

## A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

### Analizando perspectivas... Desenvolvendo parcerias...

M. Adelina Villas-Boas\*

#### RESUMO

Neste artigo apresenta-se uma síntese dos estudos realizados na área da Relação Escola-Família por investigadores portugueses nos últimos dezassete anos.

Para além da tentativa de clarificação dos conceitos e da análise da legislação fundamental para a implementação da colaboração, foram identificadas três correntes principais de investigação.

Duas têm-se dedicado ao estudo das perspectivas dos intervenientes, sendo que uma delas se apoia quase exclusivamente na teoria de Bernstein.

A terceira corrente tem procurado, através de estudos experimentais e de investigação-acção, construir parcerias entre a escola, a família e a comunidade, avaliando os efeitos produzidos na aprendizagem dos alunos e nas atitudes das famílias e dos professores.

**Palavras-chave:** Escola-família, envolvimento parental, perspectivas, parcerias

Não se pode afirmar que, em Portugal, a investigação na área da relação escola-família tenha atingido a maioridade, uma vez que o estudo mais antigo remonta ao ano de 1985 e consistiu numa dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Boston (Villas-Boas). No entanto, a vitalidade desta área das Ciências da Educação tem vindo a ser demonstrada nos finais do século XX e no início deste novo século através de diversos estudos e projectos de investigação. Um pouco por todas as Universidades, nomeadamente nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades de Lis-

---

\* Universidade de Lisboa, FPCE



boa, Porto e Coimbra, no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, na Universidade Nova de Lisboa e, ainda, nas Universidades Aberta, Católica, de Aveiro, da Madeira e do Minho, começam a surgir dissertações de mestrado e de doutoramento cuja investigação se tem vindo a centrar na temática da relação escola-família.

Além disso, tem sido feito, a nível teórico, um esforço de clarificação dos conceitos envolvidos (Marques, 1994; Villas-Boas, 1999; 2001) e, ainda, uma análise criteriosa da legislação publicada sensivelmente durante o mesmo período de tempo.

Com efeito e no seguimento das constatações feitas, poderá afirmar-se que o envolvimento dos pais na educação dos filhos é uma temática que nasce da insatisfação com a escola pública e ganha cada vez mais importância na procura de soluções para modificar essa situação.

## O entendimento dos conceitos

A inexistência reconhecida de um vocabulário consagrado nesta área de estudos que se encontra ainda numa fase pré-paradigmática, agravada pelo facto da maior parte da literatura ser apresentada em língua inglesa, contribui para alguma confusão na terminologia e pode induzir os investigadores a uma tentativa de tradução apressada (Marques, 1994).

Assim, em alguns destes trabalhos de investigação, independentemente da língua em que estão escritos, tem-se verificado uma certa confusão e um emprego, de certo modo, pouco rigoroso da terminologia que pretende traduzir a aproximação entre a escola, a família e a comunidade. Termos como “relação”, “ligação”, “envolvimento”, “cooperação”, “colaboração”, “participação” têm sido utilizados quase indiferentemente, variando, muitas vezes, a sua utilização de autor para autor, ou de acordo com a data da investigação (Villas-Boas, 2001).

Contudo, nota-se, cada vez mais, a procura de maior rigor conceptual, verificando-se a tendência crescente para se utilizar a expressão “envolvimento parental/dos pais/da família”, muito frequente nas publicações de Joyce Epstein, quando se pretende referir “*actividades relacionadas com a comunicação escola-casa e ajuda nas actividades de aprendizagem realizadas em casa*” (Marques, 1994: 5).



A expressão “participação dos pais/da família” é preferida por Don Davies *et al.* (1989) para indicar “*as actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo*” (Marques, 1994: 5).

No entanto, mais recentemente ainda, a maioria dos autores prefere manter o termo envolvimento, utilizando a expressão envolvimento individual e envolvimento colectivo para fazer a distinção entre as duas situações apontadas (OECD, 1997; Villas-Boas, 2001).

Sensivelmente a partir de meados dos anos oitenta, a palavra parceria (*partnership*) começa a ser utilizada de uma forma generalizada por quase todos os autores, não para invalidar nenhuma das duas expressões atrás citadas, mais específicas, mas para indicar uma colaboração mais abrangente entre as instituições, quer seja formal ou informal, sempre porém no sentido de diminuir as discontinuidades entre elas.

O conceito de *partnership* na realidade portuguesa é esclarecido pelo sociólogo Steven Stoer (1996) na análise que fez dos sete estudos de caso que fizeram parte dum estudo multinacional, três dos quais realizados em Portugal (Davies e Johnson, 1996). Stoer faz a distinção entre o termo “partenariado”, aplicado a uma equipa formal e introduzido graças a programas de índole social e económica, e “parceria”, aplicado a um trabalho informal “*among persons/entities with the same aims and common interests*” (*op. cit.*, p. 100), considerando que no que diz respeito às relações escola-família, os dois aspectos devem ser considerados. No entanto, sem invalidar, evidentemente, uma perspectiva interactiva, a utilização do termo parceria, de acordo com o enquadramento teórico que a fundamenta (Seeley, 1985), implica, sobretudo, uma maior responsabilização dos “parceiros”, com iguais direitos e deveres perante um objectivo comum, o da aprendizagem. A preferência deste termo em relação ao tradicional “envolvimento parental” deve-se, ainda, segundo Davies e Johnson (1996), à necessidade de assinalar uma relação tripartida entre a escola, a família e a comunidade.

No entanto, as expressões “relação” e “ligação” continuam, também, a ser utilizadas mas de uma forma que se pretende mais geral ou menos rigorosa.

Torna-se, pois, necessário salientar a existência de duas modalidades de envolvimento parental e esclarecer, de vez, o equívoco da “relação escola-família” que pode ser entendida (a) como um envolvimento colectivo ou “administrativo” (argumento baseado no desenvolvimento da democracia e na apli-



cação das leis do mercado aos sistemas educativos, defendido pelo discurso das federações das Associações de Pais), ou (b) como um envolvimento individual ou envolvimento “pedagógico ou educativo” (argumento baseado na responsabilidade educacional dos pais, defendido pelos especialistas em Educação). Além disso, o primeiro não implica necessariamente o segundo, nem sequer o envolvimento de todos os pais, mas apenas de alguns, em quem os outros delegam a sua competência. O envolvimento individual visa o envolvimento de todos os pais (raramente lhes chamam “encarregados de educação”) na aprendizagem dos filhos.

Muitos autores (Diogo, 1995; 1998; Marques, 1997; Villas-Boas, 2001) preferem a utilização do termo “família” por este apontar para um conjunto mais alargado de figuras (irmãos mais velhos, avós, tios e primos) que podem desempenhar, também, um papel importante na criação de um ambiente familiar favorável à aprendizagem. Por outro lado, vários estudos têm demonstrado (Silva, 2001; Villas-Boas, 1999; 2001) que o envolvimento parental é exercido, sobretudo, pelas mães. No entanto, na literatura da especialidade, o termo “pais” não aparece de modo restritivo e indica que eles (ou aqueles que, em sua substituição, exercem a função parental) são, efectivamente, os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Por estes motivos, os dois termos são utilizados indiferentemente, a não ser nos casos que requerem uma explicitação específica (OECD, 1997).

### **Cronologia comentada da legislação**

A política de envolvimento dos pais tem-se reflectido na legislação ao nível da instituição escolar, mas também a outros níveis do sistema educativo. E é assim também que, nos últimos anos do século XX, se assistiu a um esforço legislativo em todos os países da Comunidade Europeia no sentido de desenvolver aquilo que, como vimos, se tem convencionado chamar “Relação Escola-Família”.

Estudos recentes sobre essa legislação adoptam uma postura crítica, apontando para o facto de que a relação preconizada o seria mais ao nível da administração escolar do que propriamente ao nível da aprendizagem dos alunos. Bogdanowicz (1996), que fez a análise comparativa da legislação que regula os sistemas educativos dos então doze países da Comunidade Europeia, afir-



ma, por exemplo, duma forma muito crítica, que nada aponta nessa legislação para o desenvolvimento de uma verdadeira relação de aprendizagem entre a escola e a família.

No caso português, a importância dessas relações tem vindo a ser explícita em vários documentos desde a própria Constituição da República (1976), nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986), sobretudo nos seus artigos relacionados com a educação especial e com a educação pré-escolar. Sem se pretender fazer uma análise exaustiva, poder-se-á citar, entre outra legislação posterior, aquela que regulamenta as actividades das Associações de Pais e Encarregados de Educação (AP) (1990), a gestão dos estabelecimentos de ensino não superior (1991 e 1998), a avaliação do ensino básico (1992).

A aprovação da Lei de Bases como que constituiu um ponto de viragem que se concretizou num novo enquadramento legal das escolas públicas, vulgarmente designado por Reforma do Sistema Educativo. Quando se analisam os documentos legislativos, verifica-se que a lei é favorável à participação das famílias na escola, sobretudo com um estatuto de controlo; parece permissiva em relação ao desenvolvimento de uma relação produtiva com a família que considera interveniente no processo de aprendizagem. Porém, salvo no que diz respeito aos ensinos especial e pré-escolar, nada orienta e nada impõe, a não ser, no ensino básico, o direito das famílias à informação. A título de exemplo e, referindo-nos aos onze Princípios Organizativos da Lei de Bases, apenas um (alínea l) refere explicitamente a família, considerando-a como interveniente no processo educativo. Os outros referem aspectos e valores tais como a identidade nacional, a formação cívica e moral, o direito à diferença, a realização pessoal, o desenvolvimento da personalidade e do carácter em cujo desenvolvimento a família podia e devia ser estimulada a colaborar activamente e não o é (LBSE, 1986).

O diploma que disciplina o regime de constituição das Associações de Pais (AP) e os direitos e deveres a que estas ficam subordinadas (Dec. Lei nº 372/90 de 27/XI) veio dar resposta a uma realidade de mais de 300 AP legalmente constituídas e que se encontram agrupadas na Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP). A maioria é formada por pais de alunos do ensino secundário e o caminho percorrido desde que as primeiras AP foram criadas em 1974/75 não foi fácil (Marques, 1989). No entanto, o articulado do documento legislativo confere-lhes personalidade jurídica e concede-lhes, actualmente, um largo leque de intervenção a nível local e nacional, per-



mitindo, segundo o autor, “a defesa de pontos de vista” (*id.*, p. 46) e a participação e organização de actividades de “apoio à escola”. Até que ponto a sua actuação tem promovido o envolvimento colectivo dos pais no sentido do apoio pontual, da fiscalização e do controlo das escolas, ou tem promovido o envolvimento individual de todos os pais no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, é uma questão que se prende com a vivência específica de cada escola, sem terem sido tiradas, ainda, as devidas conclusões.

A direcção e administração das escolas foram afectadas, principalmente, por três diplomas.

- 1) O chamado *Decreto da Gestão* (Dec.-Lei nº 172/91 de 10/V) que vem regular o regime jurídico de direcção, administração e gestão, fazendo a distinção entre funções de direcção, funções de administração e gestão, exercidas por um Director executivo ou por um Conselho Directivo e funções de orientação educativa, exercidas pelo Conselho Pedagógico, onde têm assento representantes das AP, e/ou dos encarregados de educação, quando aquelas não existirem. Além deste envolvimento colectivo, os representantes dos encarregados de educação integram outros órgãos como o Conselho de Escola ou de Área Escolar e o Conselho de Turma, criados no âmbito da alínea a) do documento, com direito a voto.
- 2) O segundo diploma (Despacho 239/ME/93 de 20/XII) constitui um marco importante por vir alargar à educação pré-escolar e ao 1º ciclo do Ensino Básico o direito de representação parental nos seus órgãos pedagógicos e administrativos e, ainda, por estabelecer regras de convívio e de periodicidade.
- 3) Mais recentemente, o Dec.-Lei 115-A/98 de 4/V veio revogar o Dec.-Lei 172/91, reforçando o conceito de autonomia da escola, afastando *uma solução normativa de modelo uniforme de gestão*, e contemplando a *constituição de parcerias sócio-educativas*, a que é permitido tomar iniciativas, numa perspectiva de partilha de responsabilidades entre todos os intervenientes no processo educativo. Assim, os representantes dos pais e da autarquia terão assento na Assembleia Constituinte que tem a função de elaborar o primeiro regulamento interno da escola, na Assembleia que é o *órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola* e no Conselho Pedagógico. Embora a situação minoritária destes representantes se mantenha na actual legislação, o capítulo V trata especificamente da



participação dos pais e dos alunos. Além desse direito ser reconhecido como princípio geral (Art. 40º), a participação aparece relacionada com a *promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas* (Art. 41º), o que parece ser um passo em frente.

A Reforma Educativa entende, assim, que cada estabelecimento de ensino constitui uma comunidade educativa, dotada de autonomia, cuja direcção e gestão estão separadas em termos organizacionais. No entanto, a falta de orientação para a colaboração, a falta de incentivos à iniciativa parental acaba por favorecer a apatia de muitos pais e a resistência de alguns professores pelo que se considera que toda a reforma *“que pretenda, de facto, melhorar a escola terá necessariamente de contemplar a formação de pais e de professores no sentido de se capacitarem da vantagem de uma interajuda permanente, das formas possíveis que essa interajuda poderá revestir e, ainda, do desenvolvimento de uma responsabilização mútua”* (Villas-Boas, 1994: 15).

No que respeita aos documentos que regulamentam a avaliação (Despacho Normativo nº 98-A/92: Ponto 8, alínea d), parece haver uma mudança de filosofia no sentido de se privilegiar o envolvimento individual dos pais e de se *“melhorar a qualidade do sistema educativo”*. Aí, estes e os próprios alunos são considerados intervenientes, é-lhes reconhecido o direito de serem informados e solicitado o seu acordo face a uma eventual programação individualizada. Em caso de retenção repetida, participam na análise da situação, são ouvidos e podem recorrer da decisão encontrada. Deste modo, os encarregados de educação passam a constituir uma fonte de informação na avaliação formativa do aluno. No entanto, a solicitação deste envolvimento, que é louvável, surge numa fase muito adiantada do processo de aprendizagem (final do 2º período), o que vai limitar as vantagens que daí possam advir para os alunos; além disso, o próprio diploma estabelece uma limitação, consignando que a participação dos pais se fará *“em condições a estabelecer”* (*id.*, Ponto 10) por cada estabelecimento de ensino.

É assim que estudos recentes sobre essa legislação (Afonso, 1994; Diogo, 1998; Marques, 1994; Silva, 1994a; 1994b; Villas-Boas, 1999; 2001)) adoptam também uma postura crítica, apesar de reconhecerem os avanços que, desde 1976, se têm vindo a verificar. As críticas apontadas vão no sentido de que, para além do envolvimento preconizado ser mais ao nível colectivo da administração escolar e não, propriamente, um envolvimento individual de todos



os pais ao nível da aprendizagem dos alunos, este sistema de gestão está longe de estar generalizado. Assim, para Afonso (*op. cit.*, p. 49), na própria organização escolar, o “*alargamento da participação formal não corresponde a um conteúdo real*”; com efeito, a participação das famílias é muito reduzida e os representantes comunitários também não demonstram maior apetência pela participação, pelo que o corpo docente continua a manter intacto o controlo da instituição.

Convém salientar, pois, que 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.

Para M.T. Estrela (1993) a relação escola-família parece encontrar-se, actualmente, numa encruzilhada: por um lado, a vida urbana e tudo o que esta implica tem levado à crescente demissão das responsabilidades familiares e, conseqüentemente, a escola terá de servir de “abrigo”, tendo, por isso, incumbências educativas que competem à família; por outro lado, e felizmente, cada vez existem mais pais que tentam participar na vida escolar dos filhos.

Parece caber à escola dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente em termos de comunicação “positiva” não só entre a escola e as famílias, mas também entre estas e a comunidade. Contudo, esta comunicação não deverá fazer-se num sentido único, sendo fundamental que os professores sintam necessidade de “*ouvirem os pais e partilharem com eles algum poder de decisão*”. (Marques, 1993: 28).

Além disso, a aplicação efectiva da legislação parece depender, tanto em Portugal como nos restantes países da Comunidade Europeia, da compreensão que os intervenientes têm da situação e que é favorecida, em cada país, (a) pela consistência dos seus dispositivos legais e (b) pela resolução consensual dos conflitos ideológicos e pedagógicos.

## Estudo das perspectivas de pais e professores

O primeiro estudo com algum impacto, *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*, é publicado em 1989 e foi coordenado pelo investigador norte-americano Don Davies. Investigador experimentado nesta área do conhecimento contou para este estudo em Portugal com a colaboração de M. Adelina Villas-Boas e, ainda, de antigos discípulos, entre os quais Pedro



Silva e Ramiro Marques que, posteriormente, viriam a continuar a fazer investigação na área da relação escola-família.

*O conhecimento das perspectivas.* Na abordagem das perspectivas dos pais e dos professores portugueses, feita pelo citado estudo relativamente aos contactos existentes entre as escolas e as famílias, estas entidades consideraram que, regra geral, havia falta de contacto e que, quando este se verificava, era de fraca qualidade, como é o caso das Reuniões de Pais e de outras iniciativas escolares para envolver os pais. No entanto, pareceu também evidente a existência de uma contradição entre as perspectivas dos professores que consideravam desinteressados os pais de difícil acesso (expressão utilizada “*para referir os pais que têm pouco ou nenhum contacto com a escola*”, *op. cit.*, p.24) e as destes quando manifestavam, sim, o seu interesse em ajudar se soubessem como...

A partir daqui, nos estudos de investigação realizados podem distinguir-se duas linhas predominantes que, por vezes, se cruzam: uma no seguimento do estudo de Davies *et al.* (1989) que privilegia a análise das situações na tentativa do seu conhecimento e respectiva compreensão, visando o conhecimento das perspectivas dos principais intervenientes e uma segunda linha mais virada para a intervenção que procura estimular o envolvimento das famílias e a construção de parcerias de que, mais tarde, daremos conta.

Apoiada, sobretudo em métodos etnográficos, recorrendo à observação, a entrevistas semi-directivas e a questionários, a investigação tem, pois, continuado a analisar situações na tentativa de conhecer e entender as perspectivas dos vários protagonistas em contextos diferenciados.

Assim, logo em 1989, Marques publica o estudo *Obstáculos ao relacionamento das escolas com os pais* em que dá conta das perspectivas dos directores de turma de duas escolas, uma do ensino secundário e outra do ensino preparatório e, ainda, da directora de uma escola primária duma mesma comunidade, bem como dos respectivos pais dos alunos, permitindo identificar os principais obstáculos a ultrapassar.

No que respeita exclusivamente às perspectivas dos pais, foi apresentado recentemente na Universidade Católica um plano de dissertação de mestrado procurando conhecer as representações sociais dos pais que optam por inscrever os seus filhos numa escola privada confessional.

No entanto, já em 1996, A. Diogo apresentara na Universidade Nova de Lisboa, uma dissertação de mestrado cujo objecto de estudo é a diversidade de



representações parentais relativamente à escolarização dos filhos, tendo em conta o papel que a diversidade das famílias, a diversidade das suas representações, a diversidade de classes sociais e a diversidade de funcionamentos familiares exercem na relação escola-família.

Considerando também que o envolvimento parental nem sempre se observa de maneira idêntica em todos os grupos familiares, C. Fernandes (1997) faz um estudo (dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta) em que procura compreender que factores sócio-educativos poderão estar associados a uma melhor ou pior motivação e adaptação à cultura escolar, tendo em consideração o meio geo-social (espaço físico da socialização) e o meio sócio-familiar e cultural (subcultura das experiências e vivências familiares) em que a criança se insere. A autora conclui que, mais uma vez, se verificou uma relação estreita entre o aproveitamento dos alunos e determinadas práticas familiares facilitadoras que identifica como sendo o ensino de hábitos de trabalho, a organização equilibrada da rotina familiar, o controlo e gestão do tempo de estudo dos filhos, o estabelecimento de regras de comportamento, o apoio ao trabalho de casa. Factores estes que, segundo Bloom (1982), constituem um verdadeiro “currículo da família” e que, para C. Fernandes, contribuem, também, para um maior envolvimento parental.

Sensivelmente na mesma altura, Villas-Boas (1996) leva a cabo um estudo exploratório para conhecer as perspectivas de educadoras e professoras do ensino básico com idades compreendidas entre os trinta e quarenta anos, no distrito de Lisboa, adiantando que a diversidade das situações pode ser explicada, por um lado, pelo contexto (que parece ser mais determinante do que própria formação inicial ou contínua dos docentes) e, por outro, pela idade dos alunos que, também ela, parece influenciar a prática dos docentes. Com efeito, tanto as professoras do 3º ciclo como as educadoras revelaram uma preocupação maior em ajudar os pais a tornarem o ambiente familiar mais favorável à aprendizagem dos filhos.

*Confronto entre práticas e discursos.* Outros estudos têm privilegiado fazer o acompanhamento das relações que as escolas estabelecem com as famílias numa determinada comunidade educativa, procurando entender os problemas que afectam a colaboração, mas também os elementos facilitadores e, ainda, o confronto entre o discurso e a prática dos docentes. Neste campo convém salientar, logo em 1995, o estudo de J. Diogo que constituiu uma dissertação de mestrado, publicado



em 1998 em que analisou a modalidade de colaboração escola-família no quotidiano numa escola dos 2º e 3º ciclos, envolvendo essencialmente os directores de turma e os encarregados de educação, mas também elementos do Conselho Directivo e outros professores. Dessa análise sobressai a relação entre a cultura da escola e as modalidades de colaboração verificadas, incluindo as percepções recíprocas e a identificação das respectivas barreiras.

O confronto entre o discurso dos professores do 1º ciclo (reconhecendo as vantagens das relações entre a escola e a família para o aproveitamento dos alunos) e a sua prática (pouco fazendo para incentivar essas relações) é uma das primeiras conclusões dum estudo que, na sua primeira fase, envolveu uma amostra representativa da totalidade continental das escolas do 1º ciclo, constituída por 1195 escolas de meios rurais e urbanos, do litoral e do interior (Fonseca, Marques, São Pedro e Villas-Boas, 1988).

No âmbito do Projecto de Multiculturalismo e Educação Intercultural em Portugal e na União Europeia é apresentado por Cortezão e Stoer (1997) um outro projecto cujo objectivo principal consistiu em “*estudar as relações que as escolas estabelecem e desenvolvem com as famílias*”. Os autores consideraram que as características muito diversificadas das famílias envolvidas, a variação a nível do estatuto sócio-cultural dessas famílias e a diversidade de actuação dos professores e da escola podiam ajudar à compreensão do fenómeno de sucesso, ou de insucesso, das crianças mais desfavorecidas. Foram evidenciadas as dificuldades de comunicação entre pais e professores.

Mais recentemente, numa dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica, Monteiro (2000) faz o estudo das relações entre professores e pais numa determinada comunidade educativa caracterizada pela situação desfavorecida das famílias. De uma forma mais aprofundada, Silva (2001), na sua tese de doutoramento apresentada à Universidade do Porto, procede a uma análise sócio-histórica da emergência e desenvolvimento da participação parental, cruzando esta perspectiva diacrónica com a análise sincrónica do contexto específico em que interagem os pais e os professores em três escolas com assinaláveis diferenças de ordem sócio-cultural, seleccionadas para esse efeito. Esta diferença permitiu constatar “*uma importante clivagem sociológica nos processos de interacção entre escolas e famílias*”, em termos da classe social e de género (“*uma relação no feminino*”), que facilita, até certo ponto, a compreensão dos processos complexos da interacção entre os protagonistas, nomeadamente as relações de poder e as relações entre culturas diferentes. A adop-



ção do método etnográfico permitiu, ainda, segundo o autor, a análise do confronto entre o discurso e a prática de pais e professores, como outros estudos têm também evidenciado, o que levou o autor a concluir que tudo indica que quanto menor parece ser a distância cultural, maior é a distância social que os professores tentam estabelecer com os pais ou, sobretudo, com as mães.

*A colaboração com as Associações de Pais.* O estudo de Silva e Vieira, no âmbito dum estudo multinacional (Davies e Johnson, 1996), estuda uma colaboração diferente ao nível das relações com a criação de uma Associação de Pais, constituída fundamentalmente por professores (*parent-teachers*), cuja principal intervenção consistiu no desenvolvimento de um programa de ocupação educativa dos tempos livres gerido pelos pais. Os autores concluíram que a relação entre a escola e a família é, essencialmente, uma relação entre culturas em que a própria natureza dos elementos que constituem a Associação de Pais (neste caso, pais-professores) parece influenciar a natureza das relações.

O tema do associativismo dos pais foi também estudado por Fernandes (1999) segundo uma abordagem sociológico-organizacional em que questiona até que ponto as Associações de Pais não se encontrariam no limiar da virtualidade (dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho). Inserindo este estudo no âmbito da temática do Associativismo Voluntário, o seu objectivo é, sobretudo caracterizar a vertente organizacional e as práticas associativas dos pais em contexto escolar, salientando o facto de que algumas configurações estruturais assumidas por determinadas Associações de Pais são susceptíveis de por em causa os *“princípios que sustentam socialmente a legitimidade democrática deste tipo de associações”*.

Outra conclusão importante do já referido estudo de Silva (2001) foi a sobre-representação da classe média nas Associações de Pais que não constituem necessariamente associações para os pais. Além disso, a presença de pais-professores nessas associações, um aspecto recorrente nos seus estudos (Silva e Vieira, 1996), coloca a questão de que até que ponto o seu papel se adequa mais ao do dos *agentes duplos* ou ao da *ponte privilegiada*. Deste modo, ao continuar a equacionar a relação escola-família como uma *relação armadilhada* (Silva, 1994 b), o autor reconhece que esta só faz sentido se se entender que essa relação pode ser *“desarmadilhável”* e, nesse caso, contribuir, então, para a construção duma escola mais justa e democrática.



Outros estudos tinham-se já, anteriormente, debruçado sobre as dificuldades da construção de parcerias: *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (Davies *et al.*, 1992) e *A escola e os pais: Como colaborar?* (Marques, 1991).

Para concluir, poderá dizer-se que ambos advogam a criação de programas diversificados em que abunde o envolvimento parental numa forma afirmativa e construtiva, tendo especial atenção para com os pais mais desfavorecidos, ficando a sensação do muito que há por dizer, por fazer e, sobretudo, por mudar para melhorar.

*O envolvimento parental em situações específicas.* Ainda nesta corrente da análise da situação na tentativa de a compreender faz sentido mencionar o estudo de Afonso (1994), tendo como objectivo analisar as atitudes e as expectativas dos pais e de professores do 3º ciclo e do ensino secundário relativamente aos órgãos de carácter participativo tais como o Conselho de Escola, o Conselho de Área Escolar e Conselho Pedagógico, então de criação recente no ensino público. Através de questionários e de entrevistas, o autor verificou que da parte dos professores foi evidente uma atitude de reserva e de dúvida senão de receio, sem grandes entusiasmos nem oposições. Por outro lado os pais, sem opiniões muito claras sobre o tipo de envolvimento colectivo que lhes era pedido, mostraram uma atitude mais positiva, reconhecendo com alguma racionalidade que “*se tudo estivesse a correr muito bem, não havia a ideia de mudar*” (*op. cit.* p.49).

Com preocupação idêntica, neste caso com o objectivo específico de avaliar a participação dos pais apenas no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola surgiu posteriormente (2001), o estudo de Santos, incluído numa dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa.

Dois outros estudos procuraram conhecer as perspectivas relativamente a situações muito específicas. Um desses estudos pretendeu recolher, através do recurso à utilização de inquéritos, as perspectivas dos pais, dos professores e também dos alunos dos 2º e 3º ciclos sobre os hábitos de leitura dos últimos. Tratava-se de conhecer, também, os hábitos culturais dos pais e dos filhos. A amostra foi constituída por 177 alunos e respectivos pais e 58 professores de Língua Portuguesa e o estudo serviu de base a uma dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho (Machado, 2000). Os resultados vieram confirmar a existência de correlações significativas entre os hábitos dos



pais e os dos filhos, tanto em meios urbanos como rurais. O segundo, realizado por Sousa em 1996, integrou-se na sua tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro e incidiu sobre a procura de identificação dos problemas que afectam a colaboração entre pais, professores e alunos no caso de crianças com necessidades educativas especiais. Considerando que o processo educativo da criança deve unir estes intervenientes no momento em que a criança chega à escolarização, devendo afastá-los depois, progressivamente, para fomentar a autonomia do aluno, a autora identifica como problema maior a própria indefinição da colaboração. Conclui pela necessidade de negociação apoiada por uma estrutura de mediação.

O Ano Internacional da Família (1994) deu origem a vários encontros e debates de que vale a pena salientar os colóquios organizados pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e pela Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Viseu. Os livros das actas organizados respectivamente por H. Marchand e H. Pinto (1997) e por A. Lopes (1997) incluem, além de estudos sobre a psicologia da família, outros mais ligados à função educativa da família (Lopes; Pourtois e Desmet) e à sua relação com a escola (Estrela e Villas-Boas; Bouchard).

*Algumas conclusões* As dificuldades mencionadas relativamente às perspectivas dos pais e dos professores exigem, sobretudo, uma mudança de mentalidades, sendo sabido que esta só pode ocorrer através duma maior aproximação e dum maior conhecimento mútuo que tenha, também, em consideração o ponto de vista dos alunos. Uma análise correcta e compreensiva dessas perspectivas contribui para que a escola esteja em melhor posição para tomar a iniciativa de promover essa aproximação, mesmo que isso implique a necessidade de atravessar fronteiras tradicionalmente arreigadas na sociedade.

Quanto às atitudes prevalecentes dos professores, verificam-se aspectos consensuais, embora limitados às características das amostras seleccionadas. (Afonso, 1994; Davies *et al.*, 1989; Fonseca *et al.*, 1998; Marques, 1989; Silva, 1994b; Villas-Boas, 1996), parecendo ser possível identificar as seguintes atitudes:

- 1) *Imagem negativa do papel parental*, tal como ele é exercido na actualidade. Os professores consideram que muitos dos problemas que os alunos enfrentam na escola têm origem no ambiente familiar e que os pais se demi-



tem, frequentemente, do seu papel de educadores, denotando pouca sensibilidade aos factores sociais e afectivos que podem explicar essa demissão, sobretudo no caso das famílias desfavorecidas.

- 2) *Relutância relativamente à participação dos pais* na escola. Apesar de também criticarem os pais por não se interessarem pela vida da escola, receiam abrir as portas a “consumidores exigentes”, considerando que a escola está ameaçada simultaneamente pela indiferença de uns e pela presença muito forte de outros.
- 3) *Defesa do estatuto profissional*. Esta atitude tem a ver com a sua própria identidade, enquanto profissionais, especialistas, por oposição ao estatuto de amadores que atribuem aos pais.
- 4) *Preferência pelos pais da classe média* que, além de terem um nível cultural semelhante ao seu, são educadores esclarecidos, estão atentos à criança e conhecem a importância dos tempos livres, das leituras e dos jogos. No estudo de Marques (1989) verificou-se, efectivamente, que os pais portugueses com um curso médio ou superior contactaram mais vezes os directores de turma do que os outros pais. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de, segundo Silva (1994b: 24), que cita Stoer (1992), as escolas portuguesas estarem direccionadas “para o seu cliente ideal: o aluno (e não a aluna) português, branco, urbano, católico e da classe média”. Ao estarem dominadas por um modelo de família da classe média, “não validam o amplo leque de diversidade cultural que encontram nas escolas” (Davies et al., 1989: 116).

## A influência da teoria de Bernstein

Uma linha de investigação sobre o estudo das perspectivas que surgiu mais recentemente, apoia-se teoricamente na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1990) e, também, dos modelos de reprodução cultural de que foram extraídos conceitos operativos que permitiram análises relacionais dos contextos familiares e do contexto escolar em que os alunos também se inseriam.

É assim que a influência daquela teoria surge, em primeiro lugar, numa tese de doutoramento (Neves, 1991) apresentada à Universidade de Lisboa (Departamento de Educação da Faculdade de Ciências). É depois seguida em alguns dos estudos que constituíram o Projecto ESSA (Sociological Studies of



the Classroom) e que foram desenvolvidos por Isabel Neves e Ana Moraes (1996; 1997) e, ainda, por D. Pires e A. Moraes, numa colaboração da investigadora do referido Departamento de Educação, desta vez, com uma investigadora da Escola Superior de Educação de Bragança (2000).

Dentro desta linha de influência, é importante referir, ainda, o estudo realizado por C. Rocha, A. Moraes e R. Vasconcelos (1998) numa colaboração entre investigadoras do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e da Universidade da Madeira.

O estudo de Neves (1991) teve como objectivo a pesquisa de componentes sociológicas que permitissem explicar a relação da classe social, etnia e género com o aproveitamento diferencial dos alunos, incidindo sobre uma população heterogénea de 80 alunos dos 5º e 6º anos e respectivas famílias. Os resultados apoiaram a hipótese de que o insucesso escolar pode ser explicado pela descontinuidade nas relações de poder e de controlo que caracterizam a prática instrucional e a prática reguladora da família, indicando a vantagem de enquadramentos fortes para os grupos sociais mais baixos. No entanto, ao fim de dois anos de escolaridade, o aproveitamento na disciplina de Ciências da Natureza pareceu indicar que enquadramentos mais fracos se revelaram mais favoráveis para esbater o fosso entre grupos socialmente distintos.

Os estudos do Projecto ESSA foram desenvolvidos com uma população semelhante e, também, na disciplina de Ciências da Natureza. Além das relações de poder e de controlo, visaram o estudo da orientação do código linguístico (restrito ou elaborado) para o que, operacionalizando os conceitos de Bernstein, desenvolveram modelos de análise para o discurso pedagógico, tanto em contextos escolares, como nos vários contextos familiares (Moraes e Neves, 1997). Os dados recolhidos sugeriram uma relação entre o tipo de transmissão cognitiva usada pelos pais e pelas mães e o aproveitamento cognitivo dos alunos, embora essa relação fosse mais evidente com o código usado pelas mães. Além disso, o insucesso na disciplina referida parece surgir associado a uma socialização familiar em que é dada mais ênfase à concretização do que à abstracção.

No entanto, as mesmas autoras (Neves e Moraes, 1996) reconhecem não só a influência da própria prática pedagógica, como a existência de práticas diferenciais de socialização dentro do mesmo grupo social. Reconhecem, pois, tratar-se duma situação muito complexa em que se torna necessário conhecer as características do discurso das famílias e compreender o efeito que essas práticas de socialização produzem ao interagirem com as práticas do discurso escolar.



O estudo de Pires e Moraes (2000) que incluiu um estudo de caso qualitativo com oito sujeitos (quatro com aproveitamento positivo nas competências de abstracção e quatro com aproveitamento negativo nas referidas competências) vem confirmar a relação entre *“a orientação de codificação dos pais, a sua prática pedagógica e o embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar; as condições de espaço pedagógico familiar e o sucesso/insucesso dos alunos da classe trabalhadora”* (op. cit. p.255).

O estudo já mencionado de Rocha, Moraes e Vasconcelos (1998) baseia-se, também, na teoria do discurso pedagógico de Bernstein, mas tem como sujeitos alunos dos dois primeiros anos de escolaridade distribuídos por cinco classes em que foram observados três códigos educacionais distintos. O foco da pesquisa consistiu no estudo da influência da prática pedagógica no aproveitamento diferencial de alunos provenientes de contextos familiares diferentes. Apesar de algumas dúvidas quanto à veracidade da resposta dos pais, verificou-se a vantagem do aluno ser socializado numa prática pedagógica semelhante à da família. Porém, os resultados permitiram, também, a identificação de uma determinada prática pedagógica mais adequada do que as restantes à redução do aproveitamento diferencial dos alunos, o que, segundo as investigadoras, *“pode ter um significado relevante para o sucesso de todos os alunos”* (op. cit. p. 67).

Assim, esta corrente de investigação apoiada em Bernstein, que confirma os efeitos da (des)continuidade entre a orientação do código do discurso nos contextos familiares e escolares, vem também reconhecer, de algum modo, que a variabilidade da orientação do código atravessa as classes sociais, como concluiu Heath (1982). Nesta conformidade, parece evidente que a decorrente necessidade do conhecimento das práticas pedagógicas de todas as famílias só se conseguirá através do desenvolvimento da relação escola-família.

Em síntese, a investigação existente atesta a importância fundamental do conhecimento das perspectivas e das representações dos professores e do contributo que esse conhecimento pode dar para desfazer equívocos e criar condições de diálogo. Em primeiro lugar, porque estes desempenham um papel crucial no processo tanto de dar como de retirar poder aos pais. Em segundo lugar, porque as suas representações, fruto por vezes duma leitura imediatista, nem sempre correspondem à realidade pelo que é preciso serem conhecidas para, depois, poderem ser corrigidas em função dessa mesma realidade. O



estudo de Davies *et al.* (1989) ilustrou esta questão numa forma muito clara, uma vez que o seu objectivo foi, precisamente, conhecer as perspectivas dos professores e dos pais por eles considerados como *pais de difícil acesso*. Para os professores, aqueles pais nunca vinham à escola por não a valorizarem. Entrevistados, esses pais foram unânimes a considerar muito importante que os filhos frequentassem a escola que classificam como boa. A ausência deve-se, antes, ao desconhecimento numa cultura que, por esse motivo, “*leva muitas famílias a sentirem a escola como um lugar incómodo, desconfortável, se não mesmo ameaçador*” (Silva, 1994b: 2).

### Estudos de intervenção

A procura de soluções para os problemas que preocupam a escola, a família e a comunidade pode realizar-se através do intercâmbio entre as duas primeiras instituições e aquelas que fazem parte da comunidade tanto a nível autárquico, como a nível cultural e desportivo. É assim, que paralelamente às linhas de investigação já referidas, se tem vindo a desenvolver uma outra linha que, no seguimento do estudo de Villas-Boas (1985), tem vindo a privilegiar a construção de parcerias entre os vários protagonistas educativos.

Embora o objectivo seja sempre a educação das crianças e dos jovens e o sucesso do seu futuro, esta colaboração exige uma programação cuidada que implica informação, acertos e porventura o recurso a estruturas de mediação, facilitadores ou outros serviços de apoio.

A tipologia de Joyce Epstein (1987; 1995) procura sintetizar a variedade de intervenções que pretendem atingir aqueles objectivos. Com efeito, o envolvimento parental pode revestir diversas formas entendidas num *continuum*, que vai desde a família se deixar ajudar pela escola no desempenho das suas obrigações básicas e que culmina com a participação daquela na tomada de decisões, como intermediária natural entre a escola e a comunidade em que também se insere. Inúmeras experiências têm demonstrado, ao longo de dezassete anos, que a condução das práticas referidas na tipologia de Joyce Epstein resulta em sucesso académico e social para os alunos, aumenta a confiança das famílias no seu papel educativo e no da escola, contribui para as escolas e os professores conhecerem melhor as famílias e os seus alunos e facilita a integração de todos na comunidade. A autora identificou seis tipos de



envolvimento parental, a saber: Tipo 1 - Função parental; Tipo 2 - Comunicação escola-família; Tipo 3 - Voluntariado na escola; Tipo 4 - Aprendizagem em casa; Tipo 5 - Tomada de decisões e Tipo 6 - Colaboração com a comunidade.

Vários estudos conduzidos com alunos portugueses têm confirmado estes resultados com a criação de parcerias entre a escola, a família e a comunidade.

Assim, num estudo realizado com alunos do 2º ciclo verificou-se que o envolvimento parental no trabalho de casa (Tipo 4) contribuiu significativamente para o aproveitamento desses alunos (Villas-Boas, 1985; 1998).

No âmbito do *Projecto Flux: Uma experiência de educação intercultural*, (Estrela, 1994), coordenado por Albano Estrela, foi desenvolvida uma intervenção no sentido de ajudar os pais portugueses, emigrantes no Luxemburgo, a apoiarem as actividades de aprendizagem realizadas em casa (Tipo 4), incentivarem a sua comunicação com a escola (Tipo 2) e, ainda, melhorarem a sua integração na comunidade (Tipo 6). Essa intervenção com famílias portuguesas de alunos do 1º ciclo teve resultados muito positivos (Estrela e Villas-Boas, 1994; Villas-Boas 1995). Estes resultados verificaram-se não só em relação à melhoria da aprendizagem dos alunos, como também à melhor inserção das suas famílias e dos professores portugueses na comunidade luxemburguesa. A colaboração com a comunidade ajudou os alunos a desenvolverem actividades extra-curriculares e a terem oportunidade de tomarem iniciativas culturais junto da comunidade. Por seu lado, a melhor inserção na comunidade fez com que os alunos se sentissem mais confiantes, mais valorizados e mais integrados nessa mesma comunidade. Além disso, os próprios professores luxemburgueses, que acompanharam o desenvolvimento do Projecto, valorizaram sobremaneira esta componente do envolvimento das famílias (Estrela, 1994).

Também numa escola de intervenção prioritária (1º ciclo), frequentada por alunos de várias etnias cujo índice de repetência era muito superior à média nacional, foi aplicada uma intervenção do Tipo 6. Sob a dinamização da directora da escola, foram estabelecidas associações com outras entidades comunitárias além da comunicação escola/família/comunidade ter sido melhorada com a publicação de um boletim em que todos os parceiros eram incentivados a colaborar (Marques, 1997).

Outros estudos procuraram desenvolver parcerias entre escolas do 1º ciclo e as famílias. Num desses casos (Marques, 1997), a criação dum centro



familiar contribuiu para melhorar as condições educativas da própria escola e para a integração das famílias (*"Os pais encaram a escola como um território próprio e como um local onde têm voz activa"*, *op. cit.*, p. 57). No segundo caso (Silva e Vieira, 1996), para além do emprego de estratégias para melhorar a comunicação (Tipo 2), procurou-se que os pais, como membros da Associação de Pais e, sobretudo com o contributo dinamizador de uma das mães, se envolvessem como voluntários nas actividades dos tempos livres na escola (Tipo 3), o que foi conseguido duma forma muito dinâmica e interessada. No entanto, o posterior envolvimento em tomadas de decisão (Tipo 5) deu origem a conflitos com os professores. Segundo Marques (1995), que anteriormente tinha feito a síntese dos resultados obtidos com as intervenções referidas, foi possível verificar-se em todas essas escolas: (a) elevada satisfação dos professores, alunos e famílias envolvidas, (b) aumento de contactos entre professores e pais e (c) melhoria no aproveitamento dos alunos.

Destes e doutros estudos que integraram um projecto multinacional (Davies e Johnson, 1996) que, além de investigadores portugueses (Marques, Silva e Vieira, e Villas-Boas), incluiu investigadores da Austrália, do Chile, de Espanha, dos Estados Unidos e da Republica Checa, ressalta a importância das parcerias entre pais e professores para reduzir as diferenças culturais e aproximar os códigos linguísticos, o que torna a escola menos agressiva, contribui para o sucesso escolar e para a criação de ambientes familiares mais favoráveis à aprendizagem.

No estudo desenvolvido por Marques, pais de nível sócio-económico médio-alto e professores formaram um grupo de estudo, um centro das famílias, que proporcionou troca de telefonemas, reuniões em ambiente confortável e actividades conjuntas nos domínios das artes, da educação física e de tutorias. Os pais participavam nas aulas e faziam visitas de estudo em conjunto com professores e alunos. Os efeitos da intervenção traduziram-se pela melhoria da comunicação entre a escola e a família, pelo aumento do voluntariado dos pais e, sobretudo, pela melhoria do comportamento, da motivação e da aplicação dos alunos. No estudo de Villas-Boas, com o recurso a mediadores, os pais e, sobretudo, as mães de minoria étnica indiana leram histórias aos filhos, participaram em agradáveis reuniões de trabalho com as professoras e acompanharam os filhos em visitas de estudo, contribuindo decisivamente para a melhoria do aproveitamento das crianças na aprendizagem da leitura.



Numa publicação mais recente (2001), Villas-Boas relata o estudo desenvolvido na sua tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (1999) em que procurou investigar de que modo seria possível estimular o processo de aquisição da literacia de crianças imigrantes, pertencentes a duas culturas minoritárias em Portugal. Considerados pelos professores como *pais de difícil acesso* (Davies *et al.*, 1989), a modificação das suas atitudes e práticas relativamente à escola e à quantidade e qualidade das ocorrências com o escrito e, simultaneamente, o aumento das suas referências culturais colocou um desafio à investigadora que, assim, tentou promover o envolvimento desses pais no processo educativo dos filhos. A caracterização da situação em termos de atitudes e de expectativas dos pais, bem como do desenvolvimento da literacia das crianças permitiu delinear a intervenção que englobou todos os tipos de envolvimento individual contemplados pela tipologia de Epstein, com a única excepção do envolvimento colectivo referido no Tipo 5. A existência de grupos experimentais e de controlo, tanto na amostra de origem africana como na de origem indiana, permitiu verificar a influência significativa da intervenção na aprendizagem da leitura, além de ter evidenciado diferenças essenciais entre as duas minorias. Obteve-se, assim, com este estudo, uma resposta positiva à questão essencial que consiste em saber como as famílias imigrantes pertencentes a minorias étnicas, cujo ambiente familiar é desfavorecido em termos sócio-económicos e em termos de integração cultural, podem ter um papel mais activo no processo de aprendizagem dos seus filhos através do estreitamento das relações entre a escola e as referidas famílias.

É de referir, ainda, um outro estudo mais abrangente, na medida em que envolveu, numa primeira fase, como já foi referido (Fonseca, Marques, São Pedro e Villas-Boas, 1998), uma amostra de 1195 escolas do 1º ciclo e, numa segunda fase, 25 escolas seleccionadas aleatoriamente a partir da amostra referida.

Tratou-se de um estudo de iniciativa do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação com a colaboração da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, conduzido ao longo de três anos, e que teve como coordenadoras M. A. Villas-Boas, M.E. São Pedro e Marieta Fonseca (2000), além de R. Marques que apenas colaborou durante a primeira fase do estudo (1998). Procurou-se, por um lado, compreender os factores que condicionam e dificultam a construção de parcerias entre a esco-



la, a família e a comunidade e, por outro, identificar as estratégias que melhor contribuem para o desenvolvimento dessas parcerias. Entre os primeiros, factores como a falta de tempo, a mudança de escola e as baixas expectativas dos professores levaram ao abandono de seis escolas da intervenção. Nas restantes, a clara identificação dos problemas que mais as preocupavam, a formação dos professores, a presença de um facilitador, o apoio do director e a reflexão conjunta entre estes, os professores, os pais e os autarcas parecem ter contribuído para a melhoria generalizada da situação que inicialmente se verificava nessas escolas. Não só os alunos melhoraram o seu desempenho na leitura e na matemática, como todos os intervenientes modificaram positivamente as atitudes e as práticas. No conjunto das escolas toda a tipologia de Epstein foi contemplada, embora o Tipo 5 se tivesse verificado em apenas duas escolas. Pondo em evidência que certos tipos de envolvimento são mais necessários que outros, a experiência realizada é convergente com outras feitas a nível internacional. Por exemplo, Shen *et al.* (1994) que aplicaram a tipologia de Epstein em experiências conduzidas nas escolas de todos os níveis de ensino em Hong Kong consideraram que as escolas devem, primeiro, fortalecer os tipos de envolvimento individual (Tipos 1, 2, 3 e 4) para, só depois, explorar formas de cooperação colectiva ao nível do processo da tomada de decisões (Tipos 5 e 6). Os mesmos autores concluem que, a esse nível, tanto a maior parte dos professores, como os próprios pais, não manifestam qualquer interesse pela participação parental na gestão dos estabelecimentos.

*Algumas conclusões.* Como conclusão principal dos resultados dos estudos de intervenção ressalta o facto do envolvimento parental, sobretudo o envolvimento parental individual, não se poder atingir por decreto, mas sim através de estratégias que visem a vivência de parcerias. Há ainda a ter em conta que a construção de parcerias leva tempo e que dificilmente se estabelece sem estruturas de mediação.

Em todos os estudos referidos verificaram-se grandes diferenças entre escolas que vivem de costas voltadas para a comunidade e escolas que (a) conhecem esses recursos, (b) os utilizam para enriquecer o currículo e as experiências dos alunos e (c) ajudam as famílias a conhecê-los e a utilizá-los. Além disso, revelou-se importante o respeito pelas respectivas esferas de influência, uma vez que o objectivo das parcerias foi sempre a articulação e não a redução da sua influência específica. A ênfase é posta na confiança, na colaboração e na



reciprocidade, o que torna o processo de construção de parcerias não só reflexivo como em constante renovação.

### Considerações Finais

De acordo com o que foi exposto, convém ressaltar a importância do ambiente familiar como facilitador da aprendizagem escolar.

Convém, também, salientar que as razões que justificam o envolvimento parental, tanto colectivo como individual, na escolaridade dos filhos têm a ver com:

- 1) O empenho na prática democrática, aumentando a participação dos pais na tomada das decisões que afectam os seus direitos, entre os quais a educação dos filhos não pode deixar de estar incluída.
- 2) A procura de aproveitamento escolar para todos os alunos, independentemente da raça ou do nível sócio-económico, diminuindo o fosso entre os favorecidos e os desfavorecidos.
- 3) A responsabilização das escolas perante a diversificação sócio-cultural da sua clientela, elevando o seu nível do desempenho e diminuindo os obstáculos de acesso das famílias mais carenciadas à escola.
- 4) A conjugação de esforços na resolução de problemas graves, como a violência, a droga, a existência de *gangs*, o primeiro emprego, a inserção de minorias, etc., revigorando a sociedade cívica no comportamento e no carácter dos jovens.

Não fossem as naturais limitações de tempo e o critério retido ser o de estudos que se enquadram nas Ciências da Educação, outros estudos poderiam certamente ter sido, ainda, referidos e analisado o seu contributo científico, mormente a investigação de carácter psicológico que estuda a influência de factores familiares, como estilos parentais, no desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças e jovens. No entanto, os estudos apontados demonstram o interesse da temática da relação escola-família e a riqueza da problematização de questões a que apenas a continuidade da investigação poderá dar respostas e começar a operacionalizar resultados.



Como conclusão principal da revisão efectuada é de salientar o facto de que as três linhas de investigação identificadas não se contradizem, antes se completam e interrelacionam.

Enquanto a primeira linha, que procura conhecer e compreender as perspectivas e as expectativas dos principais protagonistas das relações entre a escola e a família, reconhece as dificuldades, a descontinuidade cultural, as reticências de uns e a indiferença de outros e, por outro lado, analisa de forma crítica a própria legislação, considerando que esta favorece nitidamente o envolvimento parental colectivo inserido num paradigma que Seeley (1985) chamou de “prestação de serviços”, a terceira linha tem vindo a evidenciar, de forma consistente, com os seus resultados positivos, que é possível diminuir as descontinuidades e atingir os culturalmente mais afastados. Apostando claramente no envolvimento parental individual tem conseguido, apesar do paradigma vigente, aproximar-se dum novo paradigma de “parceria para a aprendizagem”.

Quanto à segunda linha de investigação mais directamente influenciada pela teoria de Bernstein, ela vem confirmar a necessidade da aproximação entre a escola e a família, na medida em que apenas o estreitamento de relações permite não só o conhecimento mútuo, nomeadamente ao nível dos códigos e das práticas de socialização utilizados, mas também a construção de parcerias que contribuem decisivamente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas mais adequadas quer no contexto escolar, quer no contexto familiar.

Deste modo e de forma resumida, parece ser de salientar que, apesar das perspectivas de pais e professores relativamente à relação escola-família não serem muito positivas sobretudo quando se trata de aspectos que se prendem com o envolvimento colectivo dos pais, as parcerias que se têm conseguido realizar mostram à evidência o seu valioso contributo tanto para a aprendizagem dos alunos, como para o desenvolvimento de atitudes compatíveis com uma educação para a cidadania.

Em segundo lugar, o facto de a maior parte das parcerias promover o envolvimento individual dos pais enquanto a legislação vigente preconiza o envolvimento colectivo parece evidenciar uma dualidade de vias e, porventura, uma contradição que só mesmo a nível da própria legislação poderá ser ultrapassada.

Em terceiro lugar, parece possível entender-se que a grande maioria das dificuldades encontradas se prendem essencialmente com a questão do



paradigma que leva a que prestadores de serviços (no caso, os professores e educadores) e clientes (no caso, os alunos e as suas famílias) se encontrem em campos senão necessariamente opostos, pelo menos diferentes. Sem uma mudança para um paradigma de parceria para a aprendizagem em que pais, professores e alunos se passem a ver como parceiros, dificilmente se poderão ultrapassar e modificar as perspectivas mais negativas.

Por fim, uma última recomendação relativamente à aparente eficácia e ao papel que as estruturas de mediação podem desempenhar na mudança de paradigma e na construção de parcerias educativas. Essas estruturas foram definidas por Berger e Neuhaus (1980) como as instituições que existem entre o indivíduo e a sua vida privada e as grandes instituições da vida pública. No que diz respeito à educação, a família é, ela própria, uma estrutura de mediação entre a criança e a escola. No entanto, a capacidade da família para fazer essa mediação depende de muitos factores entre os quais aqueles que, segundo Bourdieu e Passeron (1970) constituem o seu capital cultural. Deste modo, as famílias com défice nesse capital têm, como já foi dito, mais dificuldades em desempenharem esse papel mediador e menor probabilidade de o fazerem com êxito, na medida em que a negociação com a escola é sempre complicada e requer o conhecimento das normas, usos e estilos que funcionam no seu interior. Experiências actuais de mediação entre a escola e as famílias (Villas-Boas *et al.*, 2000), incluindo famílias de minoria étnica (Villas-Boas, 1999; 2001) permitiram demonstrar que, nesse caso, outras estruturas com maior conhecimento da linguagem da escola, do currículo escolar, das expectativas da escola relativamente ao comportamento disciplinar da criança e, ainda, do tipo de interacção social entre professores e alunos podem ser utilizadas pela escola para desempenharem esse papel de mediação que implica, sempre, uma negociação entre as culturas da instituição escolar e da família (Johnson (1992).

Assim, se se quiser verdadeiramente diminuir a descontinuidade entre a família e a escola e construir um paradigma de parceria para a aprendizagem entre os professores, os alunos e as famílias, urge desenvolver todo um processo que não poderá ser feito sem ajuda de meios e, sobretudo, de agentes mediadores, ou de facilitadores, que promovam a aproximação entre as duas instituições.

Daí que os grandes desafios que se põem à investigação e às políticas educacionais, identificados no estudo da OECD (1997), tenham a ver com, entre outras, cinco formas de otimizar a participação das famílias na vida escolar:



- publicitar e disseminar as experiências bem sucedidas;
- replicar as estratégias que obtiveram resultados positivos, noutras escolas, noutros países;
- aprender a negociar, demonstrando respeito mútuo, reconhecendo o contributo específico de cada parceiro e compreendendo o seu respectivo papel;
- identificar, claramente, os interesses e as preocupações dos diferentes grupos de pais e da comunidade para, depois, se definirem as prioridades das políticas educacionais;
- elaborar um suporte legal, ou protocolos escritos, que definam, com clareza, os direitos e as responsabilidades de todos.

Deste modo, o envolvimento parental é visto como uma, entre outras possíveis soluções para, simultaneamente e através de parcerias com todas as famílias, melhorar a educação e ajudar a resolver problemas sociais, transformando o capital cultural em capital social.

## RÉSUMÉ

Cet article nous présente une synthèse des études menées dans le domaine de la relation École-Famille par des chercheurs portugais pendant les derniers dix-sept ans. Au delà de la tentative de clarification des concepts et de l'analyse de la législation principale visant à mettre en place cette relation, ont été identifiées trois lignes de recherche: deux de ces lignes portent sur l'étude des perspectives des intervenants (l'une se centrant sur la théorie de Bernstein). La troisième ligne cherche, à travers des études expérimentales et de la recherche-action, à construire des partenariats entre l'école, la famille et la communauté, en évaluant les effets produits sur l'apprentissage des élèves et des attitudes des familles et des enseignants.

**Mots-clés:** École-famille, engagement des parents, perspectives, partenariats.

## ABSTRACT

This article presents a synthesis of the studies in the area of School-Family Relationships undertaken by Portuguese researchers since 1985 till now.



Besides trying to illustrate the concepts and analysing the legislation related to the implementation of those partnerships, three main lines of research have been identified. Two of them have been studying parents' and teachers' perspectives on the issue. One of these distinguishes itself by its close approach to Bernstein theory.

The third line has been developing action-research and experimental studies in order to build family-school-community partnerships and evaluate their effect on student achievement and on families' and teachers' attitudes.

**Key-words:** Family-school, parental involvement, perspectives, partnerships.

## Bibliografia

- Afonso, Natércio - 1994 - As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES*, 5 (Janeiro), 31-51.
- Berger, P.; Neuhaus, R. - 1980 - *To empower the people*. Washington, D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Bernstein, B. - 1990 - *Class, codes and control: Vol. IV, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bloom, B. - 1982 - *All our children learning: A primer for parents, teachers and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bogdanowicz, Marc - 1996 - *European survey of parental involvement in education systems*. Liège: Commission des Communautés Européennes.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. - 1970 - *La reproduction - Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions du Minuit.
- Cortezão, L. e Stoer, S. (org.) - 1997 - Comunicação escola-família: Qual o papel da oralidade e da escrita? *Educação, Sociedade e Culturas*, 8, 121-134.
- Davies, D. et al. - 1989 - *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. et al. - 1992 - *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. et al. - 1996 - Crossing boundaries with action research: A multinational study of family-school-community collaboration. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), 75-105.
- Davies, D.; Johnson, V. (eds.) - 1996 - *Crossing boundaries: Multi-national action research on family-school collaboration*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Report No. 33.
- Diogo, A.I. - 1996 - *Representações parentais da escolarização*. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Diogo, José - 1995 - *Cultura da escola e interação com a família: Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.



- Diogo, José - 1998 - *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J. - 1987 - Toward a parent involvement: what research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119-136.
- Epstein, J. - 1995 - School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, May, 701-712.
- Estrela, A. (coord) - 1994 - *Projecto Plux: Uma experiência de educação intercultural*. Lisboa: Plux, FPCE - UL.
- Estrela, M. T. - 1993 - Relação escola-família. In M.T. Estrela; A. Villas-Boas (org.) *Escola e família: Caderno de apoio ao professor*. Lisboa: Plux, N° 8, FPCE-UL.
- Estrela, M.T.; Villas-Boas, A. - 1994 - A escola e a família. In A. Estrela (coord.) *Projecto Plux: Uma experiência de educação intercultural*. Lisboa: Plux, FPCE-UL.
- Estrela, M.T.; Villas-Boas, A. - 1997 - Relação pais e escola: Reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand; H.R. Pinto (eds.), *Família: contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa e autores.
- Fernandes, C. - 1997 - *Da dicotomia escola/família para o sucesso escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.
- Fernandes, J.C., 1999 - *O associativismo de pais no limiar da virtualidade? Uma abordagem sociológico-organizacional de uma Associação de Pais*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho.
- Fonseca, M.; Marques, R.; São Pedro, M.E.; Villas-Boas, M.A. - 1998 - *Uma visão da relação escola/família/comunidade nas escolas do 1º ciclo*. Lisboa: DAPP-ME.
- Heath, S.B. - 1982 - What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language and Society*, 11, 49-77.
- Johnson, V. - 1992 - A ligação escola-família através de "estruturas de mediação". *Educação e Ensino*, 6, 7-11.
- Lopes, A.R. (org.) - 1997 - *Problemática da família: Contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Machado, B.L - 2000 - *A família e a leitura dos filhos*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho: Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação.
- Marchand, H. e Pinto, H.R. (eds.) - 1997- *Família: contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa e autores.
- Marques, R. - 1989 - Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, 43-59.
- Marques, R. - 1991 - A escola e os pais: Como colaborar? Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. - 1993 - A escola, a família e a comunidade: O que se passa em Portugal e nos E.U.A. In D. Davies et al., *Quando a escola colabora com a família: Novas perspectivas*. Santarém: E.S.E. de Santarém, IPEP.
- Marques, R. - 1994 - Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES*, 5 (Janeiro), 4-11.
- Marques, R. - 1995 - As transformações na estrutura da família: A resposta da escola cultural. *Revista ESES*, 6 (Janeiro), 9-16.
- Marques, R. - 1997 - *Professores, famílias e projecto educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- Monteiro, M.J. - 2000 - *A relação escola-família numa comunidade educativa: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Humanas.



- Morais, A.M.; Neves, I. - 1997 - Pedagogic discourse in family and school: Models of analysis. In E. Pedro, *Discourse analysis: proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa: Edições Colibri/APL.
- Neves, I. - 1991 - *Práticas pedagógicas diferenciadas na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências: Fontes de continuidade e de descontinuidade entre códigos da família e da escola*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências.
- Neves, I.; Moraes, A.M. - 1996 - Analysing family contexts-importance on teacher's education. In O. Valente et al., *Teacher training and values education*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências/ATEE.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). - 1997 - *Parents as partners in schooling*. Paris.
- Pires, D.; Moraes, A.M. - 2000 - Contextos de socialização familiar e sucesso escolar. In A.M. Fontaine (coord.) *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. Porto: ASA.
- Rocha, C.; Moraes, A.M.; Vasconcelos, R. - 1998 - Influência do contexto pedagógico da família no desenvolvimento de competências sociais por alunos do primeiro ciclo do ensino básico: Uma análise sociológica. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 37-69. Universidade do Minho (I.E.P.).
- Santos, M. J. - 2001 - *A participação dos pais e encarregados de educação no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola: Um estudo de avaliação*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Seeley, D. - 1985 - *Education through partnership*. Washington, D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Shen, S. et al. - 1994 - *Home-school co-operation research report*. Hong Kong: Education Department, Committee on Home-School Co-operation.
- Silva, P. - 1994a - Relação escola-família em Portugal: 1974-1994; Duas décadas, um balanço. *Inovação*, 7 (3), 307-355.
- Silva, P. - 1994 b - Escola-família: Uma relação armadilhada? *Revista ESES*, 5 (Janeiro), 23-30.
- Silva, P. - 2001 - *Interface escola-família, um olhar sociológico: Um estudo etnográfico no 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Porto.
- Silva, P.; Vieira, R. - 1996 - A dialogue between cultures: A report of school-family relationships in Pinhal do Rei Elementary School. In D. Davies e V. Johnson (eds.), *Crossing boundaries: Multi-national action research on family-school collaboration*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Report No. 33.
- Sousa, L. X. - 1996 - *Alunos com necessidades educativas especiais (con)fundidos entre a escola e a família*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Stoer, S. - 1996 - Perspectives on action research methodology and the seven case studies. In D. Davies e V. Johnson (eds.), *Crossing boundaries: Multi-national action research on family-school collaboration*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Report No. 33.
- Villas-Boas, M.A. - 1985 - *The effect of parental involvement on student achievement*. Dissertação de mestrado. Boston University, E.U.A.
- Villas-Boas, M.A. - 1994 - A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES*, 5 (Janeiro), 12-16.
- Villas-Boas, M.A. - 1995 - Escola-família: Projecto Plux. *Revista ESES*, 6 (Janeiro) 4-8.



- Villas-Boas, M.A. - 1996 - Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias. In ADEF e CIIE (org) *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: CIIE -UP.
- Villas-Boas, M.A. - 1998 - The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education*, 74 (6), 367-371.
- Villas-Boas, M.A. - 1999 - *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar: O caso de minorias étnicas imigrantes em Portugal*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Villas-Boas, M.A.; São Pedro, M.E.; Fonseca, M.P. - 2000 - *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPP- ME.
- Villas-Boas, M.A. - 2001 - *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

### Legislação/Normativos

- Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.
- Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro.
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio
- Despacho-Normativo nº 98- A/92, de 20 de Junho.
- Despacho nº 239/ME/93, de 20 de Dezembro.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.