como mecanismo indispensável de uma parceria eficaz e eficiente em ordem à formação dos alunos.

15. Acha que a comunicação entre a família e a escola pode melhorar?

Sim Não Talvez Não sei

16. Na sua opinião, em que aspetos deve melhorar a comunicação escola-família?

17. Na comunicação que mantém com a escola, sente algum tipo de dificuldade?

(marque apenas uma)

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

18. Diga quais as dificuldades por si sentidas na comunicação com a escola.

Secção 4: Comunicação com a família via diretor de turma

Nesta secção pretende-se aferir a qualidade da comunicação escola-família através do DT.

19. Com que frequência conversa com o seu educando sobre...

(Para cada pergunta escolha uma das seguintes opções:

1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

	1	2	3
O dia escolar			
As matérias lecionadas			
Os TPC			
O comportamento			
Os problemas em que estiveram envolvidos			
As observações dos professores			
Os recados dos professores/DT			

20. Que meios utiliza para comunicar com o DT do seu educando?
(marque tudo o que for aplicável)

- Caderneta em papel
 Caderneta digital
 Telefone
 Reuniões individuais
 Reuniões de pais/EE
 Outro(s)

21. Assinale as reuniões convocadas pelo DT em que participa.

(Para cada item escolha uma das seguintes opções:

1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)

	1	2	3
Reunião de início do ano letivo			
Reuniões intercalares (a meio dos períodos)			
Reunião de entrega das avaliações (1.º período)			
Reunião de entrega das avaliações (2.º período)			
Reunião de entrega das avaliações (3.º período)			

22. No final das reuniões fica a conversar com o DT?

Sim Não Às vezes

23. Assinale os assuntos tratados.

Problemas de saúde do meu educando
 Problemas disciplinares
 Aproveitamento
 Outras informações sobre o meu educando

24. Para além das reuniões de pais/EE, costuma deslocar-se à escola para falar com o DT do seu educando?

Sim Não

25. Assinale os motivos que estiveram na origem da sua deslocação à escola.

Quando chamado pelo DT
 Quando preciso de falar com o DT

26. Assinale o grau de concordância ou discordância acerca das seguintes afirmações.

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Quase sempre; 4 = Sempre; 5 = Concordo totalmente)

Nas reuniões com o DT...	1	2	3	4
apenas são dadas informações				
o DT dá conselhos para acompanharmos os nossos filhos				
os pais podem dar a sua opinião				
o DT utiliza palavras difíceis de compreender				
as reuniões são bem organizadas				
nas reuniões podem-se discutir todos os assuntos				

Secção 5: A caderneta escolar

Nesta secção procura-se saber qual o valor atribuído à caderneta como meio de aproximação entre a escola e a família.

27. Que tipo de caderneta é adotada na escola do seu educando?

Caderneta em papel Caderneta digital

28. Se utiliza a caderneta digital, assinale o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações.

(Para cada afirmação escolha uma das seguintes opções:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem discordo nem concordo; 4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente)

A caderneta digital ...	1	2	3	4	5
é um excelente meio de comunicação entre a escola e a família					
está sempre à mão, basta um simples clique					
permite informar, na hora, o que se passa com os nossos filhos					
substitui o contacto direto entre a escola e a família					

29. Costuma verificar ou ver a caderneta (digital ou em papel) do seu educando?

(marque apenas uma)

Sempre Frequentemente
 Raramente Nunca

30. Na comunicação família-escola, quando utiliza a caderneta é para ...

(marque **1**, se for "**nunca**"; **2**, se for "**às vezes**"; **2 e 3**, se for "**sempre**")

	1	2	3
Transmitir informações			
Pedir informações sobre o comportamento			
Pedir informações sobre o aproveitamento			
Dar boas notícias sobre o meu educando			

31. Quando pega ou vê a caderneta é por ...

(Para cada item escolha uma das seguintes opções: **1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Sempre**)

	1	2	3
Sua iniciativa			
Iniciativa do seu educando			

32. Responde às comunicações que os professores escrevem na sua caderneta?

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

Chegou ao fim do questionário.

A sua colaboração foi um excelente contributo para o avanço da ciência...

Muito obrigado!