

O envolvimento parental na ação educativa escolar

Helena Galvão* e Carlos Pires**

Escola A Voz do Operário*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa**

helenamafa.galvao@gmail.com*, cpires@eselx.ipl.pt**

RESUMO

No presente texto – que reflete um estudo realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, apresentado no respetivo relatório de estágio –, problematiza-se a relação escola-família ao nível da participação dos pais na escola. Tendo como objetivo conhecer e compreender as perspetivas e os processos de envolvimento parental nas dinâmicas escolares, o estudo insere-se numa linha de investigação do tipo qualitativo, tendo sido tomadas como opções metodológicas para a recolha de dados, a análise documental das “cadernetas escolares”, que contêm elementos significativos acerca da comunicação entre a escola e as famílias, e os inquéritos por entrevista e por questionário à professora titular de turma e encarregados de educação, respetivamente. Conclui-se que à caderneta, sendo considerado o meio de comunicação preferencialmente utilizado entre a escola e a família, os atores envolvidos atribuem funções diferentes. Ficou, ainda, demonstrado o interesse dos pais por questões relativas ao funcionamento pedagógico da escola.

Palavras-chave: Relação Escola-Família, Envolvimento Parental, Caderneta Escolar.

INTRODUÇÃO

A iniciação à prática profissional, enquanto “componente de formação” para a habilitação para a docência, que culmina, no 2.º ciclo de estudos, na “prática de ensino supervisionada”, inclui a observação, intervenção e avaliação em situações de ensino e a prática supervisionada proporciona experiências de planificação, ensino e avaliação, “de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula” (Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Este princípio invoca a complementaridade que deve existir entre esta componente de formação (iniciação à prática profissional) e outras componentes, por forma a responder às exigências do desempenho profissional docente: i) área de docência; ii) área educacional geral; iii) didáticas específicas; e iv) área cultural, social e ética (Artigo 7.º, Decreto-Lei n.º 79/2014).

Esta perspetiva integradora permite, de algum modo, compreender a complexidade e abrangência, quer das situações educativas, quer das competências profissionais do docente, que não se confinam ao domínio científico disciplinar e das didáticas específicas. É nessa perspetiva que a formação na “área educacional geral” faz sentido, abrangendo “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho ... na sala de aula, nas organizações educativas e na relação com a família e a comunidade” (n.º I do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Os pressupostos apresentados, contextualizados na iniciação à prática profissional, legitimam, não só a priorização de dimensões como a organização e relação pedagógica, a gestão do currículo e a avaliação das aprendizagens, como também a priorização de dimensões reportadas a outros domínios, que se articulam com aqueles, como é o caso da relação com as famílias. Assim, é neste domínio que focalizamos o estudo que deu origem ao presente texto, problematizando-se a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, tendo como objetivo “conhecer e compreender as perspetivas e os processos de envolvimento parental nas dinâmicas escolares”, tendo sido identificadas, neste âmbito, as seguintes questões: i) Que representações têm os pais e os professores inquiridos sobre o envolvimento parental na escola?; ii) Como se caracteriza o envolvimento parental nas dinâmicas escolares do contexto educativo observado?; iii) Quais as situações de participação parental que os pais consideram mais importantes no contacto com a escola?; iv) Qual o meio de comunicação mais frequentemente usado pelos membros da escola para contactar os encarregados de educação?; v) Quais as estratégias que os pais consideram melhor contribuir para a promoção do envolvimento dos pais?. A resposta àquele objetivo exige, por um lado, a contextualização do conceito de participação parental, num enquadramento teórico mais amplo acerca da relação escola-família – que permita alargar o entendimento geral relativo aos significados assumidos pela expressão – e, por outro lado, implementar um dispositivo metodológico potenciador da recolha e análise das perspetivas dos envolvidos e o conhecimento de práticas de participação.

Atendendo que, de acordo com Silva (2001), “as designações associadas à relação escola-família têm sido as mais variadas” (p. 84) é inquestionável a importância “de sabermos do que estamos a falar quando usamos determinados significados e não outros” (Durkheim, citado por Silva, 2001, p. 84). Desta forma, numa primeira parte, são apresentados alguns conceitos de carácter pertinente para o estudo da problemática, nomeadamente: participação e envolvimento.

Numa segunda parte do texto, são apresentadas as opções metodológicas inscritas numa linha de investigação do tipo qualitativo, reportadas, por um lado, à análise documental de instrumentos de registo dos alunos, a caderneta escolar, com vista à compreensão da função que efetivamente lhe é atribuída, particularmente ao nível dos processos de comunicação entre a escola e a família, e a frequência com que a mesma é usada. Por outro lado, a opção pelo inquérito por entrevista semiestruturada e por questionário tem por objetivo compreender as perspetivas dos inquiridos sobre o envolvimento parental, compreender o grau de envolvimento parental nas dinâmicas escolares e conhecer os programas de envolvimento parental estabelecidos entre a escola/o professor e as famílias dos alunos.

Na terceira parte do texto são apresentados e discutidos os resultados decorrentes da aplicação das técnicas de recolha de dados utilizadas no estudo, realçando-se as diferentes funções atribuídas por professor e pais à caderneta do aluno, destacando-se, no primeiro caso a ideia de instrumento, maioritariamente, de reprimenda, sanção, punição. Aferíamos, ainda, que o envolvimento dos pais ocorre, essencialmente, ao nível de questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, através da participação em reuniões individuais e/ou coletivas.

ENVOLVIMENTO PARENTAL, PARTICIPAÇÃO PARENTAL – BREVE DEFINIÇÃO CONCEPTUAL

O conceito de *partnership* é utilizado por alguns autores, no momento em que se referem às relações de cooperação estabelecidas entre pais, escolas e a comunidade envolvente (Epstein, Sanders, Simons, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002, citados por Smit, Sluiter, Driessen & Slegers, 2007). Para Henderson e Mapp (2002, citados por Smit, Sluiter, Driessen & Slegers, 2007), *partnership* representa um processo no qual os agentes envolvidos têm como principal objetivo proporcionar um apoio mútuo, ajustando as suas contribuições uns aos outros, culminando num objetivo comum, conduzindo ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e, conseqüentemente à progressão dos alunos. Desta forma, e de acordo com diferentes autores, os elementos essenciais para se estabelecer uma relação de cooperação entre pais e escola passam, obrigatoriamente, pelo envolvimento dos pais (*parental involvement*) e pela sua participação (*parental participation*) (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007, citados por Smit, Sluiter, Driessen & Slegers, 2007).

De acordo com Silva (2001), envolvimento parental passa pelo “apoio directo [dado pelas] famílias aos seus educandos” (p. 92). Este é um apoio dado, essencialmente, em casa, através da colaboração no momento da realização dos trabalhos de casa e através dos diálogos estabelecidos entre pais – ou outros elementos da família – e filhos sobre o dia-a-dia da criança na escola.

Por outro lado, o conceito de participação parental “remete . . . para a integração [dos pais nos] órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (Silva, 2001, p. 92). Deste modo, o conceito de participação deverá ser usado sempre que nos referimos a “actividades . . . que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões na escola” (Davies et al., 1989, p. 24).

Para um entendimento mais claro e diferenciado das expressões, Silva (2001) afirma que “no primeiro caso predomina o trabalho directo junto dos filhos; [e] no segundo, um trabalho de representação de duas categorias sociais: directamente, a dos outros pais; indirectamente, a dos alunos” (p. 92). Os dois conceitos complementam-se na medida em que representam um mecanismo de participação democrática e directa dos pais na vida escolar dos filhos, fundamental para o estabelecimento de condições favoráveis ao sucesso escolar – numa perspectiva construtiva e formadora – dos alunos, através do trabalho cooperativo e colaborativo entre escola e família.

METODOLOGIA

A Educação tem vindo a assumir-se, ainda que de forma tímida, “como um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia” (Afonso, 2005, p. 11). Sendo a representante, maior, da formação humana, deve ser alvo de análise, reflexão e ponderação, assumindo-se como objeto de estudo sociológico e cultural.

A abordagem metodológica que melhor se adequa à natureza do trabalho desenvolvido enquadra-se numa linha de investigação do tipo qualitativo. Segundo Bogdan & Biklen (1994), neste tipo de investigação “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). De acordo com as características do meio onde este tipo de investigação é concretizável pode, ainda, denominar-se de *naturalista*, uma vez que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar” (Guba, 1978; Wolf, 1978 citados por Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

O principal objetivo do trabalho desenvolvido incorre numa perspetiva sociológica de compreensão do contexto socioeducativo onde decorreu a prática interventiva, partindo da análise e reflexão da informação recolhida. O trabalho foi organizado em várias etapas: i) a etapa inicial que correspondeu ao período de observação ou diagnose do contexto; ii) a etapa de planificação da ação; iii) a etapa da intervenção ou ação; iv) a etapa da análise dos dados recolhidos durante o período de ação; e, por fim, v) a etapa de reflexão e ponderação face a todo o trabalho desenvolvido. As técnicas de recolha de dados usadas enquadram-se no âmbito da observação indireta (análise documental e inquérito por entrevista semiestruturada e questionário) e da observação direta de carácter naturalista participante e não participante e estruturada. Afonso (2005) reconhece que “no quadro da investigação naturalista, [estas são] as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas” (p. 88).

No âmbito restrito do estudo aqui apresentado cujo objetivo é conhecer e compreender as perspetivas e os processos de envolvimento parental nas dinâmicas escolares, como já foi referido, as técnicas utilizadas reportam-se à análise documental das cadernetas dos alunos – na perspetiva de conhecer de forma mais aprofundada os processos de comunicação escola/professor-família, como aspeto revelador da relação entre estes atores e, em particular dos processos de participação parental –, à entrevista semiestruturada e ao questionário – na perspetiva de potenciarem a recolha das representações dos atores envolvidos sobre o envolvimento parental em si e sobre as práticas que, nas suas perspetivas existem.

A análise realizada à caderneta escolar do aluno possibilitou o entendimento da sua função no contexto, bem como a frequência da sua utilização. A recolha e tratamento dos dados decorreu ao longo do período de observação e intervenção, reportando-se ao período entre o início do ano letivo e o dia 10 de abril de 2015. Numa primeira fase, procedeu-se ao levantamento do número de recados de cada aluno, segundo cinco categorias relativas aos emissários desses mesmos recados: i) Professor; ii) Encarregados de Educação (EE); iii) Escola; iv) Aluno; e v) Outros Professores. Numa segunda fase, foram recolhidos dados relativos à

natureza dos recados no sentido Escola – Família e no sentido Família – Escola: i) Informativos; ii) Atitudes e Comportamentos; iii) Resposta aos EE/Resposta ao Professor; e iv) Outros. A categoria dos recados Informativos foi subcategorizada em quatro vertentes: reuniões; eventos; não realização do trabalho de casa (TPC); e falta(s). Por último, a categoria Atitudes e Comportamentos foi subdividida em duas vertentes: individuais e coletivos.

A pertinência do uso da entrevista prende-se com a possibilidade de recolha de dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) relativos ao estudo em questão. O modelo aplicado enquadra-se na categoria de entrevista semiestruturada, tendo sido conduzida “a partir de um guião que [se constituiu como] instrumento de gestão” (Afonso, 2005, p. 99) da mesma. A sua aplicação teve por objetivo *compreender as perspetivas da orientadora cooperante face ao envolvimento parental; compreender o grau de envolvimento parental nas dinâmicas escolares; e conhecer os programas de envolvimento parental estabelecidos entre escola/professor e as famílias dos alunos.*

O questionário foi aplicado aos pais – 17 inquiridos, 12 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 28 anos e os 48 anos – durante o período de intervenção e teve por objetivo *conhecer e compreender as perspetivas dos pais face aos processos de envolvimento parental nas dinâmicas escolares e conhecer e compreender os processos de participação e envolvimento parental enquadrados nas estratégias e atividades de intervenção educativa.* Foi desenvolvido numa plataforma online, o *Google Forms*, tendo sido facultado o *link* do mesmo aos EE, via correio eletrónico. Aos EE que não disponibilizaram endereço de e-mail os questionários foram disponibilizados em formato papel no interior de um envelope fechado de forma a garantir o anonimato. Quanto à estrutura do questionário, optou-se por questões diretas, agrupadas em quatro formatos distintos de resposta, “de acordo com a natureza da informação a recolher” (Tuckman, 1978 citado por Afonso, 2005, p. 104): i) resposta curta; ii) resposta categórica; iii) em escala; e iv) por listagem (Afonso, 2005). E, tal como recomenda Afonso (2005), o mesmo foi validado, antes da sua aplicação “no sentido de otimizar a sua eficácia na recolha da informação pretendida” (p. 105).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A “caderneta do aluno” como meio de comunicação preferencial

Podemos verificar que 48% dos recados registados nas cadernetas dos alunos são remetidos pelo professor titular. Não menos surpreende é o valor relativo ao número de recados enviados pelos pais/EE (28%), seguindo-se a Escola (17%), o próprio aluno (5%) e, por fim, outros professores com apenas 2%. Assim sendo, podemos inferir que a caderneta assume um carácter deliberadamente comunicativo, de uso frequente e permanente. Um recurso maioritariamente utilizado pelo professor e pelos pais a que podemos chamar de “vaivém”. Ao considerarmos a natureza dos recados, podemos assumir dois sentidos comunicativos, o primeiro entre a Escola e a Família e o segundo entre a Família e a Escola. No primeiro caso *Escola – Família*; constata-se que em 36% dos casos a natureza dos recados recai sobre as atitudes e comportamentos dos alunos. Em 30% dos casos, as motivações do professor no

momento de enviar recados ao EE relaciona-se com questões do tipo informativo. No segundo caso, *Família – Escola*, podemos aferir que as questões de carácter informativo são as que assumem maior importância por parte dos pais. Assim, em 40% dos casos a natureza dos recados é do tipo informativo. Em 36% dos casos, os pais utilizam a caderneta como forma de responder a recados remetidos pelo professor titular. Apenas em 2% dos casos o teor dos recados enviados pelos pais diz respeito às atitudes e comportamentos dos seus educandos.

Com base nos dados recolhidos, podemos verificar que professor e pais atribuem diferentes funções à caderneta do aluno: no primeiro caso este é um instrumento utilizado, maioritariamente, como mecanismo de repreensão e sanção; no segundo caso a sua função assume características maioritariamente comunicativas, explicativas e opinativas. De facto, em 92% dos casos, os pais recorrem à caderneta para informar o professor de que o aluno vai faltar ou o motivo pelo qual o aluno não pode comparecer à escola em determinado dia. Apenas 6% desses recados são referentes à não realização dos trabalhos de casa e 2% relativos à marcação de reuniões individuais. Em síntese, no caso específico desta turma, o contacto estabelecido entre professor e pais, ou o contrário, ocorre frequentemente através da caderneta do aluno. Esta é, assumidamente, um meio de comunicação entre ambos os atores escolares. Contudo, quando as mensagens são remetidas pelo professor, na maioria dos casos possuem uma conotação negativa, já que o seu uso se restringe quase sempre ao registo de infrações. Com base nestes dados podemos equacionar a hipótese de que a caderneta funciona como instrumento de reprimenda, castigo, punição.

Consideramos que o recurso a este instrumento deve ser feito com bom senso, e não de forma impulsiva e meramente pejorativa, podendo ser um bom aliado no estreitamento da relação Escola-Família. Para tal, ambas as partes desta relação devem assumir uma postura crítica face à sua utilização, isto é, devem encará-la como meio de comunicação preferencial na promoção e melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo-lhe dado uso numa lógica de cultura de participação. Tanto os professores como os pais devem assumir com naturalidade a necessidade de se envolverem em todos os domínios da vida escolar dos alunos, sempre com uma atitude construtiva, pautada pela convicção natural de que todas as partes desta relação só têm a ganhar.

Participação e Envolvimento Parental no funcionamento pedagógico da escola

Com base na análise dos dados recolhidos a partir da entrevista realizada à orientadora cooperante e do questionário aplicado aos pais dos alunos, procura-se, em seguida, dar conta das concepções de ambas as partes face à *participação* e *envolvimento parental* nas dinâmicas escolares.

A orientadora cooperante considera importante o envolvimento parental e o trabalho em equipa [entre pais e professor] para um adequado desenvolvimento do aluno. Neste sentido, no que diz respeito à efetiva participação dos pais em atividades desenvolvidas no âmbito das dinâmicas escolares, de acordo com a orientadora cooperante, sempre que são solicitados, aqueles participam de forma ativa e empenhada. Efetivamente, a maioria dos pais afirma participar sempre (2) ou frequentemente (9) em eventos desenvolvidos pela professora no âmbito de atividades escolares. Há, no entanto, um número considerável de pais que declara

raramente (8) ou nunca (2) participar em eventos promovidos pelo Agrupamento/Escola.

Ao questionarmos a orientadora cooperante sobre a concretização efetiva deste envolvimento, esta referiu-se a atividades e projetos desenvolvidos na sala, bem como em reuniões. As respostas dos encarregados de educação inquiridos vão, em parte, ao encontro das conceções da orientadora cooperante. Assim, as situações de participação parental que os pais consideram mais importantes são: colaboração e acompanhamento na realização dos trabalhos de casa (12); reuniões de pais (10); reuniões individuais relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do seu educando (10); e reuniões individuais relacionadas com o comportamento do seu educando (9). Contudo, não consideram fundamental a sua participação na planificação (0) e execução (1) de atividades com a turma.

De acordo com a literatura referenciada, os benefícios do estabelecimento de uma parceria entre pais e escola/professores são vastos, nomeadamente ao nível do aproveitamento escolar.

Podemos afirmar que o envolvimento dos pais, em particular os envolvidos neste estudo, é positivo, contudo, apenas ao nível de questões globais sobre o processo de ensino-aprendizagem do educando, por exemplo, participação em reuniões coletivas ou individuais. Constatamos, igualmente, que os pais preferem deixar a cargo da professora titular de turma as questões relacionadas com a planificação e execução de atividades com a turma, o que contraria fortemente as conceções da professora. Perante esta contradição, podemos equacionar a hipótese das referidas participações dos pais em atividades e projetos terem ocorrido em momentos pontuais, e não de forma continuada e regular.

Quanto aos meios de comunicação mais frequentemente usados pelos membros da escola para contactar os EE, verifica-se que a caderneta (13) é o recurso mais utilizado, sendo que apenas um pai refere ter sido contactado por telefone (1). Quando questionados sobre qual o membro da escola que mais frequentemente os contacta, responderam o professor titular, tendo ocorrido esse contacto 1 ou 2 vezes (6) e 3 a 5 vezes (6). Em alguns casos, referem ter sido contactados pelo Coordenador de Escola: 1 ou 2 vezes (3) e 3 a 5 vezes (1). Estes dados estão em conformidade com as conceções delineadas anteriormente sobre a caderneta enquanto instrumento de comunicação.

Relativamente aos motivos dos contactos, estes foram variados: i) reuniões de pais, 1 ou 2 vezes (15) e 3 a 5 vezes (2); informações relativas ao Agrupamento, 1 ou 2 vezes (7) e 3 a 5 vezes (2); eventos, 1 ou 2 vezes (5) e 3 a 5 vezes (3); e atitudes e comportamentos dos seus educandos, 1 ou 2 vezes (5) e 3 a 5 vezes (3).

No que diz respeito às motivações que promovem a ida dos pais à escola os motivos mais referidos foram: i) as reuniões de pais/EE, 1 ou 2 vezes (15) e 3 a 5 vezes (2); e ii) eventos, 1 ou 2 vezes (5) e 3 a 5 vezes (1). No entanto, se confrontarmos estes valores com o número de pais que diz *Nunca* se ter deslocado à escola no presente ano letivo, os valores são apreciáveis. Assim, os motivos mais assinalados foram: informações relativas ao Agrupamento/Escola (14); informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem do seu educando (13); atitudes e comportamentos do seu educando (12); e, por fim, reuniões

individuais (11).

Estes dados permitem-nos concluir que os pais são, efetivamente, contactados muitas vezes, por diversas razões, contudo, nem sempre se deslocam à escola na sequência desse contacto.

Em síntese, concluímos que todos os pais inquiridos foram contactados pela escola, ao longo do presente ano letivo. Porém, os motivos que deram origem a esse contacto limitaram-se, na sua maioria, a questões processuais relacionadas com o percurso académico do seu educando. Poucas foram as vezes em que os pais foram convidados a ir à escola por questões relacionadas diretamente com o processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos – 1 ou 2 vezes (5) e 3 a 5 vezes (1) – ou para participar em reuniões individuais com o professor – 1 ou 2 vezes (2) e 3 a 5 vezes (3).

No que confere à efetiva deslocação à escola, os motivos são semelhantes, podemos aferir que a maioria dos pais só se desloca à escola para comparecer às reuniões de pais e, assim, obter informações sobre o percurso académico do seu educando.

Os motivos que impedem os pais de se deslocarem à escola estão em conformidade com as conceções da orientadora cooperante: questões profissionais (8) e incompatibilidade de horários (7). O que, uma vez mais, vai ao encontro da literatura existente sobre o tema em estudo. De acordo com Silva (1993, citado por Oliveira, 2010) “são vários os pais que não participam e apresentam várias explicações possíveis... para essa não participação [nomeadamente] incompatibilidade de horários” (p.30). Esta incompatibilidade decorre, muitas vezes, de questões do foro profissional.

Por último, os pais identificaram como estratégias preferenciais a adotar, de modo a promover um maior envolvimento parental: a sua participação na construção do Plano de Trabalho de Turma (10) e na definição de regras de funcionamento de sala de aula (8). Fica, assim, patente a sua preferência, no âmbito interventivo, ao nível do domínio do funcionamento pedagógico da escola.

Retomemos os dados apresentados acima, relativamente às situações de participação parental que os pais consideram mais importantes no contacto com a escola. Neste âmbito, referiram, tal como já vimos, as reuniões de pais, as reuniões individuais relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do seu educando e as reuniões individuais relacionadas com o comportamento do seu educando.

De facto, as suas deslocações à escola são, maioritariamente, para participar em reuniões de pais. É, no entanto, fundamental ser feito um esforço conjunto entre escola e pais, no sentido de se promover um maior envolvimento em questões tão importantes como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos – participação em: atividades, projetos, coprodução (Davies, et al., 1989); maior interesse pelas produções dos alunos, ao invés dos resultados finais; entre outros. Não obstante, as questões relativas ao comportamento devem merecer maior destaque, não a um nível meramente informativo, como constatamos através da análise das cadernetas, mas sim na procura por soluções efetivas. Uma delas passa por “chamar” os pais ao seio da comunidade escolar, promovendo atividades conjuntas.

Podemos considerar a existência de uma boa relação entre pais e escola/professor, bem como um envolvimento positivo entre ambas as partes. Importa, no entanto, realçar, que esse envolvimento se faz sentir, maioritariamente, ao nível de questões formais, como o percurso académico dos alunos ou resultados finais por estes obtidos, e não tanto ao nível do funcionalmente pedagógico em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço legislativo nas questões relativas à *participação parental*, tem sido, nos últimos anos, muito significativo, contudo, no que diz respeito ao envolvimento dos pais nas dinâmicas de sala de aula, continua a existir uma lacuna, tanto a nível processual como a nível formal.

Decorrente do estudo, regista-se a existência de uma boa relação entre escola e família, contudo, embora as representações dos professores e dos pais coincidam, as práticas de envolvimento refletem-se, essencialmente, ao nível da participação em situações pontuais e esporádicas (reuniões de balanço de final de período e reuniões individuais). No que diz respeito às representações de envolvimento parental, os pais manifestam especial vontade de participação na construção do plano de trabalho de turma. Quanto aos processos de comunicação, a caderneta assume-se como meio preferencialmente usado entre escola e família, contudo, de forma redutora, numa perspetiva punitiva e corretiva das atitudes e comportamentos dos alunos.

Considera-se, assim, fundamental promover a *entrada* dos pais na esfera escolar, no âmbito de uma relação de cooperação, havendo necessidade de a escola criar estratégias e programas que conduzam ao estreitamento da relação estabelecida entre os vários atores escolares, mostrando abertura para a sua participação e colaboração, quer ao nível do “trabalho voluntário dos pais (apoio na organização de visitas de estudo, festas ...) [e da] defesa de pontos de vista (participação nas reuniões de trabalho ...) (Davis, 1989, citado por Marques, 1997, p. 111), quer na participação em “atividades de co-produção (participação, ao lado dos professores e dos alunos, na organização de atividades ...) e participação na tomada de decisões” (*ibidem*).

Em relação à caderneta escolar, enquanto meio de comunicação, considera-se que o seu uso deve contribuir, essencialmente, para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos através do reforço positivo e de balanços construtivos acerca dos seus progressos ao nível das competências cognitivas e sociais. O que nos leva a colocar as seguintes questões: De que forma a estrutura atual da caderneta é adequada ao tipo de relação e formalidade (ou ausência dela) existente num contexto de 1.º ciclo do ensino básico, no qual assumimos, à partida, um elevado grau de conhecimento e proximidade entre pais e professor? E Representará a sua estrutura um entrave à livre disponibilidade de envolvimento, ou seja, um pretexto para afastar os pais da escola e, assim, de forma mais categórica conduzir a uma rutura entre ambas as partes desta relação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta.
- Oliveira, M. C. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto). Consultado: http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/9_ceu_oliveira_web.pdf
- Silva, P. (2001). *Interface Escola-Família um olhar sociológico. Um Estudo Etnográfico no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Porto, Porto.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Sleges, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education* Copyright 2007 by European Network about Parents in Education 2007, Vol.1, N.º 0,45-52 ISSN: 1973 – 3518.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – 1.ª série, Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.