

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

***A DINÂMICA RELACIONAL ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA  
SOB O OLHAR DO ALUNO***

**Alexandra Filipa de Sousa Pereira**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO**

**Especialização em Sociologia da Educação e da Formação**

**ORIENTADORA: Professora Doutora Teresa Pires Carreira**

**FARO**

**2010**

**NOME:** Alexandra Filipa de Sousa Pereira

**DEPARTAMENTO:** Ciências da Educação e da Formação

**ORIENTADORA:** Professora Doutora Teresa Pires Carreira

**DATA:** 25 de Novembro de 2010

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** A Dinâmica Relacional entre a Família e a Escola  
sob o Olhar do Aluno

**JÚRI:**

**Presidente:** Doutor José Manuel Emiliano Bidarra de Almeida

**Vogais:** Doutora Teresa Pires Carreira

Licenciada Ana Sofia Alvarenga Rodrigues Guimarães

## AGRADECIMENTOS

Realizar este trabalho implicou um grande esforço e dedicação, tornando-se bastante gratificante graças à colaboração e apoio de várias pessoas, às quais gostaria de expressar uma palavra de agradecimento:

À Professora Doutora Teresa Carreira, orientadora da dissertação, agradeço o incentivo, a disponibilidade, a partilha do saber e as suas valiosas contribuições;

A todos os Professores da parte curricular do Mestrado, sinto-me grata pelos seus excelentes contributos e reflexões partilhadas;

Às colegas com quem tive o privilégio de partilhar vivências e saberes, pela amizade que permanece;

Gostaria de manifestar também os meus sinceros agradecimentos ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Armação de Pêra, por se ter demonstrado sempre disponível e apoiado em tudo o que solicitei na fase da recolha de dados;

Um agradecimento especial aos alunos que permitiram que este estudo fosse possível, pela sua disponibilidade e colaboração;

Um profundo agradecimento ao pai que me acompanhou e, aos amigos e familiares que estiveram sempre presentes, pelo seu incentivo, pela paciência, compreensão e carinho, na conquista de mais uma etapa da minha vida;

A ti, Mãe, obrigada por tudo...

## RESUMO

A Família e a Escola são as instâncias educativas mais importantes para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, e é unânime a opinião de todos os responsáveis pela missão de educar acerca da importância de ambas as instituições actuarem em consonância. Para os investigadores das ciências sociais, o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos tem vindo a ser considerado um dos pilares para garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

No entanto, pais e professores deparam-se, muitas vezes, com alguma dificuldade em estabelecer uma relação de colaboração. Para compreender os motivos desta desunião, as suas representações face à relação entre a família e a escola têm sido um dos principais alvos de pesquisa.

Por sua vez, as representações dos alunos raramente são consideradas, apesar de sabermos que o aluno é um agente activo e principal actor do processo educativo, tendo sempre uma postura perante o envolvimento dos seus pais.

O presente estudo é um estudo de natureza qualitativa e de carácter exploratório, e tem como principal objectivo conhecer as representações e as perspectivas dos alunos face à relação entre a família e a escola, quer quanto às formas indirectas, quer quanto às formas mais directas de participação e colaboração entre pais e escola. Pretende-se ainda analisar possíveis relações entre essas representações e o contexto familiar e escolar donde o aluno provém, pelo que foram realizadas entrevistas a alunos com diferentes perfis familiares e pertencentes a três níveis de ensino.

Os resultados apurados concluem que, de forma geral, os alunos entrevistados consideram importante os pais interessarem-se e preocuparem-se com o seu percurso escolar, estando presentes e apoiando os filhos ao longo de todo o seu desenvolvimento escolar e pessoal.

**Palavras-Chave:** Relação Família-Escola; Aluno; Envolvimento; Colaboração; Participação.

## ABSTRACT

Family and school are the most important environments for a student's development, and all agents involved in the educational mission are in agreement that both entities must act in a harmonious way. Social science researchers believe that students with parents who are actively involved in their school life tend to have a better academic performance.

However, parents and teachers, most of the time, are faced with some difficulty to establish a relationship of collaboration. To understand the reasons for this disunity, its perceptions about the relationship between family and school has been one of the main targets of research.

In turn, the perceptions of students, about that relationship, are rarely considered, although we know that the student is an active agent and leading actor of the educational process, and always likes to take a stance in the involvement of his parents.

This is an exploratory study, and the main objective is to find out the students perceptions about the relationship between family and school. Also, we intend to analyse possible relations between these perceptions and, their family and school environments. For this, we conducted interviews with twenty-four students with several profile families. These students attend three different levels of education.

The results obtained indicate that, in general, the interviewed students consider the interest and concern of parents in their school performance important, coupled with support throughout their school and personal development.

**Key-words:** Parent-School Relationship; Student; Involvement; Collaboration; Participation.

## ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras.....	x
Índice de Quadros .....	x
Índice de Tabelas .....	xii
Índice de Anexos .....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
<b>PARTE A- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I - A FAMÍLIA E A ESCOLA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO....</b>	<b>6</b>
1.1. Perspectivas Teóricas da Sociologia da Educação.....	7
1.1.1. Paradigma Determinista .....	7
1.1.2. Paradigma da Acção.....	8
1.2. Socialização .....	9
1.2.1. Socialização Primária .....	10
1.2.2. Socialização Secundária .....	11
1.3. A Família.....	12
1.3.1. O lugar da criança nos contextos familiares .....	13
1.4. A Escola .....	14
1.5. Família e Escola: Dois Contextos Educativos .....	16

<b>CAPÍTULO II - A EMERGÊNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA</b> .....	18
Nota Introdutória.....	19
2.1. Democratização do Ensino .....	20
2.1.1. Enquadramento Jurídico sobre participação das famílias .....	21
2.2. Desigualdades Sociais perante o Ensino .....	23
2.3. Importância da Família do Processo Educativo.....	26
2.4. Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano .....	29
2.5. Família e Escola: Dois Sistemas em Interação .....	31
<b>CAPÍTULO III - O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA</b> .....	33
Nota Introdutória.....	34
3.1. Clarificação de Conceitos.....	34
3.1.1. Diferenciação dos conceitos Envolvimento e Participação .....	34
3.1.2. Parceria e Colaboração .....	35
3.2. Família e Escola: uma Relação Complexa .....	36
3.3. O Papel da Escola e do Professor.....	38
3.4. Estratégias de Envolvimento .....	40
3.5. Representações Sociais sobre a Família e a Escola .....	43
3.5.1. Representações dos Professores face à Relação Família-Escola.....	44
3.5.2. Representações da Família face à Relação Família-Escola .....	46
3.5.3. Representações dos Alunos face à Relação Família-Escola .....	49

<b>PARTE B - ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	51
<b>CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	52
4.1. Contexto da Investigação e Formulação do Problema .....	53
4.2. Objectivos do Estudo .....	57
4.3. Questões Orientadoras do Estudo .....	58
4.4. Modelo de Análise .....	59
4.5. Natureza do Estudo .....	60
4.6. Contexto e Sujeitos do Estudo .....	62
4.7. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	62
4.7.1. A Entrevista.....	63
4.7.1.1. O guião da entrevista.....	64
4.7.1.2. A entrevista piloto .....	65
4.7.1.3. A realização das entrevistas.....	65
4.8. Tratamento e Análise de Dados.....	66
4.9. Análise e Interpretação dos Dados .....	70
<b>CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	71
Nota Introdutória.....	72
5.1. Caracterização dos Entrevistados.....	72
5.2. Relação Aluno-Pais .....	75
5.2.1. Interacção entre pais e filhos .....	75
5.2.2. Opinião do aluno sobre a importância da interacção com os pais.....	78
5.2.3. Interesse dos pais pela vida escolar dos filhos .....	80
5.2.4. Posição do aluno face ao interesse manifestado pelos pais.....	82

5.2.5. Expectativas e aspirações (dos pais e dos alunos) sobre a vida escolar e profissional.....	84
5.3. Relação Aluno-Escola .....	91
5.3.1. Opinião do Aluno face à Escola .....	91
5.4. Relação Pais-Escola .....	94
5.4.1. Modo como os pais supervisionam as tarefas escolares dos alunos .....	94
5.4.2. Opinião do aluno sobre a importância dos pais supervisionarem as suas tarefas escolares.....	97
5.4.3. Contacto existente entre pais e professores.....	101
5.4.4. Opinião do aluno sobre a pertinência do contacto entre os pais e os professores	104
5.4.5. Modos de participação directa / envolvimento dos pais em actividades da escola.....	107
5.4.6. Opinião do aluno sobre a participação e envolvimento dos pais em actividades da escola.....	111
5.4.7. Propostas dos alunos sobre estratégias de participação / envolvimento dos pais em actividades da escola.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
BIBLIOGRAFIA.....	121
ANEXOS.....	130

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	
Relação Família-Escola .....	55
Figura 2	
Relação Aluno-Família-Escola .....	56
Figura 3	
Modelo de Análise.....	59

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	
Modelo de Envolvimento de Joyce Epstein.....	41
Quadro 2	
Modelo de Envolvimento de Henderson .....	42
Quadro 3	
Guião da Entrevista .....	64
Quadro 4	
Categorias e sub-categorias de análise referentes ao tema "Relação Aluno-Pais" .....	69
Quadro 5	
Categorias e Subcategorias de análise referentes ao tema "Relação Aluno-Escola" .....	69
Quadro 6	
Categorias e Subcategorias de análise referentes ao tema "Relação Pais-Escola" .....	69
Quadro 7	
Nacionalidade dos entrevistados .....	73

Quadro 8	
Características dos alunos e profissão dos pais - 3º ano .....	73
Quadro 9	
Características dos alunos e profissão dos pais - 6º ano .....	74
Quadro 10	
Características dos alunos e profissão dos pais - 9º ano .....	74
Quadro 11	
Outras actividades que os alunos gostariam de realizar com os pais .....	79
Quadro 12	
Importância que o aluno atribui à interacção pais-filhos.....	80
Quadro 13	
Importância que os alunos atribuem à supervisão das tarefas escolares por parte dos pais.....	99
Quadro 14	
Contacto entre pais e professores 9º ano .....	103
Quadro 15	
Participação dos pais - 3º ano .....	108
Quadro 16	
Participação dos pais - 6º ano .....	109
Quadro 17	
Participação dos pais - 9º ano .....	110
Quadro 18	
Motivos que levam os alunos a concordar com a participação dos pais na escola .....	112

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela1	
Actividades realizadas em interacção com os pais.....	76
Tabela2	
Interacções pais-filhos pouco dinâmicas .....	77
Tabela3	
Níveis de interacção pais-filhos .....	78
Tabela4	
Interesse dos pais em saber sobre o dia dos filhos na escola / interacção pais-filhos .....	81
Tabela5	
Assuntos escolares pelos quais os pais mais se interessam .....	81
Tabela6	
Gosto em falar com os pais sobre si / nível de ensino.....	82
Tabela7	
Resultados escolares .....	85
Tabela8	
Satisfação dos pais.....	86
Tabela9	
Reacção dos pais perante maus resultados / nível de ensino .....	87
Tabela10	
Expectativas dos pais e alunos perante o futuro escolar e profissional / nível de ensino.....	88
Tabela11	
Opinião sobre a escola e o estudo / nível de ensino .....	92
Tabela12	
Hábito dos pais mandarem o aluno estudar .....	95

Tabela13	Hábito dos pais mandarem estudar / opinião dos alunos sobre a supervisão dos pais nas tarefas escolares .....	97
Tabela14	Opinião dos alunos sobre os pais supervisionarem as suas tarefas escolares / resultados escolares .....	98
Tabela15	Opinião dos alunos sobre os pais supervisionarem as suas tarefas escolares / nível de ensino.....	100
Tabela16	Frequência e situações de contacto entre pais e professores / nível de ensino .....	101
Tabela17	Tipo de actividades organizadas pela escola para os pais participarem / nível de ensino.....	108
Tabela18	Participação dos pais em actividades da escola / nível de ensino .....	111
Tabela19	Gosto pela participação dos pais .....	113
Tabela20	Propostas de actividades / nível de ensino.....	114

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	
Guião da Entrevista.....	131
Anexo II	
Autorização Ministério da Educação.....	134
Anexo III	
Autorização Encarregados de Educação.....	136
Anexo IV	
Grelha de Categorias e Sub-Categorias.....	138
Anexo V	
Grelha de Análise de Conteúdo: Entrevistado A8.....	141
Anexo VI	
Grelha de Análise de Conteúdo: Entrevistado B5.....	145
Anexo VII	
Grelha de Análise de Conteúdo: Entrevistado C1.....	149
Anexo VIII	
Grelha de Frequências.....	154

## INTRODUÇÃO

Família e Escola são dois dos grandes pilares fundamentais da nossa sociedade, sendo duas instâncias educativas de extrema importância para a formação dos cidadãos. A família é a primeira instituição onde se processa a socialização, é a principal responsável pela educação e protecção da criança e onde se criam os primeiros laços afectivos. Por sua vez, a escola tem um papel predominante na educação e formação do aluno e é talvez a primeira instituição onde ocorre a socialização secundária.

Acompanhando o ritmo da evolução na nossa sociedade, urge a necessidade de ambas as instituições se complementarem em termos de partilha de tarefas e funções.

Ao longo das últimas décadas, a problemática da relação existente entre a família e a escola tem vindo a ser bastante estudada pelos investigadores das ciências sociais, sobretudo na sequência das transformações ocorridas no âmbito da educação após a Segunda Guerra Mundial. A democratização do ensino despoletaram uma série de pesquisas com o intuito de compreender a origem do insucesso e do abandono escolar que abrangia uma grande percentagem da população estudantil. Os estudos efectuados por sociólogos como Bourdieu e Passeron (1970) e Bernstein (1983) concluía que as causas do sucesso ou insucesso escolar se deviam à pertença social da família.

Todavia, com a evolução do conceito de família e o lugar que a criança passa a ocupar no seio familiar, o olhar sociológico desviou-se para as práticas quotidianas das famílias, nomeadamente no efeito que a socialização familiar produz na aprendizagem escolar dos alunos.

Os estudos levados a cabo por investigadores desta área, como Montandon e Perrenoud (2001), Villas-Boas (2001), Davies, Marques e Silva (1997), têm considerado o ambiente familiar como um dos elementos que mais influenciam o desenvolvimento e o sucesso escolar da criança. Assim, as práticas e atitudes da família perante a educação dos filhos constituem um factor muito mais determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, do que a sua pertença social.

Surge, assim, a preocupação de encontrar, nos pais, o grande apoio para atingir os objectivos a que os governos se haviam proposto: a igualdade de acesso e de sucesso para todos os alunos, inclusive para aqueles cuja socialização familiar mais se distancia da socialização escolar.

Se a família e a escola são as duas instituições que mais influenciam o desenvolvimento da criança, devem actuar em conformidade. Trata-se de uma relação que, ao longo dos últimos anos, sofreu algumas alterações significativas tanto em termos legislativos como nas dinâmicas, sobretudo devido à crescente importância que os vários intervenientes do processo educativo lhe têm atribuído. Este facto deve-se, em parte, às investigações e projectos efectuados na área, os quais têm demonstrado os indiscutíveis benefícios da colaboração entre a escola e a família.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2007) “a aproximação entre professores e pais/encarregados de educação é unanimemente reconhecida como contributo importante para melhorar o sucesso escolar dos alunos” (p. 79), realidade comprovada também em estudos internacionais, como o PISA (Programme for International Student Assessment). Além disso, todos os intervenientes do processo educativo têm a ganhar com esta estreita cooperação, ou seja, não só os alunos, mas também os pais, os professores e a comunidade.

Apesar de os estudos e projectos realizados neste campo confirmarem a importância da relação entre a escola e a família, existe ainda alguma dificuldade, por parte de alguns contextos educativos, em manterem uma interacção significativa entre pais e professores/educadores.

Um dos objectivos desta relação deveria ser conhecer o contexto donde a criança provém, criando estratégias de envolvimento eficazes, de acordo com cada realidade e, assim, contribuir para a qualidade do ensino. Mas, na verdade, pais e professores tendem a criar representações uns dos outros que nem sempre correspondem à realidade, o que origina, muitas vezes, um pensamento de desconfiança acerca da participação e envolvimento dos pais na escola.

E o que pensarão os alunos acerca desta relação, dos seus benefícios, dificuldades ou desvantagens?

A grande maioria dos estudos efectuados nesta área pretendem analisar as percepções, representações, estratégias de envolvimento e dificuldades sob o ponto de vista

dos pais e dos professores. E um facto relevante é que raramente as representações dos alunos são avaliadas. Estes também são actores sociais e, como tal, as suas representações sobre a dinâmica relacional entre a família e a escola também devem ser validadas, pois podem fornecer-nos dados muito relevantes para futuras abordagens sobre o tema, bem como para as práticas dos professores.

Foi esta a perspectiva que despoletou o interesse pela realização do presente estudo, o qual surgiu da seguinte pergunta de partida: Quais as representações e perspectivas dos alunos acerca da relação que a família estabelece com a escola?

Tendo em conta que a «Relação Família-Escola» implica um envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos a vários níveis, ou seja, fora e dentro da escola, actuando indirecta ou directamente, os principais objectivos do nosso estudo são: conhecer as representações que os alunos constroem acerca das formas indirectas de colaboração dos pais com a escola, bem como as formas directas de participação e colaboração entre os pais e a escola, e analisar se essas representações modificam consoante o contexto escolar e familiar do aluno. É ainda nosso objectivo analisar a importância que o aluno atribui ao envolvimento dos pais na sua vida escolar.

O nosso trabalho está dividido em duas partes: a Parte A – Enquadramento Teórico – e a Parte B – Estudo Empírico.

A problemática que envolve o tema da relação família-escola exigiu a realização de uma pesquisa teórica que nos permitisse enquadrar a Família e a Escola na Sociologia da Educação. Assim, no primeiro capítulo da Parte A, são apresentadas duas das grandes perspectivas teóricas da sociologia da educação: o Paradigma Determinista e o Paradigma da Acção; e posteriormente definimos os principais conceitos que sustentam o estudo: a Socialização (primária e secundária) e os dois agentes de socialização mais importantes do nosso estudo, ou seja, a Família e a Escola.

No segundo capítulo, apresentamos os principais motivos que deram origem à necessidade de uma relação família-escola e as principais teorias que sustentam esta relação.

No capítulo seguinte, abordamos a problemática subjacente a esta relação, começando por diferenciar os conceitos: envolvimento, participação, parceria e colaboração. Prosseguimos, então, com uma reflexão sobre a complexidade do

envolvimento e participação dos pais na escola; o papel da escola e do professor; as estratégias de envolvimento propostas por alguns pesquisadores; e as representações que professores, famílias e alunos têm vindo a construir sobre a «Relação Família-Escola».

Segue-se a Parte B, que se inicia com o capítulo referente ao Enquadramento Metodológico do estudo. Neste capítulo apresentamos, em pormenor, o contexto da investigação, os seus objectivos e questões que o norteiam e a natureza do estudo; o contexto e sujeitos do estudo; as técnicas e instrumentos de recolha de dados; e descrevemos o modo como realizámos o tratamento e a análise de dados.

No último capítulo, o capítulo V, são apresentados e discutidos os resultados obtidos.

Finalmente, são apresentadas as conclusões do estudo, as limitações à sua realização, bem como pistas para futuras investigações.

PARTE A

---

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO I

---

### A FAMÍLIA E A ESCOLA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

## **1.1.PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Um dos grandes objectivos da sociologia da educação é compreender as relações entre a acção dos indivíduos e a realidade social ao nível do processo educativo. Dois dos grandes paradigmas desenvolvidos no âmbito da sociologia da educação são o paradigma determinista e o paradigma da acção.

### **1.1.1. Paradigma Determinista**

A perspectiva determinista, também conhecida por ‘funcionalismo’, foi uma abordagem dominante até aos anos de 1950 e é defendida por um dos fundadores da sociologia: Émile Durkheim. Durkheim, influenciado fortemente pelas ideias positivistas de Auguste Comte, considera que a “sociologia deve tratar os factos sociais como coisas e estudar as leis que traduzam as relações entre esses factos sociais” (Pinto, 1995, p. 74).

O funcionalismo é caracterizado por considerar que a continuidade das sociedades “depende do sucesso da socialização dos novos membros nesse sistema consensual de valores” (Pinto, 1995, p. 93). Cada indivíduo, fazendo parte integrante da sociedade, cumpre “a sua função útil ao equilíbrio global”, para que “tudo funcione como previsto para o ‘bem-estar’, o equilíbrio e a estabilidade social” (Carreira, 2008, p. 101). A educação, por sua vez, tem como funções homogeneizar e diferenciar os seus membros, de forma a assegurar a reprodução dessa sociedade. Aliás, Durkheim define a educação como

“a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais” (cit. por Pinto, 1995, p. 79).

e acrescenta:

“Muito longe de a educação ter por objectivo único ou principal o indivíduo e os seus interesses, a educação é, antes do mais, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência” (*id., ibidem*).

Esta perspectiva defende ainda que os indivíduos integram e exprimem as normas da sociedade, explicando “os comportamentos dos indivíduos por referência exclusiva a elementos anteriores aos actos que pretende explicar” (*idem*, p. 92). Ou seja, os comportamentos dos indivíduos são condicionados por factores como a educação, a cultura e a estrutura económica.

Após a Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1960/70, a par de todas as transformações ocorridas ao nível social, económico, cultural, e com a democratização das sociedades e da educação, surgem novas teorias no quadro do paradigma determinista, as quais atribuem à classe social a principal causa da conduta dos indivíduos, como as teorias da reprodução cultural e social de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1964, 1970), e as teorias críticas da reprodução, como a teoria da resistência (Giroux, 1983, cit. por Pinto, 1995).

As teorias da reprodução cultural e social identificam as múltiplas formas de desigualdade social (entre classes, etnias e sexos) que são mediadas e reproduzidas pela escola, através da ‘violência simbólica’, que consiste na imposição de uma definição do mundo social que seja consistente com os interesses dos grupos sociais dominantes.

As teorias da resistência à reprodução cultural e social servem de suporte conceptual ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e à elaboração de materiais educativos contra-hegemónicos com vista a diminuir o insucesso escolar dos grupos socioculturalmente desfavorecidos.

### **1.1.2. Paradigma da Acção**

Em oposição às perspectivas deterministas, surge o paradigma da acção, defendido por Max Weber, que considera que a sociologia tem como objectivo compreender a acção social, através da interpretação e da criação de relações de causalidade dos seus efeitos e do seu desenvolvimento (Pinto, 1995, p. 83). Para os defensores desta perspectiva, acção e comportamento têm significados distintos: comportamento é aquilo que é observável do exterior, da conduta humana; acção é um comportamento que tem um contexto e uma intencionalidade.

Esta perspectiva defende que para compreender uma acção, não basta observá-la do exterior, é necessário colocarmo-nos “no lugar do actor, tendo em conta a leitura que ele faz da situação” (*idem*, p. 99). Ou seja, ao estudar a acção de um indivíduo, importa saber o contexto e a intenção que o levou a agir de determinada maneira. Conhecer os contextos implica que se tenha em consideração os constrangimentos sociais, económicos, culturais, temporais, entre outros.

A este propósito, Carreira (2008) afirma que “o sentido de uma ‘acção’ só tem significado social se dois, ou mais, indivíduos em contacto, compreenderem os significados e as expectativas envolvidos nas acções de outras pessoas, se houver reciprocidade no significado das acções sociais” (p. 117). Esta definição remete ao conceito de interaccionismo simbólico, ou seja, as interacções e as acções dos actores são compreendidas a partir dos significados (explicações) que estes atribuem à realidade e a si próprios. Por outras palavras, a forma como o indivíduo age em relação às coisas é influenciada pelo significado que ele atribui a essas coisas, o qual resulta da sua interacção social.

## 1.2. SOCIALIZAÇÃO

A socialização é um conceito introduzido por Durkheim, que afirmava que a socialização da criança é o objectivo principal da educação (Carreira, 2008), pois dela depende a perpetuação da sociedade.

A socialização é um processo através do qual o indivíduo adquire um conjunto de competências físicas, cognitivas e afectivas, interioriza as normas e valores do grupo a que pertence, e assimila os traços culturais que o tipificam, através do contacto e interacção com o mundo simbólico tecido pela cultura da sua comunidade, do seu grupo social ou do seu grupo de referência. Estas características são essenciais ao seu desenvolvimento como ser social. Trata-se de um processo fundamental para a integração social do indivíduo e vai acontecendo ao longo da vida, passando por diferentes fases. Contudo, os primeiros anos de vida são muito importantes para a formação do comportamento e da personalidade.

O processo de socialização não é encarado da mesma forma pelas perspectivas referidas anteriormente. Na perspectiva funcionalista, a formação da personalidade do

indivíduo consiste numa incorporação progressiva da cultura da sociedade a que pertence, ou seja, a socialização suporia “a adaptação do indivíduo à sociedade em que nasceu e em que pertence” (Pinto, 1995, p. 119).

Covas (2006) afirma que, na perspectiva de Parsons, “a função socializante da família tem a finalidade de transmitir à criança as ideias, valores e conceitos fundamentais da sociedade” (p. 76), e para tal os elementos responsáveis pela socialização deveriam estar bem integrados no sistema, o que é essencial para a estabilidade e equilíbrio do sistema social.

Na perspectiva da diferenciação de classes sociais, Pinto (1995) informa-nos que a socialização é vista como um “processo de diferenciação dos membros das classes sociais, ou seja, de inculcação de formas de ser e estar que adequem os diferentes indivíduos às classes sociais a que estão destinados ou em que vão estar integrados” (p. 119).

A perspectiva accionista encara a socialização como um processo de interacção. Ou seja, o indivíduo não se submete ao que a sociedade exige. A sociedade é que se constrói através das interacções entre os indivíduos. São os indivíduos, como actores sociais, que criam as estruturas sociais através de um jogo de trocas complexas.

### **1.2.1. Socialização Primária**

A socialização primária é aquela que ocorre nos primeiros anos de vida do ser humano. Os adultos com quem a criança interage são os mediadores entre o ambiente que a envolve e a interiorização que ela vai fazendo acerca dos papéis, atitudes, formas de ser e estar que fazem parte da definição que estes adultos dão ao mundo (Pinto, 1995).

Portanto, sendo a família a instituição mais próxima da criança, com quem ela estabelece os primeiros contactos e interacções, é no seu seio que se desenvolve a socialização primária, a qual, segundo Musgrave (1979) molda a personalidade da criança durante todo o período anterior à escola e influencia a sua personalidade durante a idade escolar.

A socialização primária termina, quando a consciência da criança está consolidada e quando esta já é capaz de participar em interacções sociais que “exijam a compreensão das regras do jogo e o sentido de igualdade e equidade” (Pinto, 1995, p. 123).

### **1.2.2. Socialização Secundária**

Após a socialização primária, segue a socialização secundária, que se define como o processo de adaptação a novas realidades sociais específicas. Uma vez que a sociedade é demasiado complexa, a família não teria condições para assegurar a integração das crianças na sociedade. Além disso, a criança vai integrar-se em novas instituições. Pinto (1995) realça que o fundamental é que o indivíduo estabeleça relações significativas durante a socialização primária, para que a socialização secundária não fique seriamente comprometida.

Uma das instituições, e seguramente a primeira, que vai assegurar a socialização secundária da criança, onde a criança vai interiorizar novos aspectos da sociedade, é precisamente a escola.

Durante toda a vida, o indivíduo se deparará com novos processos de socialização secundária sempre que houver uma transição: uma mudança de profissão ou de organização; mudança de país; mudanças da própria sociedade, são exemplos de transições que vão fazer com que o indivíduo se integre e se adapte a novas realidades, o que constitui uma nova socialização, a qual contribuirá, consoante o tipo de transição, para a construção de uma nova identidade profissional, novos comportamentos ou novas atitudes e valores.

Musgrave (1979) identifica quatro agentes de socialização que, na sua opinião, são cruciais na criação da realidade social: a família, a escola, o grupo de colegas, os meios de comunicação de massa. No enquadramento do nosso estudo, abordaremos principalmente os dois primeiros.

### 1.3. A FAMÍLIA

A família é a primeira instituição onde se processa a socialização. A criança nasce e cresce no seio de uma família que, quando estável e coesa, é o lugar privilegiado onde se processam as primeiras aprendizagens, se aprendem as regras básicas de vida, se descobrem os valores e os critérios morais, e se criam os primeiros laços afectivos. Aos pais é reconhecido o direito e o dever de serem os primeiros educadores.

Ao longo das últimas décadas, nomeadamente a partir da década de 50 do século XX, observamos que a família tem sofrido profundas transformações, à medida que acompanha o ritmo cada vez mais acelerado do desenvolvimento da nossa sociedade: a mulher passou a ingressar no mercado de trabalho e a acompanhar menos o crescimento dos filhos; a família alargada reduziu-se a uma família de 2 a 5 elementos, o que faz com que o apoio familiar se altere; a ‘rigidez’ dos papéis familiares também sofreu algumas alterações; banalizou-se o divórcio; surgiram diferentes formas de organização familiar (nuclear, monoparentais, recompostas, adoptivas, de acolhimento, homossexuais); e assim se afasta da nossa sociedade o conceito de família tradicional, uma família alargada que incluía duas ou três gerações que partilhavam a mesma casa ou viviam próximo (Almeida, 1994).

No que se refere à definição do conceito de família, existem diferentes pontos de vista. Se, por um lado, se considera que a família é constituída por elementos unidos através de laços sanguíneos (na forma mais tradicional de conceber o conceito de família), por outro lado, o conceito de família vai para além desses laços. Aliás, actualmente encontramos inúmeras formas de definir o conceito de família, dada a diversidade das formas de organização familiar.

Flores (1994) faz referência à família como “a relação de coexistência debaixo de um mesmo tecto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor e descendente” (p. 13), mas acrescenta que para se considerar família é necessário que “esta consanguinidade e esta coexistência se baseiem no amor e no respeito mútuo” (p. 13), recordando, por exemplo, o caso dos filhos adoptivos.

Almeida (1994) define a família como “um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco cujos membros adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (p. 101).

Relativamente às funções desempenhadas pela família, a nível sociológico encontram-se habitualmente quatro funções: oferecer a possibilidade de uma actividade sexual socialmente admitida; proporcionar ambiente para a reprodução; constituir uma unidade económica autónoma; permitir a educação e a socialização das crianças. (Flores, 1994; Musgrave, 1979).

É de salientar que a estabilidade do futuro das nossas sociedades depende fortemente do equilíbrio da instituição familiar.

### **1.3.1. O lugar da criança nos contextos familiares**

À medida que a sociedade e a família se transformam, também o lugar ocupado pela criança no seio da família tem sido alvo de destaque em estudos de ciências sociais e da educação.

Ariès (1981) defende a ideia de que nas sociedades pré-industriais as crianças assumiam um carácter meramente instrumental, e que o lugar ocupado pela criança na família contemporânea tem sofrido alterações marcadas por um processo de sentimentalização das relações familiares, pelo enfraquecimento da dimensão económica e das funções instrumentais das famílias e pelo desenvolvimento da dimensão afectiva. Ainda no mesmo sentido, Nogueira (1998) afirma que o lugar da criança passa a ser visto, principalmente, como afectivo e as acções em relação a ela são essencialmente educativas.

Por sua vez, Montandon (2001a) afirma que as teses de Ariès são actualmente contestadas, salientando que alguns investigadores e documentos escritos antes do século XVI provam que as interacções afectivas entre pais e filhos não eram inexistentes e que é errado pensar que todas as funções instrumentais da família tenham desaparecido. Isto porque, para muitas famílias, a criança ainda continua a trazer vantagens de tipo instrumental: para algumas famílias trata-se de um estatuto, para outras de certos privilégios económicos e para outras a esperança de concretizar projectos aos quais elas próprias tiveram de renunciar.

Contudo, Montandon (2001a) admite que o aspecto afectivo se intensificou, devido a factores como a diminuição da mortalidade infantil e o controle da natalidade; o aumento do nível de vida das famílias, que as motiva para uma maior preocupação com a promoção social dos filhos; a urbanização, que alterou as condições de alojamento e as redes tradicionais de sociabilidade; e as transformações nos modos de vida e nos comportamentos dos casais.

Nogueira (1998) refere que, ao se ter enfraquecido o papel instrumental da família, a criança deixa de representar um “capital” para se tornar um “custo económico”. Citando a autora, podemos lembrar que:

“com a proibição do trabalho infantil, a extensão do período de escolaridade obrigatória, a criação dos sistemas de seguridade social, ela deixa de ser uma perspectiva de ganho para os pais, um recurso contra suas inseguranças na velhice. Se ela permanece como posse dos pais, é cada vez menos como futura força de trabalho ou como garantia de descendência e cada vez mais como objecto de afecto e de preocupação, razão de viver, maneira de se realizar, fonte de prazer e de orgulho para eles” (p. 98).

A criança deixa assim de ser vista como um adulto em miniatura, ou mais um elemento para o trabalho e instrumento de sobrevivência, e passa a ser reconhecida como “categoria de idade específica, encarada como um ser com características únicas, próprias e distintas das do adulto, na sua fragilidade e vulnerabilidade” (Almeida, 2005, p. 580).

#### **1.4. A ESCOLA**

A escola é uma das instituições onde se processa a socialização secundária e, para a criança, é talvez a primeira instituição onde esta ocorre. Como tal, a escola deve ser, por excelência, o local onde se desenvolve a aprendizagem e onde se complementam os meios para desenvolver atitudes e valores e adquirir competências.

A lógica da escola e dos princípios pedagógicos não teve sempre a mesma face. Durante o século XX, nomeadamente após a década de 50, o modelo de escola que se baseava num “espaço fechado e isolado pertencente aos ‘conhecedores especialistas’ dos saberes a difundir”, onde nem todos tinham acesso devido às condicionantes sociais e

económicas, transformou-se numa “escola-comunidade educativa permeável à relação com outros tipos de saberes e com a presença de actores sociais estatutária e culturalmente tão diversos” (Sarmiento, 2009, p. 52).

A nova escola pretende eliminar o ensino tradicional, aquele que transmite conhecimentos e valores morais e culturais, onde não há lugar para a opinião individual dos alunos nem para a criatividade; onde o aluno tem que se adaptar e assimilar o que lhe é transmitido e a família não é convidada a entrar.

Em contrapartida, novas pedagogias surgem, pedagogias centradas no aluno, justificadas pela necessidade de se levar em consideração as características infantis e de se adaptar o ensino à natureza do educando. Nesta escola, os pais são vistos como parceiros, e o professor tem como função proporcionar as melhores condições de aprendizagem a cada um dos seus alunos.

Pinto (1995) esclarece que a escola é um sistema concreto de interação, de trocas sociais, na medida em que, como organização que é, a cada grupo de pessoas estão associados estatutos e papéis específicos. Como tal, entre esses actores existe automaticamente um sistema de reciprocidades e interações. Da rede de relações que integra a organização escolar, fazem parte todos os membros ligados à escola: os professores, os alunos, os encarregados de educação, o pessoal administrativo e auxiliar.

Na actualidade, a escola é um verdadeiro espaço onde se cruzam inúmeras famílias de diferentes contextos sociais, culturais, étnicos, sendo portanto o espaço onde a comunidade envolvente é fortemente representada.

Nunes (2004) refere que

“os problemas que afectam a vida de muitas famílias – tais como, as dificuldades em equilibrar o ritmo profissional e o acompanhamento dos filhos, um certo abrandamento das responsabilidades dos pais em relação à educação dos filhos e a fragilidade dos próprios vínculos familiares –, transportam para a Escola situações de desenraizamento, de insegurança afectiva e comportamentos de risco, que complexificam as suas funções e tendem a ampliá-las” (p. 36).

Para além das dificuldades da família em suportar sozinha a educação e socialização da criança, as transformações sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas foram decisivas para que os governos repensassem o papel da escola e os seus objectivos.

Teixeira (1995, cit. por Pinto, 1995) aprofundou a questão dos objectivos organizacionais da escola e, com base na sua análise, faz sentido que a Lei de Bases do Sistema Educativo tenha formulado os objectivos educativos dos diferentes ciclos do ensino básico. Assim, as funções da escola vão além da instrução, passando a fazer parte a educação e a intervenção no meio.

A escola tem, portanto, como função, contribuir para a formação integral dos alunos, despertar o seu interesse pela realização pessoal e pelo desenvolvimento da criatividade, bem como desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar em equipa, desenvolvendo o conceito de cooperação. Ao mesmo tempo, deve actuar directamente na comunidade, promovendo-a através de actividades extracurriculares e de carácter cultural.

### **1.5. FAMÍLIA E ESCOLA: DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Face às exigências da sociedade actual e ao modo como a criança é encarada actualmente, e sendo a escola uma importante instância de legitimação individual, na qual se desenvolve todo um processo de formação e profissionalização, Nogueira (2005) afirma que, hoje, os pais mobilizam todo um conjunto de estratégias e de práticas com o objectivo de elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso dos filhos, sobretudo face ao sistema escolar.

Contudo, como consequência do ritmo das nossas sociedades, nem todas as famílias possuem condições emocionais, materiais e humanas para entregar à escola, crianças com hábitos de trabalho, responsáveis, autónomas e prontas a que a escola possa desempenhar o seu papel sem grandes sobressaltos. Estas famílias esperam que a escola desempenhe um papel para lá do instrutivo.

Por outro lado, Musgrave (1979) alerta que “uma vez que as famílias de diferentes classes sociais divergem quanto aos valores, há a possibilidade de algumas crianças virem para a escola com valores que chocam com os aceites pelos seus professores” (p. 35), facto que irá prejudicar o seu sucesso na instituição escolar.

O resultado destas situações é que a escola passa a ter um papel muito mais complexo. Embora a escola seja um poderoso agente de socialização, ao avaliar o êxito ou

o fracasso da socialização do aluno dentro da própria escola, tem que ter em conta a socialização que a criança desenvolveu no seio da sua família. Segundo Seabra (1999)

“a escola deverá contar com o poder da socialização familiar e, ao mesmo tempo, ter consciência de que participa, de forma decisiva, na ampliação ou redução das probabilidades de sucesso escolar das crianças, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade” (p. 70).

Entre as funções da escola e as da família, deixou de haver uma delimitação de fronteiras. De acordo com Nogueira (2005)

“de um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua acção aos aspectos corporais, morais e emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar” (p. 575).

Mas é importante não esquecer que os papéis da família e da escola não se devem confundir, mas sim complementar-se. Ambos os parceiros devem ter consciência da importância do papel de cada um no processo educativo.

## CAPÍTULO II

---

### A EMERGÊNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

## NOTA INTRODUTÓRIA

Até meados do século XX, nomeadamente até aos anos 50, a escola assumia um carácter essencialmente elitista, orientando-se, de forma selectiva e diferenciada, para dois públicos completamente distintos: as elites e as classes populares (Canário, 2008). As escolas mais prestigiadas e o acesso aos níveis de ensino superiores eram destinados àqueles que tinham condições culturais e económicas para as frequentar, enquanto as classes populares tinham um percurso escolar curto e elementar.

Nesta época, a questão das desigualdades perante o ensino e os conflitos com a família não era colocada em causa, simplesmente porque a semelhança cultural entre a escola pública e família não gerava grandes divergências e porque à escola era socialmente reconhecido o direito de tudo decidir sobre a educação das crianças, competindo às famílias apenas levar as crianças à escola, sem serem admitidos no recinto escolar, e sem terem direito nem meios de se expressar sobre eventuais questões (Montandon, 2001a).

Deste modo, a problemática da relação entre a família e a escola quase não se colocava. Segundo Van Zanten (1988, cit. por Nogueira, 1998), esta relação não constitui totalmente uma novidade no campo da sociologia da educação, no entanto, as transformações que ocorreram na sociedade, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, deram origem a uma maior preocupação por parte dos sociólogos da educação em estudar os elos sociais entre as famílias e a instituição escolar, cujo tratamento tem variado ao longo das últimas décadas, como veremos de seguida.

As principais causas da evolução das relações entre as famílias e as escolas estão, de acordo com Montandon (2001a), relacionadas com “mudanças ocorridas no modo de vida das famílias, na instituição escolar, e de uma maneira geral nas mentalidades” (p. 14). Assim, temos várias teorias que explicam a emergência desta relação, tal como a democratização do ensino e a conseqüente necessidade que os pais têm de se “fazer ouvir” em prol dos seus interesses e necessidades, bem como os dos seus filhos; a transformação do lugar ocupado pela criança, tanto no seu seio familiar como na sociedade; e a pesquisa científica, que vem acentuando a importância das interacções família-escola, na sequência das teorias que tentam explicar o insucesso escolar e as desigualdades sociais.

## 2.1. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Nos anos que se seguiram ao final da Segunda Guerra Mundial registaram-se, na maioria dos países ocidentais, grandes transformações de ordem social, política e económica. Com elas, emergiram igualmente modificações importantes na estrutura e dinâmica dos sistemas nacionais de ensino, possibilitadas pela prosperidade dos «trinta anos gloriosos» e pela constituição do «Estado do Bem-Estar social» (Nogueira, 2005). As mudanças mais significativas foram o aumento da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do ensino, as mudanças internas nos currículos e nos princípios e métodos pedagógicos.

Em grande parte da Europa começa-se a articular “a lógica educativa com a inserção no mundo profissional e económico para responder às mudanças globais necessárias à sociedade” (Carreira, 2008, p. 135) e, a educação e a formação chegavam a um público bem mais alargado. Pensava-se que uma população mais “educada” era sinónimo de uma população mais produtiva.

Com efeito, o funcionamento das instituições escolares começou a reproduzir efeitos no quotidiano das famílias (Perrenoud, 2001b), as quais tentam adaptar-se às exigências da nova era.

Beattie (1985, cit. por Silva, 2003) revela que a partir dos anos 60, na sequência de todo este processo, começou-se a dar importância ao desenvolvimento de sistemas de participação formal das famílias nos estabelecimentos de ensino. Segundo o autor, uma forte razão para este tipo de participação prende-se com o facto de as políticas de democratização preverem a participação de todos os cidadãos em todos os níveis da vida política e social. Assim sendo, é expectável que, também ao nível do ensino, fosse possível a participação dos pais nos órgãos das escolas.

Em Portugal, todo o processo de democratização tomou um rumo mais lento. A escolaridade obrigatória permaneceu nos 4 e 6 anos durante muito tempo e os níveis superiores de escolaridade não abrangiam toda a população. O sistema de ensino era considerado “fechado”. Também ao nível da participação dos pais, só após quase meio século de ditadura emergiram verdadeiramente as primeiras referências à sua participação

no processo educativo, as quais surgiram na sequência do objectivo da implantação de um regime democrático aos mais diversos níveis.

Antes de mais, importa realçar que foi também após o 25 de Abril de 1974 que foi formulado legalmente o princípio da igualdade, designadamente na Constituição da República Portuguesa de 1976, a qual estipula que “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação social” (art.º 13º, nº 2). Segundo esta perspectiva, todos os pais teriam o direito de participar no sistema de ensino e todos os alunos teriam o direito ao acesso e sucesso educativo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) enumera ainda princípios como o direito de todos os portugueses à educação e à cultura (art.º 2º, ponto 1), bem como a formação de cidadãos plenos, abertos ao diálogo e à tolerância, capazes de agir construtivamente na sociedade em que se integram (art.º 2º, ponto 5). Assegura ainda “o direito à diferença (...) bem como a consideração e a valorização dos diferentes saberes e culturas” (art.º 3º, alínea d).

### **2.1.1. Enquadramento Jurídico sobre participação das famílias**

Segundo Virgínio Sá (2004), até à Revolução de Abril de 1974, a participação dos pais na escola teve um percurso lento, e os decretos sobre a participação estabeleciam que esta baseava-se em comunicações sobre a assiduidade ou disciplina, à comparência em reuniões sobre festas ou actos solenes que iriam decorrer, e quando os pais precisavam de ser ajudados a desempenhar o seu papel. Este tipo de participação era realizado de acordo com as orientações do liceu, era devidamente controlado, e funcionava sobretudo da escola para a família.

Podemos, assim, afirmar que, no plano legal, a verdadeira participação das famílias nas escolas portuguesas remonta a 1976, através da Constituição da República Portuguesa, que consagrou a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias, no que concerne à educação. Em Abril do mesmo ano, realizou-se o I Encontro Nacional de Associações de Pais e em Outubro seria publicado o novo decreto de gestão dos estabelecimentos de

ensino (Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro), o qual faz referência à representação de um elemento da Associação de Pais em órgãos da escola.

A primeira lei das Associações de Pais é publicada pela Assembleia da República em 1977 (Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro), abrangendo apenas o ensino preparatório e secundário. No mesmo dia desta publicação é formalmente constituído o Secretariado Nacional das Associações de Pais (SNAP). Dois anos depois, surge o Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de Junho, que vem regulamentar a anterior lei, impondo ao conselho directivo a realização de reuniões de pais com regularidade e conferindo à associação de pais o direito a um lugar no conselho pedagógico da escola.

Em 1984, a aplicação da lei das associações de pais é estendida a todos os graus e modalidades do ensino, com o Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de Setembro.

A partir da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) deu-se finalmente uma grande reforma no ensino. Esta lei revela-se crucial, na medida em que admite ser “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar” (alínea 2 do art.º 2º). É determinada a extensão da escolaridade obrigatória no Ensino Básico de seis para nove anos, e é proclamada a intenção de vivências democráticas e de processos participativos na definição das políticas educativas, nos planos nacional e escolar, dando início a um novo protagonismo das famílias na vida escolar.

Em 1990, surge uma nova lei das associações de pais (Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro), que revoga a lei anterior (Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro) e estabelece «o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais» (art.º 1º). Em 1991, é estabelecido um novo sistema de direcção, administração e gestão das escolas, através do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

Com todas as alterações realizadas ao longo das últimas décadas, os encarregados de educação vêm finalmente criadas as possibilidades efectivas de participação na vida das escolas, e cada vez mais nos apercebemos do contínuo e pertinente esforço por parte dos Governos e dos órgãos das escolas em promover e favorecer o envolvimento, participação e colaboração das famílias e da comunidade, não apenas nas tomadas de decisões ou nas actividades deliberativas, mas em todo o processo educativo.

## 2.2. DESIGUALDADES SOCIAIS PERANTE O ENSINO

Foi após a democratização do ensino, na Europa Ocidental, que no domínio da contribuição da educação para o desenvolvimento económico, se desenvolveram teorias como a do «capital humano»<sup>1</sup> e a da «reserva de talentos»<sup>2</sup>, que chamaram a atenção para o «desperdício de talentos», em especial nos grupos socioprofissionais de nível inferior (Van Haecht, 1992).

Durante o período de democratização, e com necessidade da procura de talentos, surge o conceito de igualdade de oportunidades, que se resumia sobretudo à garantia do acesso de todos à escola e à exposição dos alunos às mesmas condições de ensino, sendo “obrigação das famílias e das crianças usarem a oportunidade que lhes é oferecida” (Coleman, 1975, cit. por Seabra, 2009, p. 76). Como tal, os programas, a qualidade, as exigências, eram iguais para todos os alunos, para que “os resultados escolares não fossem afectados pela disparidade de condições escolares e fosse assim possível diferenciar os alunos de acordo com o mérito revelado” (*id, ibidem*).

A par desta medida, e apesar do progressivo aumento da escolaridade obrigatória e de toda a legislação existente relativamente à participação dos pais no sistema de ensino, com vista a melhorar a qualidade do mesmo, as desigualdades de acesso e de sucesso existentes no meio escolar continuaram a existir. Canário (2008) reforça ainda que este processo de democratização fez com que a heterogeneidade dos públicos escolares se tornasse mais evidente do ponto de vista social.

Na tentativa de explicar os factores que contribuem para o insucesso e abandono escolar dos alunos, vários foram os autores que deram o seu contributo. Observou-se nos países ocidentais o aparecimento de toda uma corrente de pesquisas, efectuadas por cientistas sociais, que tinha como tema central as relações entre o sistema escolar e a estratificação/mobilidade social (Nogueira, 2005).

De acordo com Nogueira (2005), todas “as pesquisas empíricas desenvolvidas entre os anos de 1950 e meados da década de 60 nos Estados Unidos (o «relatório Coleman»), na

---

<sup>1</sup> O “Capital Humano” representa o potencial de um ser humano transformar, interpretar e produzir. Está ligado a capacidades, cognitivas, técnicas

<sup>2</sup> No período seguinte ao pós guerra, e acompanhando as teorias do Capital Humano, a escola tinha um papel fundamental na identificação dos talentos necessários à reconstrução e à expansão económica.

Inglaterra (a «aritmética política») e na França (a «demografia escolar») viu no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural, um poderoso factor explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos” (p. 564).

Geralmente, o resultado de muitas das pesquisas indicavam que as vantagens económicas tinham um efeito menor sobre o desempenho escolar do que os factores socioculturais, tais como o nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos, entre outros. Contudo, seria mais provável encontrar famílias com pouca instrução, aspirações e expectativas mais baixas, atitudes menos favoráveis relativamente à educação e ao ensino, nos grupos sociais mais desfavorecidos.

Nas décadas de 60 e 70 surge o paradigma da «reprodução» tanto na vertente marxista (com a obra de Baudelot e Establet em 1971 na França e a de Bowles e Gintis em 1976 nos EUA) como na vertente «culturalista» (com os célebres trabalhos de Bourdieu e Passeron em 1964 e 1970 na França), tal como nos relembra Nogueira (2005).

Carreira (2008) refere que as teorias da reprodução de Bourdieu e Passeron deram um grande contributo no que diz respeito à questão da igualdade em educação escolar, no sentido em que contribuíram para “reformular os parâmetros do ideal de justiça em educação” (p. 212). De acordo com os autores, a socialização familiar constitui o pilar fundamental para o êxito ou fracasso na trajectória escolar das crianças, os quais dependem fortemente da origem social da família.

Para Bourdieu e Passeron (1970), os alunos provenientes de um meio promotor de práticas culturais ou linguísticas («capital cultural») mais sofisticadas tinham mais probabilidade de obter sucesso escolar e manter o mesmo nível de vida dos pais. Por sua vez, os alunos cujos pais pertenciam a classes inferiores tendiam a permanecer na mesma classe socioprofissional dos pais. Isto porque, na perspectiva dos autores, regra geral os pais destes alunos não exigem tanto deles e porque as suas expectativas em relação à educação são baixas.

Por outro lado, a cultura escolar que a escola transmitia, ao nível dos conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, era própria da classe dominante, obedecendo, portanto, a uma lógica educativa essencialmente burguesa ou da classe média. Este aspecto revela um choque cultural ou uma «violência simbólica» exercida sobre os alunos de classes populares (Vasconcelos, 2002). Desta forma, a escola contribuía para a

«reprodução cultural e social», ou seja, para a perpetuação da sociedade, reproduzindo o sistema de desigualdades, uma vez que as famílias continuam com o mesmo capital social e cultural durante gerações.

Basil Bernstein (1975, cit. por Seabra, 1999 e por Pinto, 1995) dá-nos uma outra perspectiva ao explicar as diferenças existentes face ao sucesso escolar. O autor compara dois modos de linguagem: a linguagem praticada na socialização primária, própria de cada subcultura de classe (código restrito), e a linguagem praticada na socialização escolar (código elaborado), detectando a existência de uma clivagem entre o tipo de comunicação utilizada nos grupos sociais mais desfavorecidos e a comunicação utilizada na escola.

Bernstein faz ainda referência ao facto de o código restrito ser caracterizado pela rigidez, autoritarismo e isento de explicações, enquanto o código elaborado é caracterizado pela flexibilidade, pela explicação e compreensão dos factos, sendo o tipo de comunicação utilizado pelas famílias provenientes de meios mais favorecidos (Van Haecht, 1992).

No entender de Pinto (2003), “a transição e conciliação entre socialização familiar e socialização escolar exige que a criança disponha de um verdadeiro «dicionário» entre as linguagens simbólicas familiar e escolar” (p. 37).

Num estudo realizado por Seabra (1999), a autora também conclui que o principal problema das crianças de minorias étnicas face à escola não é terem determinada filiação étnica, mas pertencerem a grupos sociais cujo processo de socialização familiar mais se distancia do processo de socialização escolar. A sua conclusão vai ao encontro das declarações de Duru-Bellat e Van Zanten (1992), os quais afirmam que quanto maiores forem as diferenças entre os estilos familiares e escolares, piores são as prestações escolares dos alunos (cit. por Pinto, 1995).

É, pois, imprescindível que a escola esteja sensível a esta realidade, e adequue as suas estratégias de ensino ao contexto que a envolve, não esquecendo que a forma como a escola e os professores lidam com estas questões influenciará bastante na forma como os alunos e as famílias corresponderão.

Como afirma Bernstein (1983)

“se as crianças forem rotuladas como «culturalmente carenciadas», segue-se que os pais são inadequados; as realizações espontâneas da sua cultura, as suas imagens e representações simbólicas são de valor e significado reduzidos. Os professores têm

expectativas mais baixas em relação às crianças, expectativas essas a que as crianças certamente corresponderão” (p. 21).

Actualmente, o conceito de igualdade de oportunidades foca-se não só no acesso mas também no sucesso do aluno, fazendo parte do papel do professor e das organizações escolares trabalharem eficazmente para esse sucesso. No entanto, verifica-se ainda alguma discrepância entre estatutos socioculturais quando se trata de analisar a avaliação dos alunos. Por exemplo, se analisarmos os relatórios de PISA<sup>3</sup> (2000, 2003, 2006) verificamos que estes nos indicam que os alunos que têm mais recursos educacionais e cujos pais têm um estatuto socioeconómico e cultural mais elevado e apresentam um nível de escolaridade superior, são os que apresentam melhor desempenho escolar.

### **2.3. IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO**

A par da evolução do conceito de família, do novo olhar sobre a criança e do lugar que ela ocupa no seu seio familiar, e a par das mudanças a nível escolar e social, os pais viram-se ‘obrigados’ a adaptar-se às novas exigências das instituições escolares e da própria sociedade. A família passa a ser um factor determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, cabendo aos pais a tarefa de instalar os seus filhos, da melhor forma, na sociedade.

Enquanto nos primeiros estudos sobre a problemática em questão, os investigadores atribuíam o sucesso ou insucesso escolar à pertença social da família, mais recentemente, o olhar sociológico deslocou-se para as práticas pedagógicas quotidianas, nomeadamente no efeito que a socialização familiar produz na aprendizagem escolar das crianças, as estratégias utilizadas pela família no decorrer dos seus itinerários escolares e sua dinâmica e a forma de se relacionar com o meio social.

---

<sup>3</sup> PISA- Programme for International Student Assessment. O programa internacional de avaliação de alunos é um programa desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico) e tem como principal finalidade produzir indicadores sobre a efectividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos.

Montandon (2001c), que por diversas vezes estudou as estratégias educativas das famílias, conclui que não é “a condição social das famílias que mais conta, mas as suas atitudes relativamente à escolaridade dos filhos” (p. 159) afirmando ainda que o estilo educativo familiar não está marcado de forma determinista pelo meio social.

Também Duru-Bellat e Van Zanten (1999, cit. por Nogueira, 2005) vêm afirmar que hoje em dia, numerosos trabalhos demonstram como os destinos escolares estão mais dependentes das práticas educativas familiares do que da origem social, mesmo existindo uma forte correlação entre os dois tipos de variáveis.

Seabra (1999) dá-nos o exemplo de Portoís (1979), que analisa o efeito que as diferentes formas das mães ensinarem aos filhos uma tarefa nova produzem no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, e o efeito destas nas aquisições escolares; o de Clark (1983), que associa o êxito escolar ao encorajamento parental, à existência de normas claras em relação ao comportamento das criança, à vigilância dos horários e dos contactos com o exterior e, ainda, à importância atribuída ao diálogo entre pais e filhos; e o de Lautrey (1984), que relaciona o tipo de estruturação familiar (rígida, fraca ou flexível) com o desenvolvimento cognitivo da criança.

Bloom (1982) introduziu o conceito de ambiente familiar favorável à aprendizagem (cit. por Villas-Boas, 2001). Para Bloom, a aprendizagem é desenvolvida no seio das interações entre pais e filhos, actividades e atitudes dos pais. O estímulo à expressão oral e escrita; o estímulo à exploração de ideias e acontecimentos; a motivação e uma vida familiar centrada na escola, no tempo e no espaço; o interesse pelo trabalho escolar, as expectativas relativamente ao sucesso escolar, a participação nas reuniões e a verificação dos trabalhos de casa e da frequência das aulas são igualmente factores que promovem o sucesso educativo do aluno.

Para Portoís (cit. por Pinto, 1995) “as representações que os pais fazem da escola e os sentimentos que manifestam de familiaridade ou de impotência em relação a ela têm repercussões sobre a forma como os seus filhos vão estar, ou não, mais predispostos para se integrarem na escola” (p. 64).

Peng e Lee (1992, cit. por Villas-Boas, 2001) realizaram estudos com cerca de vinte e cinco mil jovens do oitavo ano, distribuídos por mais de mil escolas, com o objectivo de investigar se as características do ambiente familiar se relacionavam com o desempenho

escolar de alunos provenientes de nível socioeconómico e etnias diferentes. As características estudadas foram: conversa com os pais, existência de materiais de aprendizagem em casa, regras familiares, actividades educativas fora da escola, envolvimento parental em actividades promovidas pela escola, expectativas académicas.

Os resultados do estudo revelam que todas as variáveis do estudo estão relacionadas com o aproveitamento escolar independentemente do nível socioeconómico e da etnia, à excepção das expectativas; o nível socioeconómico e a etnia influenciam mediante as atitudes desenvolvidas pelos pais relativamente a cada variável, as quais podem ser diferentes consoante o grupo a que pertencem; as variáveis que têm uma relação mais forte com a aprendizagem são as expectativas, a conversa com os pais, a existência de materiais de aprendizagem e actividades educativas fora da escola.

Também os relatórios de PISA (2000, 2003 e 2006) nos mostram que a frequência com que os pais interagem com os filhos apresenta um factor positivo no seu desempenho escolar.

Porém, em oposição aos factores que favorecem o desenvolvimento e a colaboração dos pais no processo educativo, Villas-Boas (2001) faz ainda uma referência pertinente às características da vida moderna e às consequências da urbanização, apontados por alguns investigadores como grandes factores desfavoráveis ao desenvolvimento e comuns a muitas famílias, constituindo assim factores de risco. São eles: o empobrecimento do ambiente devido à limitação de espaços (casas menos amplas, impossibilidade de brincar na rua); a insuficiência de actividades lúdicas; os *media*, o elevado número de horas que as crianças passam a ver televisão, cuja informação muitas vezes é manipulada e pouco seleccionada; a carência de diálogo com os pais; as famílias monoparentais ou famílias alargadas; a violência familiar; e a constante “falta de tempo” de alguns pais.

## 2.4. PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Urie Bronfenbrenner (1979) deu um forte contributo para a explicação das descontinuidades existentes entre o meio familiar e o meio escolar, permitindo salientar a pertinência da interacção entre a escola e a família.

Bronfenbrenner propõe um modelo que se desvie da pesquisa tradicional da psicologia, que estuda a criança fora dos seus contextos. Apesar de reconhecer que alguns dos comportamentos manifestos sofrem influências ambientais, a psicologia tradicional, segundo Bronfenbrenner, não procura fazer uma análise detalhada da interrelação sujeito-ambiente.

O autor defende a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano afirmando que o indivíduo se desenvolve em função da interacção mútua e progressiva entre si e os contextos que o envolvem, os quais estão igualmente em constante transformação, pois influenciam-se uns aos outros. Assim, considera o ambiente em que a criança se desenvolve como uma macro-estrutura com quatro níveis, distintos mas interligados entre si (Villas-Boas, 2001).

Num primeiro nível, o microssistema, são consideradas as relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, num contexto imediato, tal como as situações de que fazem parte a família e a escola; num segundo nível, o mesossistema, são consideradas as interacções entre as estruturas do microssistema; o terceiro nível, o Exossistema, é constituído por outros contextos mais vastos, em que o sujeito não participa directamente mas, onde ocorrem situações que o afectam. No caso da criança, são exemplos o emprego dos pais, o seu tempo disponível, entre outros. Por fim, no quarto nível temos o macrossistema, que integra os três sistemas anteriores e refere-se a protótipos gerais existentes na cultura. É constituído pelas crenças, valores, ideologias de uma determinada sociedade, numa determinada época e inclui aspectos legislativos e políticos.

Quando a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito, dá-se então uma transição ecológica. Bronfenbrenner (1979) afirma que as transições ecológicas podem acontecer em qualquer dos quatro níveis da estrutura ecológica e dá-nos como exemplo:

“o nascimento de um irmão é um fenómeno microssistémico; a entrada para a escola altera um contexto exossistémico para mesossistémico, emigrar para um outro país ou simplesmente visitar um amigo de um nível sócio-económico e cultural diferente envolve o atravessar fronteiras macrossistémicas” (cit. por Portugal, 2002, p. 41).

Segundo Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento é intensificado em função do número de diferentes contextos em que o sujeito participa. O envolvimento em diversas actividades e em diferentes contextos implica o conhecimento de uma grande variedade de indivíduos, tarefas e situações, o que permite exercitar a flexibilidade das competências cognitivas e sociais do sujeito, bem como a capacidade e motivação da pessoa para aprender e para se desenvolver.

Desta definição, destaca-se assim: o sujeito como ser dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio onde se encontra; a reciprocidade da interacção sujeito/mundo; e a interacção entre vários contextos.

Portugal (1992) salienta que é importante entender estes conceitos, para que se perceba o quão imprescindível é a interacção pais-filhos. São os pais, como primeiros educadores, que proporcionam um contacto entre os diversos contextos microssistémicos, e isso requer disponibilidade para estar com as crianças.

No entender de Souta (1997) cada vez mais faz sentido compreender e ter em conta esta perspectiva pois, actualmente, assistimos a transformações significativas na população escolar, na medida em que se acentua a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e mesmo religiosos.

Ressalva-se portanto a importância de insistir nas “interacções e relações entre os sistemas que têm influência directa ou indirecta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 34).

## 2.5. FAMÍLIA E ESCOLA: DOIS SISTEMAS EM INTERACÇÃO

A família e a escola são, sem dúvida, as duas grandes instâncias educativas da sociedade das quais a criança depende. Segundo as perspectivas apontadas, e sendo claro que nem todas as famílias possuem as mesmas possibilidades face à educação e escolarização, torna-se evidente a razão da preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão na família e aqueles que se realizam na escola.

Se ambos os contextos tiverem como objectivo promover a aprendizagem e o sucesso escolar do aluno, torna-se necessário que entre estes três intervenientes do processo educativo (aluno-pais-professores) exista, como afirma Seeley (1985, cit. por Villas-Boas, 2001), uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem. Escola e família devem, portanto, actuar em consonância, baseando-se no respeito mútuo e num empenhamento partilhado relativamente à criança.

Desde os anos 80, para além da importância dos pais encorajarem os seus filhos nas aprendizagens e da recíproca complementaridade entre a família e a escola, recomenda-se aos professores que estabeleçam uma colaboração estreita com as famílias a fim de melhor situar o aluno no contexto e de suscitar o compromisso dos pais nos assuntos da escola e nas actividades escolares dos seus filhos (Macbeth, 1984, cit. por Montandon, 2001a).

Bernstein (1983) é um dos autores que, ao propor um conjunto de recomendações para travar o insucesso escolar que abrange os alunos, impulsionou a referência ao envolvimento dos pais dos alunos na escola e no processo educativo, para que estes conheçam a escola, o seu papel e as suas funções, e para que a escola conheça a sua cultura, e portanto, conheça os seus alunos e tire proveito das potencialidades das famílias e ultrapasse as suas limitações, adequando, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características, necessidades e interesses da criança/aluno, tal como sugere o Ministério da Educação (1997) ao mencionar a abordagem sistémica e ecológica como uma perspectiva de compreensão da realidade.

Este processo facilita a integração das famílias com mais dificuldades ou que mais se afastam da cultura escolar pois, estando em sintonia com a escola, também elas tentarão dar o seu contributo em prol do desempenho do aluno, através de uma resposta que vá ao encontro do contexto escolar. Villas-Boas (2001) afirma que a inexistência deste tipo de

relações “afectará o desenvolvimento da criança, ou do jovem, que corre o risco de não se tornar o cidadão culto e responsável que a sociedade pretende” (p. 87).

De facto, hoje em dia e mais do que nunca, é impensável não haver o mínimo de conhecimento acerca do aluno no seu contexto familiar, sobretudo nos níveis do ensino básico. Como afirma Nogueira (1998), actualmente “depreende-se do discurso da escola a necessidade de se observar a família para se conhecer a criança, bem como para se obter um mínimo de coerência entre as atitudes educativas da escola e da família” (p. 100)

Não basta, portanto, que os pais participem nas tomadas de decisão escolares, mas sim que se envolvam no processo educativo e que dialoguem, interajam e colaborem com os professores. Aliás, Henriques (2006) comprovou, através de um estudo de caso, que a participação dos pais na tomada de decisões tem um impacto reduzido na melhoria do desempenho dos alunos, até porque os alunos oriundos de famílias afastadas da cultura escolar participam pouco nos processos deliberativos, tal como menciona Marques (1998). Como podemos constatar, também se verificam desigualdades ao nível da participação dos pais em actividades da escola, como as deliberativas. Ou seja, nos órgãos das escolas geralmente apenas participa um determinado grupo de pais.

Silva (2009) demonstra a sua preocupação a este respeito afirmando que

“a relação escola-família, ao não ter em conta as distâncias culturais e sociais entre escolas e famílias, ao ignorar a clivagem sociológica (em termos de classe social, de género e de etnia) que por ela perpassa, pode constituir-se num meio de aprofundamento de desigualdades escolares e sociais” (p. 22).

### CAPÍTULO III

---

#### O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

## NOTA INTRODUTÓRIA

Como vimos anteriormente, as razões que justificam o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos estão fortemente ligadas a dois factores: a realização da prática democrática, através da participação dos pais na tomada de decisões da escola; e a melhoria do aproveitamento escolar de todos os alunos, independentemente do seu nível socioeconómico, cultural ou etnia, de forma a reduzir a discrepância existente entre alunos mais favorecidos e menos favorecidos.

Todavia, nem sempre a relação entre a família e a escola é uma relação de continuidade; nem tão pouco a relação entre pais e professores é fácil, muito devido às representações que ambos constroem sobre si, sobre o outro e sobre a educação em geral.

### 3.1. CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS

Na literatura referente à relação entre a família e a escola utilizam-se diversos conceitos que, por serem constantemente utilizados como sinónimos, podem suscitar alguma dificuldade em diferencia-los. Portanto, importa desde já definir esses conceitos, de forma a situá-los correctamente na temática do presente estudo.

#### 3.1.1. Diferenciação dos conceitos Envolvimento e Participação

Quando se faz referência às relações entre a escola e as famílias, pode-se estar a pensar fundamentalmente em dois tipos diferentes de actuação: o envolvimento e a participação.

A este respeito, Silva (2003) esclarece a distinção entre um e outro, considerando que “por envolvimento entende-se geralmente o apoio directo das famílias aos seus educandos” (p. 83). Este apoio assume “uma base individual”, onde normalmente, “o espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc.)” (*id.*, *ibidem*). É suposto a família criar condições para que o aluno desempenhe o seu papel o melhor possível.

Quanto à ‘participação’ trata-se de um conceito que “remete, de um modo geral, para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (*id., ibidem*). Assim, o termo ‘participação’ refere-se mais à tomada de decisões e ao exercício do poder deliberativo por parte dos pais quanto ao funcionamento da escola. A participação parental assim entendida é uma atitude política, que está legalmente reconhecida e deverá levar os pais a defenderem os interesses colectivos daqueles que os elegeram como seus representantes.

### **3.1.2. Parceria e Colaboração**

Para Davies (1994), o termo ‘parceria’ manifesta a responsabilidade partilhada e sobreposta entre a família, a escola e as comunidades, relativamente ao desenvolvimento escolar e social das crianças.

Silva (2003) cita Bastiani para indicar o significado deste conceito, afirmando que, quando aplicado à educação, significa partilha de poder, responsabilidade e posse; grau de reciprocidade; partilha de finalidades e objectivos; empenhamento na acção conjunta entre pais, alunos e profissionais na resolução de problemas.

Quanto à ‘colaboração’, Marques (1994) vê vantagem na utilização deste termo, “porque inclui as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (p. 5). Além disso, segundo o mesmo autor, “a colaboração escola-família pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interacção de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude” (p. 5).

### 3.2. FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO COMPLEXA

As investigações e a literatura sobre as benéficas consequências da relação entre a escola e a família são de facto claras e reconhecidas por todos os que diariamente se confrontam com a missão de educar. Como afirma Silva (1997) “em geral, um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos regista invariavelmente um maior sucesso académico destes” (p. 78).

Efectivamente, de acordo com Don Davies (1989), autor que influenciou a primeira vaga de estudos em Portugal sobre a relação escola-família, uma vez que esta relação beneficia em vários aspectos os diversos intervenientes do processo educativo, como os pais, os professores e a comunidade, quem tem a beneficiar é certamente a criança.

A maioria dos estudos realizados acerca desta temática é unânime no que toca às conclusões retiradas: os programas de envolvimento, quando bem preparados, trazem mudanças de atitudes favoráveis; aumentam a motivação e empenho dos professores; as expectativas negativas diminuem; os alunos melhoram o seu desempenho escolar; o ambiente familiar torna-se mais favorável à aprendizagem (Davies, 1989; Marques, 1997a, 1997b; Silva, 1997; Villas-Boas, 2001; Jesus e Neves, 2004; Correia e Santos, 2009).

No entanto, alguns estudos indicam também que existe ainda alguma dificuldade da parte de alguns contextos em manter uma interacção significativa entre os pais e os professores, pois surgem algumas condições problemáticas que o impedem, ainda que todos os intervenientes estejam convictos dos benefícios da execução desta prática.

Este facto pode ser analisado sob o ponto de vista educacional, mas está também fortemente ligado a factores sociais, económicos, culturais e linguísticos, sendo analisado sob o ponto de vista sociológico.

Nos primeiros estudos sobre esta problemática, Davies (1989) concluiu que as famílias com um estatuto socioeconómico mais favorecido e/ou cuja cultura é semelhante à cultura dominante da escola, envolvem-se mais na educação dos filhos, existe uma relação de continuidade e interacção no grupo, têm mais autonomia e flexibilidade de horário, são famílias interessadas nas actividades dos filhos e têm maior capacidade de se envolver nos projectos. Além disso, os programas de envolvimento e participação encontram-se mais acessíveis e mais atractivos para os pais desta classe, a classe dominante.

Por sua vez, as famílias com um estatuto socioeconómico inferior e/ou que não pertencem à cultura dominante são as que menos colaboram com a escola. Não só em estudos da década de 90 mas também em estudos recentes (Correia e Santos, 2009), observa-se que este aspecto deve-se a factores como: poucas competências profissionais, menos prestígio ocupacional e pouca disponibilidade para intervir.

As famílias imigrantes também se deparam com algumas dificuldades em manter esta relação com a escola, pois trata-se de famílias que, não estando integradas socialmente no país que as acolhe, devido às diferenças étnicas, culturais, linguísticas e religiosas, sentem-se reticentes à interacção com o meio escolar dos filhos.

Os estudos de Handerson (1981, 1987, cit. por Villas-Boas, 2001) concluem que as crianças cujos pais tendem a afastar-se do sistema escolar seriam as que mais beneficiariam com esta relação, devido à maior descontinuidade existente entre a escola e a família.

Analisando esta questão por um outro prisma, Davies (1989) salienta que os programas de envolvimento e participação muitas vezes não se encontram acessíveis para estes pais, e os professores não se preocupam em criar estratégias que promovam a colaboração destes. Escola e professores criam, sim, estratégias gerais e, de preferência, que não suscitem demasiadas interferências ‘externas’ que possam ‘perturbar’ o funcionamento normal das actividades lectivas.

Neste contexto, por vezes os pais adoptam uma atitude passiva, ora porque simplesmente não têm o hábito de contactar com o meio escolar, não dominam o funcionamento quotidiano das escolas e das relações formais e informais que se estabelecem (Silva, 2003), ora porque a escola não ‘abre as suas portas’ a esta relação.

Na obra de Silva (2003) é visível a sua preocupação quando refere que a escola, ao tratar as famílias com iguais, está a suscitar problemas graves como a produção de “relações de poder” que levam à desigualdade, quando a relação escola-família deveria exercer uma força contrária à tendência de reprodução de desigualdades sociais.

Também Davies (1989) já tinha demonstrado a sua preocupação sobre esta questão, destacando que o envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos.

Montandon (2001c) evidencia outros aspectos que estão relacionados com a maior ou menor participação dos pais na escola, reforçando que, apesar da origem social e étnica influenciar a frequência com que pais e professores se contactam, “alguns trabalhos mostram também que as variáveis socioeconómicas das famílias não são o indicador mais importante da implicação parental e que são muitos os pais de meios desfavorecidos que se implicam na educação dos filhos” (p. 158). O que acontece por vezes é que apesar das expectativas e estratégias perante a escolaridade dos filhos, os recursos financeiros e sociais limitam as suas escolhas.

Características que Montandon (2001c) refere como determinantes na relação escola-família são as próprias características dos alunos, como a idade e o nível escolar, na medida em que os contactos entre pais e professores parecem ser menos frequentes nos graus superiores. Na sua opinião, tal facto deve-se, não à falta de vontade dos pais, mas “talvez porque os professores não estão disponíveis para isso” (p. 158).

No entender desta autora, estes contactos são também mais frequentes e mais formais quando os alunos têm problemas escolares; e podem também variar de acordo com as características dos estabelecimentos, como a localização geográfica ou o tamanho das escolas, dando o exemplo das grandes escolas metropolitanas serem aquelas em que a distância entre as famílias e a escola é mais marcante.

Podemos ainda salientar que as representações que pais e professores constroem sobre si e sobre o outro, também interferem nas suas atitudes e comportamentos perante esta relação, tal como analisamos adiante.

### **3.3. O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR**

Correia e Santos (2009) salientam que a escola deve estar atenta aos grupos de pais mais vulneráveis a estarem menos envolvidos na escola, pois estes têm, relativamente às outras famílias, dificuldades adicionais, tais como: horários de trabalho pouco flexíveis, falta de recursos, preocupações com questões de sobrevivência, percepção de baixa competência para tratar de assuntos relacionados com a escola e memórias negativas relacionadas com a sua própria experiência enquanto estudantes. Estas famílias têm que ser estimuladas e ajudadas a ganhar competências para ajudar os filhos.

Vários autores (Harry, 1992; Shen *et al.* 1994, cit. por Villas-Boas, 2001) são da opinião que a iniciativa da aproximação à família deve caber à escola, pois esta está em melhor posição para o fazer. Deste modo, para contornar as dificuldades dos pais que menos se envolvem, a escola deve ter a preocupação de conhecê-las e procurar combatê-las.

Assim, e partindo do princípio de que a nossa sociedade está a assumir um carácter cada vez mais pluralista, impõe-se a necessidade de criar uma formação adequada às exigências socioculturais desta sociedade (Sousa e Neto, 2003), continuando a investir na formação inicial e contínua dos professores e dos órgãos de gestão escolar, de forma a desenvolver competências científicas e pedagógicas e a aumentar a sua capacidade de elaborar e concretizar projectos educativos que promovam o envolvimento de todas as famílias.

A este respeito, Silva (1997) propõe que qualquer formação inicial de professores deve começar por “contribuir para a construção de uma atitude positiva face à participação dos pais” (p. 88).

Na perspectiva de Pinto (1995) “só na medida em que se der atenção às interações que acontecem na família a propósito da escola se compreenderão as suas práticas educativas em relação à escola” (p. 65). Esta linha de pensamento leva-nos a concluir o quão importante é para um professor conhecer o aluno e o seu meio familiar.

A este propósito, Epstein alerta para a importância dos professores desenvolverem estratégias para comunicar com os pais como condição necessária para qualquer programa de envolvimento (Marques, 1997a).

### 3.4. ESTRATÉGIAS DE ENVOLVIMENTO

Temos vindo a conhecer diversos factores que influenciam a quantidade e a qualidade da participação dos pais na escola e as atitudes que estes tomam relativamente à educação dos filhos. Os factores que mais determinam o envolvimento e a participação dos pais na escola são a origem sociocultural das famílias, a sua etnia, o país onde habitam, o número de filhos que têm e suas idades, a disponibilidade dos pais, o tipo de funcionamento familiar e até a escola que os filhos frequentam.

Epstein, Owen, Davies, Henderson são alguns dos investigadores que se têm dedicado ao estudo do envolvimento e participação dos pais na escola. Um facto é que todos eles privilegiam o envolvimento dos pais aos mesmos níveis, baseando-se na comunicação entre a escola e a família; na atitude de parceria e cooperação entre pais e professores; e na participação em tomadas de decisões da escola. A diferença que poderá surgir entre os modelos, relaciona-se com o enfoque que cada autor dá a estes níveis.

Entre estes autores, decidimos mencionar as estratégias de envolvimento propostas por Joyce Epstein (1987) e Henderson (1987) sobre as quais faremos uma breve caracterização.

Antes de mais, importa salientar que Coleman e Tabin (1992, cit. por Villas-Boas, 2001) recordam que, em primeiro lugar, os professores têm de “permitir” o envolvimento parental, caso contrário limitam os efeitos desse envolvimento.

A tipologia de Epstein (1987, cit. por Marques, 1997a), investigadora americana, é uma das tipologias mais frequentemente citadas. Para Marques (1997a)

“o conhecimento deste modelo é de grande utilidade para os professores porque permite integrar diferentes tipos de família no nível de envolvimento que mais corresponde às suas necessidades e disponibilidades” (p. 18).

Inicialmente, Epstein propõe cinco tipos diferentes de envolvimento das famílias, cujas actividades se inserem no domínio da comunicação e da participação. Mais tarde, acrescentou um outro tipo que inclui a relação com a comunidade. Estes seis níveis não devem ser percebidos separadamente, mas, sim, incluídos num programa integrado que possibilite aos pais a escolha de um deles.

O quadro 1 apresenta a tipologia de Epstein da forma como Nunes (2004) caracteriza baseando-se em Ramiro Marques e Pedro Silva.

Quadro 1- Modelo de Envolvimento de Joyce Epstein

<b>Tipo I</b> <b>Obrigações básicas das famílias</b>	Traduz-se na sensibilização que a escola pode fazer, sobretudo aos mais carenciados, para o cumprimento das suas obrigações básicas em relação aos filhos: proporcionando-lhes bem-estar, alimentação, vestuário, saúde, afecto e comportamentos adequados.
<b>Tipo II</b> <b>Obrigações básicas da escola ao nível da educação</b>	Privilegia a comunicação da escola com a família, acerca do progresso ou dificuldades das crianças, dos programas educativos e do regulamento interno. Esta comunicação pode ser realizada através do telefone, cartas, relatórios, boletins e reuniões.
<b>Tipo III</b> <b>Envolvimento das famílias na escola</b>	Aponta para as reuniões de pais, a educação de pais e o voluntariado das famílias na escola e na sala de aula, apoiando no desenvolvimento de programas da escola, como: auxílio na preparação de visitas de estudo, na organização e participação de festas e actividades desportivas.
<b>Tipo IV</b> <b>Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa</b>	Este envolvimento está relacionado com o apoio e supervisão das famílias no estudo, nos trabalhos de casa. O importante é que os alunos e as famílias troquem ideias sobre o trabalho escolar de uma forma continuada, com o apoio dos professores.
<b>Tipo V</b> <b>Participação na tomada de decisões</b>	Estas tarefas podem ser desempenhadas através das associações de pais.
<b>Tipo VI</b> <b>Colaboração e Intercâmbio com a comunidade</b>	Propõe a partilha de responsabilidades e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com crianças e jovens. O principal objectivo consiste em conseguir estabelecer uma boa interacção e articular todos os serviços com as escolas e famílias.

Henderson (1987, cit. por Marques, 1997a) identificou cinco princípios essenciais para a existência de uma colaboração eficaz entre a escola e os pais, a praticar pela escola. No quadro 2 apresentamos o seu modelo de envolvimento.

Quadro 2 - Modelo de Envolvimento de Henderson

<b>1) Clima aberto e amistoso</b>	Um início de ano lectivo com cartazes apelativos para a presença da família; visitas guiadas à escola e conversas informais sobre a organização e problemas a resolver; organizar actividades de convívio entre professores e familiares; existir um espaço destinado aos pais (sala de pais) e reservar um dia por semana para receber as famílias, evitando assim as marcações prévias.
<b>2) Comunicação frequente nos dois sentidos</b>	Através de telefonemas regulares aos representantes de pais a fim de trocarmos informações e ideias; realizar reuniões entre professores e familiares com alguma frequência; envio de relatórios sobre as crianças.
<b>3) Os pais vistos como colaboradores do processo educativo</b>	Os professores contam com o apoio dos pais mediante algum problema com o aluno; os pais são convidados a assistirem e a participarem em aulas temáticas e a trabalhar na escola como voluntários, na organização de eventos, por exemplo.
<b>4) Promoção da participação e aderência dos pais aos programas de envolvimento</b>	Através do estímulo da Direcção aos professores para contactarem as famílias e de facilitar as condições para as reuniões, festas anuais e organização de programas.
<b>5) Encorajamento para a participação voluntária de pais</b>	Responsabilizando os pais para a participação na recolha de fundos para a escola e na organização de actividades extracurriculares; incentivar os pais com habilitações académicas superiores e com tempo disponível a apoiarem os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Don Davies (1988, cit. por Marques, 1997a) transmite algumas sugestões que podem contribuir para um programa de envolvimento que não englobe apenas os pais da classe média, mas que favoreça a inserção dos pais «difíceis de alcançar». Para o investigador, é necessário:

- “1) mudar as atitudes face às famílias minoritárias e partir do pressuposto de que todas as famílias têm aspectos positivos e capacidade de ajudar os filhos;
- 2) rejeitar a ideia de que há modelos de família ilegítimos e partir do pressuposto de que não há apenas uma matriz para determinar o nível de bem-estar da criança e o seu sistema de apoios;
- 3) criar instrumentos de ligação entre a escola e os «pais difíceis de alcançar», nomeadamente: usar o telefone, fazer visitas domiciliárias e concretizar programas de educação de pais;
- 4) criar equipas de ligação com a participação de um assistente social, um «visitador» domiciliário e pais voluntários” (Marques, 1997a, p. 16).

No estudo da OCDE (1997) foram identificadas cinco formas de otimizar a participação das famílias na vida escolar, a saber:

- publicitar e disseminar as experiências bem sucedidas;
- replicar as estratégias que obtiveram resultados positivos;
- aprender a negociar, demonstrando respeito mútuo, reconhecendo o contributo específico de cada parceiro e compreendendo o seu respectivo papel;

- identificar os interesses e as preocupações dos diferentes grupos de pais e da comunidade para, depois, se definirem as prioridades políticas;
- elaborar um suporte legal, ou protocolos escritos, que definam, com clareza, os direitos e as responsabilidades de todos (cit. por Villas-Boas, 2001, p. 155).

Resta salientar como uma boa relação entre professores e alunos também constitui um passo importante para favorecer o envolvimento e participação dos pais. Na opinião de Silva (2009) “uma alteração no relacionamento entre professores e alunos pode resultar de uma mudança no relacionamento dos docentes com os encarregados de educação” (p. 39).

Perrenoud (2001a), autor do conceito *go-between*, destaca o papel fulcral da criança quando se tratam de relações entre pais e professores. A criança é a forma mais directa e frequente de comunicação escola-casa, mais do que qualquer recado escrito, reunião ou contacto telefónico, daí Perrenoud considerar a criança mensageira e mensagem.

Nesta linha de pensamento, a preocupação de Silva (2009) em destacar a importância da relação pedagógica faz todo o sentido, pois neste *go-between* há que ter em conta que o mensageiro (aluno) não é um sujeito passivo e imparcial. Citando o mesmo autor:

“Se o recado vai escrito, ele pode não chegar ao destinatário ou não chegar a tempo útil, por incúria ou propositadamente. Se for oral, é relativamente fácil que a mensagem que chega ao receptor não corresponda integralmente à que foi proferida pelo emissor. De novo, propositadamente ou não. No caso de o médium ser uma criança é fácil desvirtuar inadvertidamente o seu conteúdo. Basta esquecer-se de uma palavra cujo significado não conhece e, portanto, desvaloriza; basta até a entoação que lhe confere. Forma e conteúdo nunca são independentes” (p. 24).

### **3.5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FAMÍLIA E A ESCOLA**

O conceito de representação social foi proposto por Moscovici em 1961. Moscovici (cit. por Bidarra, 1986) refere que “uma representação é social na medida em que é partilhada por um grupo de indivíduos, produzida colectivamente, e ainda enquanto preenche a função da construção da realidade e orientação dos comportamentos e comunicações” (p. 378). Geralmente, as representações sociais justificam as acções e interacções estabelecidas com os outros, na medida em que a representação que um indivíduo tem do outro justifica a forma como interage com ele. Como afirma Vala (2000)

“de forma controlada ou automática, e consciente ou não consciente, um grande número dos nossos comportamentos corresponde às nossas representações” (p. 482).

Doise (1973, cit. por Vala, 2000), através de estudos desenvolvidos nos anos 50 e 60, ilustrou como a dinâmica das relações intergrupais leva à modificação das representações sobre o outro e, por consequência, à tendência de atribuir ao grupo alheio características que podem desencadear comportamentos discriminatórios. Por outro lado, as representações que um grupo tem do outro permitem antecipar os seus comportamentos e desenvolver a suas próprias estratégias de acção.

Relativamente às representações dos principais intervenientes do processo educativo sobre a relação entre a família e a escola, estas têm se modificado ao longo dos tempos consoante as mudanças da própria sociedade.

### **3.5.1. Representações dos Professores face à Relação Família-Escola**

Davies (1989) e Marques (2001) afirmam que, na opinião dos professores, muitas das famílias são “difíceis de alcançar”. Esta representação, logo à partida, acaba por originar mal-entendidos. Segundo Silva (2003), os professores, mesmo inconscientemente, tendem a criar expectativas mais positivas em relação aos alunos cujos pais são mais activos e que mais os questionam sobre o percurso escolar dos filhos, e a encarar a ausência sistemática como um sinal de desinteresse, o que nem sempre corresponde à realidade.

Por outro lado, segundo Brickman e Taylor (1991) alguns professores e educadores afirmam que, apesar de exprimirem o desejo de estabelecer relações mais estreitas com os pais das crianças, existe o receio de que tais relações perturbem as actividades do programa educativo. Também Lareau (1987, cit. por Villas-Boas, 2001) confirma que os professores acreditam e utilizam várias estratégias para encorajarem os pais a participarem e para manterem uma boa comunicação, contudo, pretendem que os pais actuem apenas sob a sua orientação de especialistas. Os professores não querem interferências nos seus métodos nem no seu trabalho.

Este receio pode ser explicado pelo facto de os professores julgarem que a interferência dos pais pode pôr em causa o seu poder, temendo perder a sua autonomia

(Homem 2002). Para além disso, o professor receia ainda que o seu próprio conhecimento em determinadas áreas seja posto em causa.

Davies (1989) revela que, no caso português, o facto de os professores terem um *status* mais baixo do que a maioria da classe média, apesar de terem cursos universitários com grau equivalente, contribui para que se sintam mais inseguros e tenham mais receio da intervenção de terceiros.

Montandon (2001c) cita Hoover-Dempsey *et al.* (1987) por compararem a abertura dos professores aos pais à percepção que eles têm das suas próprias competências, sendo o contacto menos frequente quando a imagem que têm delas é negativa.

Epstein (1990) também partilha da opinião de que “os professores que melhor conseguem implicar os pais na escola têm sentimentos mais positivos em relação ao seu trabalho e têm menos tendência para considerar os pais de meios desfavorecidos de maneira estereotipada” (cit. por Montandon, 2001c, p. 158).

Recentemente deparamo-nos com pesquisas que vêm romper os mitos criados pelos professores, como o estudo de Villas-Boas, realizado em 2000, que pretendia estimular e apoiar os professores envolvidos, de forma prática mas também teórica, a desenvolver parcerias educativas com as famílias dos seus alunos e com a comunidade em que se inseriam. Villas-Boas (2001) constatou que a construção de parcerias com os pais contribuiu para o aumento da sua motivação e empenho e, as expectativas negativas acerca dos pais diminuíram.

Segundo a mesma autora, os anos de carreira dos docentes também constitui um factor que influencia as suas representações e as suas práticas. Por norma, os professores com mais tempo de serviço tendem a ter preconceitos mais negativos em relação à família. Por sua vez, os professores mais jovens têm convicções mais positivas relativamente à relação com as famílias e quanto à forma de as concretizar.

Villas-Boas (2001) recorda que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos tem evoluído progressivamente, nomeadamente devido à forma como os indivíduos têm vindo a valorizar a educação e o sucesso escolar dos alunos, bem como no âmbito de projectos que se têm desenvolvido nalgumas escolas, os quais contribuem para um desmistificar de ideias relativamente à problemática que envolve o tema. No entanto, afirma que, relativamente à sua participação na gestão da escola e no processo de

avaliação, a legislação e o conhecimento dos professores sobre a temática pouco modificaram a sua actuação.

### **3.5.2. Representações da Família face à Relação Família-Escola**

Sabemos que nem todos os pais atribuem a mesma importância à escolarização dos filhos. Uma das preocupações mais comuns dos estudos que exploram as representações dos pais, é compreender o que a escola e a educação representa para os pais de diferentes meios socioculturais, e saber qual a relação entre essas representações e o percurso escolar dos alunos.

De uma maneira geral, segundo Benavente (1992), as famílias das classes sociais favorecidas parecem atribuir uma importância mais alargada à escola. Ou seja, para estas famílias, a escola tem como função contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal e promoção social. Para estes, vale a pena investir na educação, cujo sucesso é visto em termos de desenvolvimento e realização pessoal, formulando projectos a médio e longo prazo.

Já as famílias das classes populares referem que a escola, de uma maneira geral, é importante, havendo alguns pais que consideram a escola como um meio para obter instrução e emprego. Estes tendem a formular projectos apenas a curto prazo, e o sucesso apresenta contornos predominantemente materiais, como a segurança e o conforto (Pinto, 1995).

Como consequência destas perspectivas, no que respeita ao envolvimento dos pais na educação dos filhos, os estudos comprovam que as famílias mais favorecidas tendem a envolver-se mais, sendo estes os alunos que obtêm resultados escolares mais satisfatórios.

Davies (1989) também tenta compreender o motivo pelo qual os pais com menos recursos se envolvem pouco na educação escolar dos filhos e constata que estes pais parecem não possuir conhecimentos sobre a escola enquanto organização para poderem exprimir com segurança opiniões em assuntos escolares. A maior dificuldade das famílias socioculturalmente desfavorecidas consiste na falta de confiança que têm nas suas capacidades para ajudar os filhos a terem sucesso na escola. Na verdade, muitos deles

tiveram um percurso escolar curto, acompanhado por vezes por vivências escolares negativas.

Correia e Santos (2009) chegam a conclusões semelhantes num projecto realizado no Agrupamento de Escolas do Monte da Caparica, em instituições educativas localizadas em áreas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, que se baseava em sessões de participação e diálogo com os pais. Os pais de estratos socioeconómicos mais baixos afirmam ter menos disponibilidade e ser menos competentes para a participação.

Na perspectiva de Montandon (1993, cit. por Villas-Boas, 2001), se os pais tiveram uma experiência negativa enquanto estudantes, a qual deu origem a baixas expectativas relativamente à escola, e à tendência de julgarem que apenas vão à escola para saberem ‘más notícias’ dos filhos, os seus contactos com os professores diminuem.

No entanto, Benavente (1992) refere que os pais provenientes de um meio mais desfavorecido não são indiferentes à educação dos filhos. Também Villas-Boas (2001) ao referenciar Davies (1989), Dubet (1997) e Montandon (1991; 1993) afirma que se verifica que

“a maioria dos pais se interessa pela vida da escola em geral, preocupa-se com o trabalho de casa, vai à escola quando é chamado e deseja mais contactos e maior informação sobre o percurso do aluno, os conteúdos que aprende, o trabalho de casa e a gestão da escola” (p. 107).

Silva (1997) faz referência a um estudo da socióloga Lareau em que se constata que os pais de meios mais desfavorecidos, apesar de também valorizarem a educação, tinham uma “competência educacional” menor que os da classe média superior, o que os distanciava da escola, pois nem sempre percebiam os professores e nem sabiam como ajudar os filhos.

É claro que as atitudes dos pais perante a escola também dependem da forma como os professores encaram a sua presença. E estes não podem generalizar quando se trata de analisar quem participa. Por exemplo, num estudo que Montandon (2001b) fez com nove famílias, observou curiosamente que as famílias mais privilegiadas eram as que mantinham relações mais distantes com a escola. Montandon revela a dificuldade em encontrar motivos que levam os pais a participar ou não na escola. Cada família tem o seu modo de

funcionamento. O facto destes pais se distanciarem da escola não significa que não tenham expectativas futuras para os seus filhos e que não as façam por cumprir. O mesmo acontece com os que têm menos recursos.

Lareau (1987; 1996, cit. por Villas-Boas, 2001) apresenta outra perspectiva: a escola faz solicitações idênticas a todos os pais. Por sua vez, a resposta destes é caracterizada e determinada pela classe social. Vejamos que os pais de nível socioeconómico mais baixo, ou imigrantes, “dão maior importância às informações sobre as lições e os trabalhos de casa com que estão menos familiarizados; prontificam-se mais a ajudar os professores em tarefas de supervisão” (p. 108). Os pais de nível socioeconómico mais elevado preferem participar em actividades relacionadas com “a gestão da escola, conhecer os programas, os métodos, o nível de exigência dos professores e valorizam o desenvolvimento da autonomia e espírito crítico da criança, bem como as suas capacidades de expressão” (p. 109).

Importa também esclarecer que no espaço escolar encontramos vários tipos de famílias, cada qual com formas diferentes de se envolver, pois nem todos vivem da mesma maneira a escolarização dos filhos. Montandon (2001a) refere aqueles que evitam a todo o custo o contacto com os professores; aqueles que se contentam com o contacto individual com o professor, mais centrado na criança e no seu desenvolvimento; existem outros que preferem estabelecer relações através das associações de pais; os que mantêm contacto apenas nas reuniões de pais; pais que gostam de encontrar-se na escola com outros pais, não propriamente no quadro das reuniões mas em situações mais informais (lanches, festas, exposições); e, por fim, temos aqueles que estão convencidos da necessidade das relações família-escola e “militam no sentido de criar novas estruturas de participação, ao nível da sala ou do sistema escolar” (p. 25).

Quando são desenvolvidos projectos com as famílias e as escolas, certas representações tendem a dissimular-se. Aliás, actualmente a escola não é um espaço totalmente ‘fechado’ como há uns anos atrás, e é “por se ter entreaberto ligeiramente que os pais a procuram cada vez mais” (Montandon, 2001a, p. 26). As famílias começam a perceber que a escola se afigura como uma importante via de acesso a melhores condições de vida e a compreender o seu papel no sucesso escolar dos seus filhos. Villas-Boas (2007) recorda que quando os pais se apercebem ou tomam conhecimento da importância do seu

contributo, valorizando-o, começam a deixar de atribuir à escola todas as responsabilidades educativas.

Correia e Santos (2009) confirmam que

“quando a escola e família comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o Educador/Professor e com a escola, (...) os pais percebem a escola e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da escola e a acção dos Educadores/Professores, acompanham melhor os progressos da criança.” (p. 12)

### **3.5.3. Representações dos Alunos face à Relação Família-Escola**

Constatámos que em todos os estudos se evoca o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ou do aluno como o principal enfoque da relação entre a família e a escola. Contudo, o aluno raramente é considerado como “actor que tem os seus próprios interesses e as suas próprias estratégias neste campo de interacção” (Montandon, 2001c, p. 163).

Mas na verdade, a criança nunca constitui um factor neutro na relação. Tal como Silva (2009) refere, o aluno tem sempre uma postura perante o envolvimento dos seus pais.

Embora se conheçam poucos trabalhos que contemplem as perspectivas do aluno acerca da relação entre a família e a escola, salientamos aqui alguns estudos que revelam dados muito pertinentes.

Gonzalez (1990, cit. por Villas-Boas, 2001) efectuou um estudo com crianças de 12 anos de idade, as quais se distribuíam por quatro escolas, pertenciam a níveis socioeconómicos diferentes e tinham um aproveitamento escolar também diferente. Neste estudo, Gonzalez verificou uma concordância entre os pais e os filhos relativamente à importância do envolvimento parental nos seguintes aspectos: interesse parental pelo estudo diário; reforço positivo por cada bom resultado escolar; apoio em caso de dificuldade; facilitação na aquisição de materiais necessários; aspirações académicas e profissionais mais elevadas do que as dos pais; valor atribuído às informações da escola sobre o aluno.

Segundo Rofes *et al.* (1984, cit. por Villas-Boas, 2001) alunos do 9º ano referiram que gostavam que os pais se preocupassem com a sua educação e se certificassem que não havia problemas com os trabalhos escolares e trabalhos de casa. Contudo, “explicitaram

que não gostavam que os pais fizessem o seu trabalho de casa ou se envolvessem demais na sua educação” (p. 110).

McGillp (1996 cit. por Villas-Boas, 2001) realizou um estudo com alunos do 5º e 6º anos no Reino Unido e na Austrália, em que pretendia conhecer as suas perspectivas relativamente à forma como se processa a sua aprendizagem na escola, em casa e no contexto alargado da comunidade. Estes alunos afirmam que “desejam que os pais falem mais com eles e os levem a lugares onde possam aprender. Anseiam por bibliotecas, espaços culturais e recreativos e uma maior segurança ambiental” (p. 110).

Em Portugal, um estudo efectuado numa escola Básica da margem sul (Jesus, 2000 cit. Jesus e Neves, 2004) sobre “Características e Importância da Relação Escola-Família: Sob o Olhar dos Jovens, das Famílias e dos Professores”, revela que “as raparigas gostam mais que as famílias vão à escola do que os rapazes, falam mais em casa do que se passa na escola do que eles e acham, comparativamente com os rapazes, que as famílias, quando vão à escola, vêm mais satisfeitas” e que “os estudantes de origem africana pensam que a proximidade da relação escola-família é mais importante do que para os outros” (p. 37).

PARTE B

---

ESTUDO EMPÍRICO

## CAPÍTULO IV

---

### ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

#### 4.1. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A família e a escola são as primeiras instituições responsáveis pela socialização, aprendizagem e educação da criança e, como tal, devem actuar em conformidade. Mas esta actuação nem sempre se verifica na realidade. São inúmeros os estudos que demonstram as dificuldades que se colocam à criação de laços entre a família e a escola, apesar de estar confirmada a importância destes para o desenvolvimento, aprendizagem e sucesso do aluno.

As investigações realizadas neste campo demonstram que uma das principais barreiras existentes neste campo está relacionada com as representações que pais e professores estabelecem uns sobre os outros, sobre si próprios e sobre a educação em geral.

No quadro teórico apresentado nos capítulos anteriores, referenciamos estudos e projectos, desenvolvidos com pais e professores, que evocam as percepções e a forma como estes encaram esta relação. Constatamos que ambos, apesar de inicialmente parecerem reticentes quanto à participação dos pais, partilham de uma opinião de agrado depois de verificarem que essa participação sortiu efeitos positivos na realização escolar do aluno, no desempenho e motivação dos professores, e no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Para além disso, as expectativas negativas existentes entre pais e professores tendem a diminuir, o que hoje em dia seria uma mais-valia para todos.

De modo geral, apercebemo-nos que os principais alvos da avaliação das representações, ideias e atitudes relativamente à dinâmica relacional entre a família e a escola tendem a ser claramente os adultos (pais e professores), ficando particularmente esquecida a perspectiva do aluno. A este respeito, Montandon (2001c) recorda que o aluno raramente é considerado “como parceiro de corpo inteiro, como actor que tem os seus próprios interesses e as suas próprias estratégias neste campo de interacção” (p. 163).

O aluno também é um agente activo e construtor de realidades e significados e, como tal, sendo o principal actor do processo educativo, a perspectiva e a realidade que ele constrói acerca do mesmo deve ser considerada pelos adultos que lidam com ele. Será importante não esquecer que as suas próprias representações e perspectivas podem comprometer a relação entre a família e a escola, pois tal como Perrenoud (2001a) refere, a criança é mensageira e mensagem.

Afinal, como é que os alunos vêem esta relação?

Na sua perspectiva, quais as atitudes dos seus pais relativamente à sua vida escolar?

Na opinião dos alunos, de que modo os pais contribuem ou poderiam contribuir para a sua realização escolar?

Será que consideram importante o seu envolvimento na escola? De que forma?

Como sugere Almeida (2005), sendo a relação educativa olhada sistematicamente de cima para baixo, dando um protagonismo quase exclusivo aos seus actores-adultos, porque não deslocar o seu centro de gravidade e reconstruí-la, teórica e metodologicamente, a partir do ponto de vista da criança?

O quadro apresentado foi o que nos motivou para a realização do presente estudo empírico, que tem como objectivo realizar uma abordagem exploratória sobre o modo como o aluno representa e organiza as relações que se estabelecem entre os dois contextos educativos: a família e a escola. Nestes parâmetros, a nossa questão de partida pode ser formulada nos seguintes termos:

- Quais as representações e perspectivas dos alunos acerca da relação que a família estabelece com a escola?

Tal como já tivemos oportunidade de referir, o conceito «relação família-escola» remete-nos essencialmente à participação dos pais<sup>4</sup> na escola e ao seu envolvimento na vida escolar dos filhos, com o objectivo de promover o sucesso educativo destes. De acordo com este princípio, no quadro teórico que suporta este estudo fizemos uma análise do conjunto de práticas familiares que contribuem para a aprendizagem e sucesso escolar do aluno, bem como apresentámos um conjunto de estratégias de envolvimento, através das quais se pretende que a escola abra as suas portas aos pais, conheçam as famílias e contextos dos seus alunos, ajudem os pais no que for necessário para que se sintam ‘confortáveis’ no ‘espaço’ escolar e se inteirem dos assuntos escolares.

Esta análise permitiu-nos traçar os aspectos fundamentais que devem existir numa relação entre a família e a escola, os quais sintetizamos no seguinte esquema:

---

<sup>4</sup> Neste estudo, entenda-se por pais, não somente os pais biológicos, mas os responsáveis pela criança, o encarregado de educação, o membro familiar mais próximo e responsável pelo aluno.

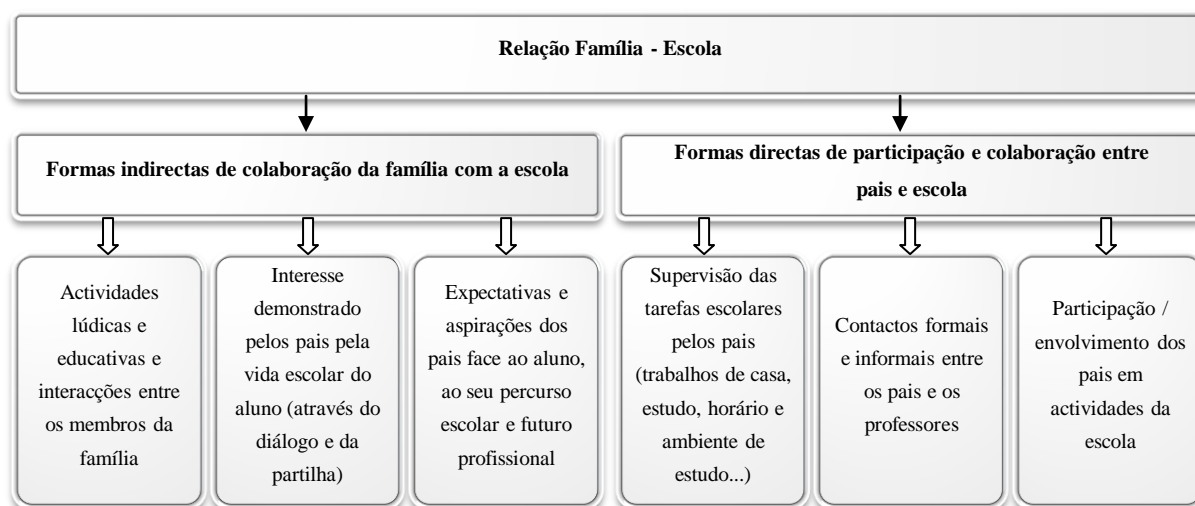


Figura 1- Relação Família-Escola

As representações e as perspectivas que os indivíduos constroem acerca do mundo e, neste caso, acerca da educação, e as suas atitudes perante os mesmos são, do ponto de vista sociológico, influenciadas por factores como o seu contexto socioeconómico; o grupo etário a que pertence; e a própria sociedade e cultura do indivíduo, que norteiam os seus comportamentos, as suas crenças, valores e regras (Musgrave, 1979).

Uma vez que pretendemos conhecer as representações e as perspectivas de alunos, teremos que ter em consideração os factores que podem influenciar o seu modo de observar e analisar o que os rodeia. Deste modo, torna-se fundamental para a nossa investigação explorar o contexto do aluno, a nível familiar e escolar.

As atitudes e os hábitos que a própria família do aluno possui relativamente à sua vida escolar, constitui um factor relevante a ser explorado. O facto dos pais dos alunos participarem ou não na sua vida escolar, as suas expectativas e o apoio prestado aos filhos, a forma como pais e filhos interagem, dependente ou independentemente dos factores etários, culturais ou socioeconómicos, poderão ser factores que influenciam a forma como os alunos vêem esta relação, pelo que será necessário ter em consideração este aspecto.

Por outro lado, a importância que o aluno atribui à escola, o próprio nível de ensino, o modo como o aluno vive no espaço escolar e lida com os professores, podem igualmente ser aspectos que vão influenciar a relação entre a família e a escola, e contribuir para a importância que os alunos atribuem a esta relação.

Como podemos constatar, acabamos de estabelecer uma relação não só entre família e escola, mas também entre alunos, pais e escola.



Figura 2- Relação Aluno-Família-Escola

De facto, a relação família-escola não faria sentido sem o aluno, como tal, consideramos útil e pertinente compreender a sua posição perante o envolvimento e a participação dos pais na sua vida escolar.

## 4.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Ao colocarmos a pergunta de partida, reflectimos sobre o que seria de facto pertinente analisar naquela relação, bem como fomos conduzidos a reflectir sobre a possibilidade de nos depararmos com diferentes quadros familiares aquando da análise do contexto do aluno, os quais podem influenciar a sua visão sobre a temática.

Estas reflexões foram imprescindíveis na fase da definição dos objectivos do estudo. Assim, definimos um objectivo geral, que partiu da nossa pergunta de partida, da reflexão acerca dos quadros familiares aos quais os alunos pertencem e da influência do contexto escolar.

### **Objectivo Geral:**

- Conhecer as representações e perspectivas dos alunos face à dinâmica relacional entre a família e a escola, analisando possíveis relações entre essas representações e o contexto familiar e escolar donde os alunos provêm.

Seguidamente, definimos um conjunto de objectivos específicos que tiveram origem na reflexão sobre as formas de conceber uma verdadeira «relação família-escola».

### **Objectivos específicos:**

- Conhecer as perspectivas destes alunos relativamente ao apoio, às actividades e interacções existentes no seu seio familiar;

- Conhecer as perspectivas dos alunos face ao interesse dos pais pelas actividades escolares, bem como expectativas e aspirações perante o aluno, o seu percurso escolar e futuro profissional;

- Conhecer as perspectivas dos alunos acerca da forma como os pais colaboram com os filhos e com os professores e acerca da sua participação na escola;

- Compreender a importância que os alunos atribuem ao envolvimento e participação dos pais na escola e na sua vida escolar;

- Saber de que forma gostariam que os pais participassem na escola ou colaborassem consigo e com os professores.

### 4.3. QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO

A definição dos objectivos que pretendemos alcançar com esta investigação, originou a formulação de um conjunto de questões às quais o estudo procuraria responder:

- Os alunos gostam que os pais se envolvam na sua vida escolar?
- Os alunos gostam e consideram importante que os pais participem em actividades na escola? De que tipo? (lúdicas, temáticas, organizativas)
- O nível de ensino/faixa etária influencia a opinião dos alunos face à relação entre pais e escola?
- Quando a relação pais-filhos é mais positiva, o aluno encara melhor a presença dos pais na escola e nas suas actividades escolares?
- O facto dos pais dos alunos serem activos na colaboração directa ou indirecta com a escola influencia a opinião dos alunos sobre a relação entre a família e a escola?
- Os pais que não participam directamente na escola, também não demonstram interesse pela vida escolar do filho, em casa?

#### 4.4. MODELO DE ANÁLISE

Após o exposto, e de acordo com os nossos objectivos, elaborámos o modelo de análise que apresentamos na figura 3.

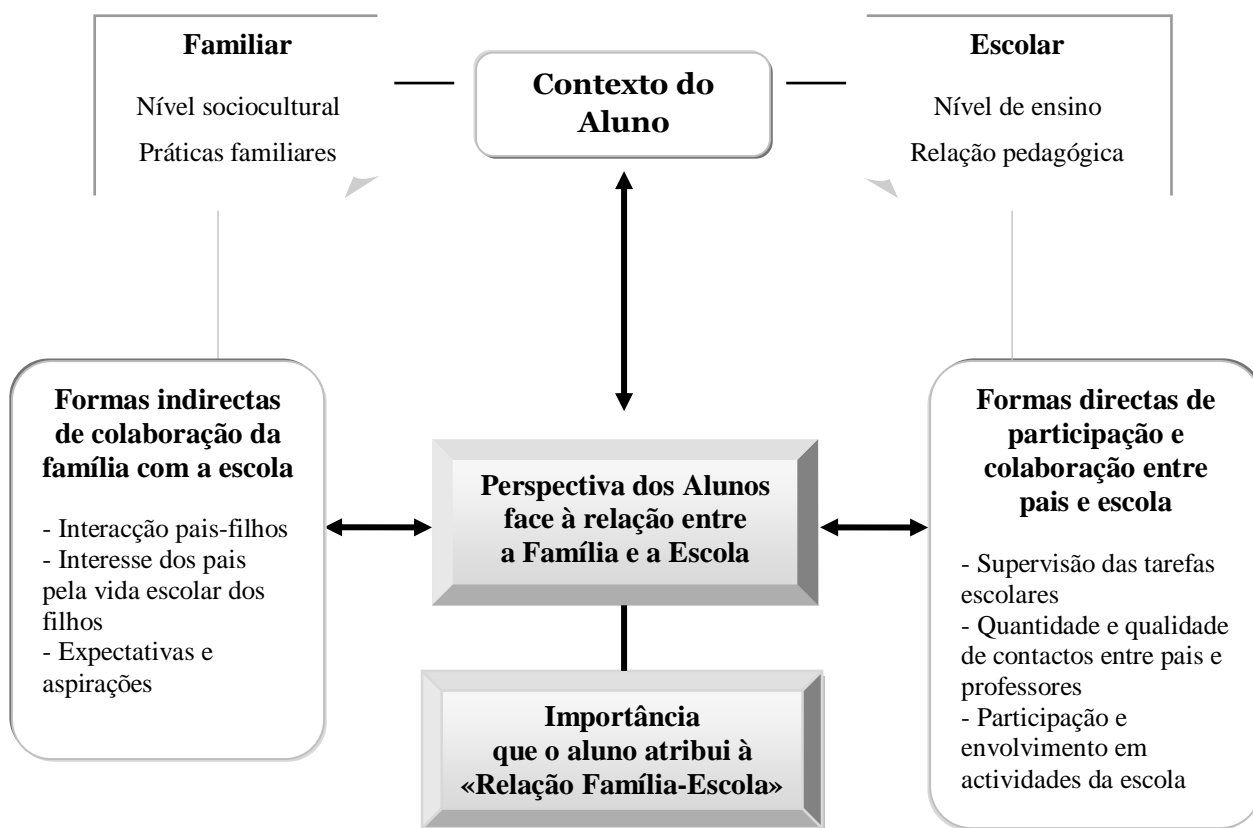


Figura 3- Modelo de Análise

#### 4.5. NATUREZA DO ESTUDO

Para a realização do presente estudo, recorreremos a uma estratégia investigativa de natureza qualitativa e de carácter exploratório, por considerarmos ser o que mais se adequa aos objectivos que nos propomos atingir.

Os estudos de natureza qualitativa tomam como objectivo principal a compreensão de como o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo do qual faz parte. Fernandes (1991) afirma que “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está ‘por trás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (pp.64-66), sendo esta a razão pela qual foi adoptada esta abordagem. Pretendemos compreender quais e o porquê das representações que os alunos constroem face à relação existente entre a família e a escola.

Entende-se por «paradigma» aquilo que nos permite olhar o mundo e identificar o que nele é, para nós, importante (Bogdan e Biklen, 1994). Assim, os diferentes paradigmas da sociologia distinguem-se pela forma de ver a relação entre o indivíduo e a sociedade. Se, por um lado, encontramos o paradigma positivista que “assume a existência de uma só realidade objectiva averiguável através dos cinco sentidos, sujeita a leis universais da ciência e manipulável mediante processos lógicos” (Erlandson *et al.*, 1993, cit. por Moreira, 2007, p. 23), por outro lado, o paradigma interpretativo assume a existência de “realidades múltiplas, com diferença entre si que não podem resolver-se através de processos racionais ou aumentando os tamanhos amostrais” (*id.*, *ibidem*).

Auguste Comte, o «profeta» do positivismo sociológico do século XIX, considera que as ciências da sociedade, não sendo diferentes das da natureza, são passíveis de serem conhecidas objectivamente através dos métodos utilizados nas ciências naturais. Contudo, é a Durkheim que se deve a primeira tentativa de aplicar esta perspectiva teórica à investigação empírica (Moreira, 2007). Para Durkheim (1950) a regra principal consiste em “considerar os factos sociais como coisas” (cit. por Pinto, 1995, p. 77).

Numa perspectiva oposta, Max Weber vem defender que as ciências sociais “distinguem-se das ciências naturais não pelo objecto, nem por terem por finalidade o estudo dos fenómenos sociais na sua individualidade, já que também procuram chegar a formas de generalização, mas pela sua «orientação para o indivíduo»” (Moreira, 2007, p.

31). A sociedade constrói-se a partir de interpretações dos indivíduos e é a interacção entre os mesmos que cria as estruturas sociais, logo deve-se observar essa interacção para compreender a sociedade. Para Weber, o método a utilizar no paradigma interpretativo é, portanto, a *compreensão*. Não se trata de intuição, nem tão pouco de juízos de valor, mas sim de *interpretação*. Citando Raymond Boudon: “Para Weber, compreender uma acção individual significa dispor de meios de informação suficientes para analisar as motivações que inspiram a acção” (Boudon, 1984, cit. por Moreira, 2007, p. 32).

Após a breve análise destes dois grandes paradigmas de investigação, e tendo em consideração que o objectivo do presente estudo é conhecer a perspectiva do alunos face à relação entre a família e a escola, e de que forma os diferentes perfis familiares e o contexto escolar influenciam essa relação e a própria perspectiva do aluno, torna-se evidente a razão da escolha do paradigma que se pretende seguir: o paradigma interpretativo.

Em termos metodológicos, no que respeita aos objectivos do estudo, o paradigma interpretativo dirige-se sobretudo a questões de conteúdo, diferindo da investigação positivista por valorizar a compreensão do comportamento ou representações dos indivíduos ou o conhecimento de uma situação num dado contexto (Bogdan e Biklen 1994), ao invés de tentar estabelecer apenas uma relação de causa e efeito entre variáveis para generalizar as hipóteses testadas.

Tratando-se de um estudo exploratório sobre um tema pouco explorado do ponto de vista do aluno, a recolha de informação tem sobretudo uma função heurística, o que significa que a pesquisa exploratória entra com a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 1999, p. 43).

#### **4.6. CONTEXTO E SUJEITOS DO ESTUDO**

Este estudo foi realizado com alunos pertencentes a um agrupamento de escolas da região do Algarve. Trata-se de um agrupamento dinâmico, que aposta na concretização de actividades culturais, desportivas e lúdicas diversificadas.

Os alunos deste agrupamento representam um leque variado de nacionalidades, culturas e estratos socioeconómicos, factor este que foi por nós considerado aquando da escolha dos sujeitos. Esta decisão foi motivada por dois factores: por um lado, julgamos pertinente abranger variados representantes da comunidade escolar; por outro lado, é do nosso interesse realizar o estudo com alunos provenientes de diversos quadros familiares, pois estes podem dar origem a diferentes práticas e à possibilidade de haver diferentes representações.

A escolha dos sujeitos do estudo é, pois, feita em função do problema formulado e dos objectivos da investigação, sendo portanto realizado com 24 alunos pertencentes ao 1º, 2º e 3º ciclo. Destes alunos foram seleccionados 8 alunos de cada turma: 3º ano, 6º ano e 9º ano. Esta selecção foi feita pelo Director de cada Turma, atendendo unicamente ao factor cultural para que os alunos entrevistados proviessem, se possível, de diferentes perfis familiares.

#### **4.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

A abordagem qualitativa parte “do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados” (Moreira, 2007, p. 49). Assim, trata-se de uma abordagem que permite utilizar formas flexíveis de recolher informação desde que a sua análise seja fiel à realidade do fenómeno estudado ou às interpretações que os indivíduos estudados fazem da realidade, tendo o investigador o máximo cuidado para que as suas próprias interpretações e juízos de valor não comprometam a pesquisa.

De acordo com o objectivo desta investigação e o quadro teórico e metodológico que o suporta, recorreu-se a uma recolha de dados através de entrevistas.

#### **4.7.1. A Entrevista**

Para proceder à recolha de dados, a técnica utilizada foi a entrevista, por ser a que possibilita maior exactidão e veracidade às respostas dos alunos, dada a faixa etária em que se encontram, e por ser um instrumento cujo tipo de dados recolhidos mais se aproxima dos propósitos do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) referem-se à entrevista como um instrumento utilizado “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Assim, o entrevistador domina os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte dos inquiridos.

Werner e Schoepfle (1987, cit. por Lessard-Hébert *et al.*, 2005) consideram que a técnica da entrevista é útil quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos.

Existem três tipos de entrevistas: entrevista estruturada, entrevista semi-estruturada e não-estruturada ou entrevista livre. Para o nosso estudo, optámos por utilizar a entrevista semi-estruturada, a qual é caracterizada por permitir flexibilidade na ordem das questões e o surgimento, durante a entrevista, de novas questões, pressupondo apenas a elaboração prévia de um guião orientador.

Para De Ketele e Roegiers (1993) este tipo de entrevista apresenta duas grandes vantagens:

- “- as informações que se pretende recolher reflectem melhor as representações do que uma entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;
- as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes” (p. 193).

Quando o estudo exige mais que um entrevistado para falar do mesmo assunto, este tipo de entrevista possibilita a formulação de perguntas semelhantes a cada entrevistado, mas a sua resposta é totalmente aberta, o que permite ao entrevistado expressar-se livremente e ao entrevistador comparar respostas. No nosso estudo pretendemos, de facto, seguir estes pressupostos.

#### 4.7.1.1. O guião da entrevista

O guião da entrevista semi-estruturada (Anexo I) foi elaborado com base nos objectivos do estudo. Como tal, através desta entrevista pretendemos conhecer as perspectivas dos alunos seleccionados sobre as formas directas e indirectas de envolvimento e a participação dos pais na sua vida escolar.

Como podemos observar no quadro 3, o guião da entrevista é constituído por cinco blocos. O Bloco A tem como objectivo conhecer as características inerentes ao entrevistado; os Blocos B e C referem-se às formas indirectas de colaboração da família com a escola, ou seja, as práticas familiares e a forma como encaram a escola e a educação; os Blocos D e E referem-se às formas directas de participação e colaboração com a escola.

Quadro 3 - Guião da Entrevista

Blocos	Objectivos
<b>Bloco A</b> Perfil do aluno e contexto familiar	- conhecer a nacionalidade do aluno e dos pais, os número de anos que está em Portugal (o caso dos imigrantes), o tipo de família, a profissão dos pais;
<b>Bloco B</b> Interação pais-filhos	- conhecer as representações do aluno relativamente ao tipo de interacções existentes no seu seio familiar; - conhecer a opinião do aluno face à importância dessas interacções;
<b>Bloco C</b> Interesse, expectativas e aspirações dos pais perante o aluno, o seu percurso escolar e futuro profissional	- conhecer as perspectivas do aluno face ao interesse dos pais pelas actividades escolares, e as suas expectativas e aspirações perante a vida escolar e profissional dos filhos;
<b>Bloco D</b> Supervisão das tarefas escolares	- saber acerca do apoio escolar que os pais dão aos filhos; - conhecer a opinião do aluno acerca da importância desse apoio;
<b>Bloco E</b> Contacto existente entre a família e a escola	- conhecer as perspectivas do aluno no que diz respeito à colaboração entre os pais e os professores e à participação dos pais na escola; - compreender a importância que o aluno atribui à colaboração e participação dos pais na escola; - saber de que forma gostariam que os pais participassem na escola.

#### **4.7.1.2. A entrevista piloto**

Para testar o guião da entrevista, na perceptibilidade, por parte dos alunos, das questões a colocar, na adequação da linguagem e do tipo de perguntas, na pertinência da informação que se poderia recolher através das perguntas e para verificar a duração média de cada entrevista, foi realizada uma entrevista piloto a um aluno do terceiro ano do ensino básico e, a um aluno do sétimo ano.

Uma vez que o guião serve apenas de apoio, não foi necessário alterar ou retirar questões, pelo que pareceram-nos pertinentes. Foram apenas elaboradas mais algumas questões para completar informação.

A realização destas entrevistas foi-nos bastante útil, pois permitiu-nos reflectir acerca da melhor forma de adequar questões e atitudes a cada faixa etária, para que o aluno se sentisse o mais confortável possível ao ser entrevistado.

#### **4.7.1.3. A realização das entrevistas**

Antes de iniciarmos o processo de recolha de dados, foram concretizadas todas as normas de ética e procedimentos legais. Foi feito um pedido de autorização ao Ministério da Educação para a realização de um estudo com alunos de uma escola pública do Ensino Básico; e, posteriormente, foi solicitada a autorização ao Director da referida escola, explicando, em linhas gerais, qual o tema e os objectivos do estudo. O Director aceitou a participação dos alunos daquela escola no estudo e fez questão de indicar a sua disponibilidade para o que fosse necessário, dando indicação a um professor responsável para nos conduzir ao longo do processo de recolha de dados.

Assim, foram seleccionadas, pelo mesmo, as três turmas donde seriam escolhidos oito alunos de cada para realizar as entrevistas. A selecção destes alunos foi aleatória, respeitando, sempre que possível, uma variedade de contextos familiares. Foram entregues as autorizações aos alunos para que os encarregados de educação assinassem, as quais explicavam o âmbito da realização das entrevistas, os objectivos e a garantia de manter o anonimato das respostas.

Na primeira entrega de autorizações, foram assinadas e recebidas todas as dos alunos do 3º ano do ensino básico; as dos alunos do 6º ano, apenas ficaram por assinar duas e as

do 9º ano apenas recebemos quatro assinadas. Foram então entregues novamente mais autorizações, a outros alunos, obtendo assim as restantes autorizações de forma a completar os oito alunos por turma.

A data e a hora da entrevista foram previamente acordadas com o director de turma/professor titular de turma, uma vez que foram realizadas durante o tempo de aulas. As entrevistas foram realizadas<sup>5</sup> individualmente com cada aluno, numa sala do respectivo espaço escolar.

Tal como a preparação da entrevista é considerada uma etapa crucial da qual depende o seu sucesso, no momento da sua realização, há que ter em conta os diversos aspectos que contribuem, igualmente, para uma recolha de dados relevantes.

Gil (1999) faz referência à relação pessoal que é estabelecida entre entrevistador e entrevistado, na medida em que, sendo imprescindível a colaboração do entrevistado, é importante ganhar a sua confiança. Assim, a sensibilidade e habilidade do entrevistador em captar a expressão corporal e vocal do entrevistado no decorrer da entrevista tem extrema relevância, quer para contornar questões ou mesmo para considerá-las na análise de conteúdo das entrevistas, se necessário.

Para dar início às entrevistas, começámos por informar os entrevistados sobre o objecto da pesquisa e o assunto que iríamos abordar, agradecendo antecipadamente a sua colaboração. Foi garantida aos mesmos o anonimato das suas respostas e solicitada a sua autorização para a gravação das entrevistas.

#### **4.8. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

Uma vez recolhidos os dados, deve-se proceder à sua organização de forma a facilitar a sua análise. Miles e Huberman (1984, cit. por Lessard-Hébert *et al.*, 2005) definem a fase de tratamento dos dados como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (p. 118).

Para se proceder ao tratamento dos dados obtidos através das entrevistas, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977) “não existe o pronto-a-vestir em

---

<sup>5</sup> A recolha de dados foi efectuada nos meses de Março e Abril de 2010

análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base... A técnica da análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento” (p. 31). Na literatura especializada em análise de conteúdo não existem normas rígidas, mas existem recomendações acerca dos cuidados a ter durante o processo de tratamento e análise.

A análise de conteúdo, na opinião de Bardin (1977: 95), desenvolve-se em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados, inferências e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização e inicia-se, geralmente, com os primeiros contactos com os documentos (leitura flutuante), escolhendo os que irão ser analisados. No caso das entrevistas, elas serão transcritas e constituirão o *corpus* da pesquisa. De seguida procede-se à preparação do material para análise.

A exploração do material constitui, normalmente, uma fase longa e pretende aplicar as decisões tomadas na pré-análise; refere-se, fundamentalmente, às tarefas de codificação, envolvendo o recorte (escolha das unidades de registo), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categorias).

Dado a elevada massa de informações que se pode retirar de instrumentos de recolha de dados qualitativos, como a entrevista, será pertinente eliminar a informação que o investigador não considera útil para a sua investigação, permitindo assim que se concentre “no mínimo de informações que forneçam o máximo de indicações úteis” (De Ketele e Roegiers, 1993, p. 237), garantindo que não se perde informação importante. Por fim, é preciso confirmar se toda a informação necessária foi recolhida.

Finalmente, o tratamento de dados, a inferência e a interpretação, têm como objectivo tornar os dados válidos e significativos.

Dois aspectos fundamentais na elaboração dos instrumentos de análise são a definição precisa das categorias e a escolha das unidades de análise, pois delas depende a qualidade da informação que prosseguirá na fase seguinte: a interpretação. Cabe, pois, ao investigador decidir que tipo de categorias utilizar e quais as unidades relevantes para o seu estudo, desde que estejam de acordo com os objectivos de investigação delineados.

Bardin (1997) refere que as categorias podem ser definidas *a posteriori*, mas também *a priori*, ou ainda *a priori* com refinamento *a posteriori*, como sucedeu no caso particular

deste estudo. Ou seja, a definição das categorias foi feita durante a análise de dados, contudo, partiu-se do modelo de análise e do quadro teórico que o suporta. Estas categorias permitem, de facto, a simplificação do material a ser analisado e a organização das informações recolhidas pelos alunos entrevistados.

No presente estudo, foi com base no conhecimento atrás descrito que realizámos o tratamento e análise de dados, que decorreu nas duas fases que passamos de seguida a descrever:

### 1ª FASE

a) O primeiro passo para a organização e tratamento dos dados consistiu na transcrição, na íntegra, dos registos das entrevistas. A fim de assegurar o anonimato das mesmas, foram retiradas do texto todos os nomes de pessoas e localidades que pudessem colocar em causa o princípio da confidencialidade.

De seguida, foram elaborados códigos, pelo que as entrevistas são identificadas pelas seguintes siglas: de A1 a A8 identificam os alunos pertencentes ao 3º ano; de B1 a B8 pertencem aos alunos do 6º ano; e de C1 a C8, os alunos do 9º ano.

b) O segundo passo consistiu na pré-análise (leitura flutuante) dos protocolos das 24 entrevistas e redução dos dados, excluindo os segmentos que se afastam dos objectivos do estudo e seleccionando apenas a informação passível de análise e interpretação, de forma a criar as unidades de sentido, com o objectivo de torná-las comparáveis e de lhes interpretar o sentido.

c) Após uma leitura mais profunda do *corpus* criado no passo anterior e através da orientação do guião da entrevista e seus objectivos, surgiram três itens, os quais considerámos como temas, dentro dos quais foram (re)definidas as categorias e subcategorias, procurando que obedecessem aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade e fidelidade recomendados por Bardin (1977).

d) Construámos então uma grelha de categorias, resultante da elaboração dos temas, categorias e subcategorias, os quais apresentamos nos quadros seguintes.

Quadro 4- Categorias e sub-categorias de análise referentes ao tema "Relação Aluno-Pais"

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1.1. Interação entre pais e filhos	1.1.1. Actividades 1.1.2. Qualidade
1.2. Opinião do aluno sobre a importância da interação com os pais	1.2.1. Gosto em realizar essas actividades 1.2.2. Outras actividades que gostaria de praticar 1.2.3. Importância atribuída pelo aluno
1.3. Interesse dos pais pela vida escolar dos filhos	
1.4. Posição do aluno face ao interesse manifestado pelos pais	1.4.1. Gosto em falar com pais sobre si 1.4.2. Importância atribuída pelo aluno
1.5. Expectativas e aspirações (dos pais e dos alunos) sobre a vida escolar e profissional	1.5.1. Satisfação dos pais 1.5.2. Reacção dos pais perante maus resultados 1.5.3. Aspirações

Quadro 5 - Categorias e Subcategorias de análise referentes ao tema "Relação Aluno-Escola"

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
2.1. Opinião do aluno face à escola	2.1.1. Resultados escolares 2.1.2. Gosto pela escola e pelo estudo 2.1.3. Opinião sobre os professores

Quadro 6 - Categorias e Subcategorias de análise referentes ao tema "Relação Pais-Escola"

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
3.1. Modo como os pais supervisionam as tarefas escolares dos alunos	
3.2. Opinião do aluno sobre a importância dos pais supervisionarem as suas tarefas escolares	
3.3. Contacto existente entre pais e professores	3.3.1. Frequência e situações de contacto 3.3.2. Assuntos abordados
3.4. Opinião do aluno sobre a pertinência do contacto entre os pais e os professores	
3.5. Modos de participação directa/envolvimento dos pais em actividades da escola	3.5.1. Tipo de actividades em que foram convidados 3.5.2. Actividades em que participaram 3.5.3. Frequência
3.6. Opinião do aluno sobre a participação e envolvimento dos pais em actividades da escola	3.6.1. Gosto pela participação dos pais 3.6.2. Importância atribuída pelo aluno
3.7. Propostas dos alunos sobre estratégias de participação dos pais em actividades da escola	3.7.1. Actividades 3.7.2. Vantagens

e) Categorização do *corpus* da informação, com a sua distribuição pelas categorias e subcategorias, de acordo com a grelha de análise elaborada. Nesta fase, o referido *corpus* constitui as unidades de registo.

Findo este processo, é-nos possível, finalmente, recorrer à codificação da informação, evitando o recurso permanente à entrevista de referência no momento em que damos prosseguimento à análise e interpretação dos dados.

## 2ª FASE

Após a fase anterior demos continuidade à análise de conteúdo através da comparação do 24 *corpus* já categorizados, tema a tema, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria.

Durante esta análise, surgiu a necessidade de elaborar quadros de comparação de dados e quadros-síntese, que se baseiam na sistematização e estruturação dos dados, permitindo uma (re)análise focada nos objectivos específicos e nas questões que norteiam o estudo.

Foi construído ainda um quadro com o objectivo de proceder à contagem das frequências das categorias e subcategorias de análise sempre que esse método se justificasse para clarificar ou reforçar o sentido atribuído aos dados.

## **4.9. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Análise e interpretação são dois processos distintos mas aparecem relacionados. Enquanto a análise tem como objectivo organizar e sumariar os dados de forma a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação, a interpretação consiste na atribuição de ‘significado’ aos dados reduzidos e organizados. Como referem Miles e Huberman (1984) trata-se de “extrair significados a partir de uma apresentação síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições” (cit. por Lessard-Hébert *et al.*, 2005, p. 122).

Para proceder à interpretação dos dados, procedemos a análises intra e inter-categoriais, comparando e cruzando dados, com base nos dados sistematizados nos quadros anteriormente elaborados.

## CAPÍTULO V

---

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

O presente capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas.

Primeiramente, faremos a caracterização dos sujeitos do estudo e, de seguida, apresentaremos a interpretação que efectuámos dos discursos dos alunos entrevistados acerca da sua perspectiva sobre a dinâmica relacional entre a família e a escola.

Os dados são apresentados de acordo com os temas determinados: Relação Aluno-Pais; Relação Aluno-Escola; Relação Pais-Escola; e segundo a ordem das categorias e subcategorias identificadas na fase da análise de conteúdo.

### **5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**

Antes de darmos início à apresentação e discussão dos resultados das entrevistas, importa conhecer os entrevistados, a forma como estão distribuídos por níveis de ensino e nacionalidades, bem como conhecer o seu contexto familiar.

Para a realização do presente estudo, foram entrevistados 24 alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, 8 alunos de cada turma. A fim de situarmos facilmente os entrevistados no seu nível de ensino, codificámo-los da seguinte forma:

A1 a A8 - entrevistados pertencentes ao 3º ano (1º ciclo do Ensino Básico)

B1 a B8 - entrevistados pertencentes ao 6º ano (2º ciclo do Ensino Básico)

C1 a C8 - entrevistados pertencentes ao 9º ano (3º ciclo do Ensino Básico)

Para facilitar a distinção das diferentes nacionalidades, organizámo-las em quatro categorias, as quais designaremos de “grupos”: alunos portugueses, de leste, africanos e brasileiros. O quadro 7 apresenta a nacionalidade dos entrevistados, o número de anos de permanência dos estrangeiros em Portugal e a forma como os distribuímos pelos quatro grupos.

Quadro 7- Nacionalidade dos entrevistados

Portugueses			Leste	Africanos	Brasileiros
A1	B1	C1	A5 Moldava. Está em Portugal há 4 anos.	A6 Angolana. Está em Portugal há 7 anos.	B8 Está em Portugal 1 ano e 3 meses.
A2	B2	C2	B5 Moldavo. Está em Portugal há 4 anos.	A7 Senegalense. O pai é guineense. Está em Portugal há 6 anos.	C8 Está em Portugal há 2 anos e 5 meses. Os pais estão há mais tempo.
A3	B3	C3	B6 Lituânia. Vive em Portugal, com a mãe, há 5 anos.	A8 Portuguesa. Mas o pai é cabo-verdiano e a mãe angolana.	
A4	B4	C4	C5 Moldavo. Está em Portugal há 3 anos e meio.	B7 Guineense Está em Portugal há 12 anos.	
				C6 Guineense Está em Portugal há 2 anos. Vive com pai e irmão; a mãe está na Guiné.	
				C7 Tem nacionalidade portuguesa e italiana, mas nasceu em África do Sul. Está em Portugal há 1 ano.	

Os quadros seguintes sintetizam as características dos alunos (nível de ensino, sexo, idade e grupo em que se inserem) e as profissões dos pais referidas pelos alunos. É importante realçar a dificuldade de alguns alunos, nomeadamente dos mais novos, em designar a profissão dos pais, o que dificulta a nossa análise relativamente à categoria profissional.

Quadro 8- Características dos alunos e profissão dos pais - 3º ano

Entrevistado	Idade	Grupo	Profissão dos pais	Observações
A1 (M)	8	Portugueses	Pai – “empregado num restaurante” Mãe – desempregada	
A2 (F)	9	Portugueses	Pai – “trabalha a vender pão” Mãe – “cozinheira no lar”	Pais divorciados
A3 (F)	9	Portugueses	Pai – “chefe de mesas” Mãe – “trabalha numa empresa de vender casas” (imobiliária)	
A4 (M)	9	Portugueses	Pai – “GNR” Mãe - Desempregada	
A5 (F)	8	Leste	Pai e mãe – “trabalham juntos numa pastelaria”. A mãe “é a dona”	
A6 (F)	9	Africanos	Pai – “trabalha nas obras” Mãe – desempregada	
A7 (M)	9	Africanos	Pai – “trabalha nas obras” Mãe – “Cozinheira num restaurante de hotel”	
A8 (M)	9	Africanos	Pai – “faz obras” Mãe – “trabalha na Vila Vita. Faz o hotel, faz a cozinha, faz o baile e arruma a despensa”	

(M) Masculino

(F) Feminino

Como se pode constatar através da análise do quadro 8, o grupo de alunos do 3º ano é constituído por quatro alunos portugueses, três alunos cujos pais são de origem africana e um de leste. É um grupo constituído por quatro rapazes e quatro raparigas com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos.

Quadro 9 - Características dos alunos e profissão dos pais - 6º ano

Entrevistado	Idade	Grupo	Profissão dos pais	Observações
<b>B1 (F)</b>	12	Portugueses	Pai – “canalizador” Mãe – “aluga apartamentos”	
<b>B2 (F)</b>	12	Portugueses	Pai – “pedreiro” Mãe – “empregada de balcão”	
<b>B3 (M)</b>	12	Portugueses	Pai – “desempregado, mas construa cozinhas.” Mãe - “auxiliar numa creche”	
<b>B4 (M)</b>	12	Portugueses	Mãe – “cabeleireira” Pai – “chefe de uma equipa de obras”	
<b>B5 (M)</b>	12	Leste	Pai – “trabalha nas obras” Mãe – “empregada na cafetaria do pingo doce”	
<b>B6 (M)</b>	12	Leste	Pai – “camionista” Mãe – “empregada de balcão”	Pais divorciados. Vive com a mãe, o pai não está em Portugal
<b>B7 (M)</b>	11	Africanos	Pai – “trabalha nas obras” Mãe – “trabalha na pizzaria”	
<b>B8 (F)</b>	13	Brasileiros	Pai – “empregado de mesa” Mãe – “cozinheira”	

No quadro 9, podemos verificar que o grupo de alunos do 6º ano é constituído por quatro portugueses, dois de leste, um de origem africana e um brasileiro. É um grupo constituído por cinco rapazes e três raparigas com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos.

Quadro 10 - Características dos alunos e profissão dos pais - 9º ano

Entrevistado	Idade	Grupo	Profissão dos pais	Observações
<b>C1 (F)</b>	16	Portugueses	Pai – “administrador comercial” Mãe – “recepcionista”	
<b>C2 (F)</b>	15	Portugueses	Pai – “director (...)” Mãe – “cabeleireira”	
<b>C3 (F)</b>	14	Portugueses	Pai – “supervisor de bares e restaurantes” Mãe – “doméstica”	
<b>C4 (M)</b>	14	Portugueses	Pai – “assistente de gestão” Mãe – “encarregada de limpeza num lar de idosos”	
<b>C5 (M)</b>	15	Leste	Pai – “electricista” Mãe – “cose malas”	
<b>C6 (M)</b>	16	Africanos	Pai – desempregado	Vive com pai e irmão, a mãe está na Guiné.
<b>C7 (M)</b>	16	Africanos	Pai – “trabalha com ar condicionado” Mãe – “secretária”	Vive com a mãe, o pai está na África do Sul
<b>C8 (F)</b>	15	Brasileiros	Pai – “trabalha num restaurante” Mãe – “trabalha num restaurante”	No Brasil, a mãe vendia jóias e roupas e o padrasto trabalhava num banco.

No quadro 10, observamos que o grupo de alunos do 9º ano é constituído por quatro portugueses, um de leste, dois de origem africana e um brasileiro. É um grupo de quatro rapazes e quatro raparigas com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Contabilizando os alunos na sua totalidade, temos uma amostra de doze portugueses, quatro alunos de leste, seis alunos de origem africana e dois de origem brasileira. Contamos com treze rapazes e onze raparigas. No nosso entender, as famílias destes alunos ocupam, de modo geral, uma posição muito semelhante na estrutura socioeconómica. Alguns alunos de origem portuguesa, designadamente entre os alunos do 9º ano, destacam-se por pertencerem a famílias com um estatuto socioprofissional mais elevado.

## **5.2. RELAÇÃO ALUNO-PAIS**

No quadro teórico que sustenta este estudo, apresentamos um conjunto de pesquisas e teorias que sublinham os factores dinamizadores de uma relação entre família e escola coerente e benéfica para todos. A relação entre pais e filhos tem vindo a ser considerada fulcral no desenvolvimento, aprendizagem e sucesso escolar do aluno, sendo portanto uma forma dos pais cooperarem com a escola e os professores. Bloom (1982, cit. por Villas-Boas, 2001) é um dos autores que defende que a aprendizagem é desenvolvida no seio das interacções entre pais e filhos, actividades e atitudes dos pais.

Na «Relação Aluno-Família» consideramos fundamentais três tipos de acção, os quais constituem três das nossas categorias: a interacção entre pais e filhos; o interesse dos pais pelas actividades escolares dos filhos; e as expectativas e aspirações do aluno e dos pais perante a vida escolar e futuro profissional.

### **5.2.1. Interacção entre pais e filhos**

As actividades desenvolvidas no seio familiar e a qualidade das interacções existentes entre pais e filhos constituem a base do desenvolvimento emocional da criança ou do jovem.

A partilha de experiências entre pais e filhos e a realização de actividades em conjunto é uma mais-valia para uma relação assente na confiança, no apoio, na cooperação e na harmonia familiar, o que proporciona um ambiente favorável à aprendizagem.

Assim, as questões colocadas na entrevista sobre esta matéria pretendiam que os sujeitos se pronunciassem sobre a dinâmica existente no seu seio familiar.

Relativamente às actividades que os entrevistados realizam com os pais, a maioria dos alunos revelou realizar actividades diversificadas, nomeadamente actividades lúdicas (21 referências) e desportivas (15 referências), tal como podemos ver na tabela 1.

Tabela 1- Actividades realizadas em interacção com os pais

<b>Actividades</b>	<b>Frequências</b>
Actividades lúdicas/lazer	21
Actividades culturais	1
Actividades desportivas	15
Ajuda nos trabalhos domésticos	5

Entre as actividades lúdicas/lazer, as que mais se destacam são os passeios, as idas ao shopping e ao cinema, fazer jogos e ver televisão.

Relativamente às actividades desportivas, destacam-se os jogos de futebol e basquete (no caso dos rapazes, que o fazem sobretudo com o pai), correr, fazer caminhadas e andar de bicicleta.

Apenas uma aluna afirmou fazer diversas viagens com os pais, e cinco alunos revelaram ajudar os pais em casa como que uma actividade realizada em conjunto, por exemplo ajudar a lavar a loiça, limpar e arrumar a casa e cozinhar, sendo uma tarefa realizada sobretudo com a mãe.

Dos 24 alunos, cinco afirmam que realizam poucas actividades com os pais. Tomemos o exemplo de uma aluna: “Não, porque eles quase não têm tempo para mim, é só trabalhar, estão lá de dia até à noite” (B8).

Tabela 2- Interações pais-filhos pouco dinâmicas

Entrevistados							
Realiza poucas actividades com os pais e pouco diversificadas	A1	A5	B2		B8		C8
Os pais não têm tempo		A5 “ (...) os meus pais estão sempre a trabalhar”		B7 “ (...) não têm muito tempo, só sábados e domingos”	B8 “ (...) eles quase não têm tempo para mim”	C5 “ (...) mas também percebo, porque trabalham muito e não têm muito tempo para isso”	C8 “ (...) eles estão sempre a trabalhar”

A tabela 2 apresenta quais os alunos que afirmam ter interações menos dinâmicas com os pais e quais referem a sua “falta de tempo” como uma condicionante nesta interação.

É deveras importante salientar que, entre os alunos que destacam a “falta de tempo” dos pais, todos eles enumeraram algumas actividades, apesar de os alunos A5, B8 e C8 mencionarem muito poucas. Os entrevistados B7 e C5 destacam-se pois, apesar de dizerem que os pais não têm tempo, mencionaram actividades mais diversificadas.

Os alunos A1 e B2 não referem o factor “falta de tempo”, no entanto percebe-se bem a pouca dinâmica existente no seu seio familiar, pelo que foram os únicos que afirmaram que raramente fazem coisas em conjunto com os pais.

De acordo com estes resultados, considerámos três níveis de interação, os quais serão mencionados ao longo do trabalho da seguinte forma: interações pouco dinâmicas; interações +/- dinâmicas; interações mais dinâmicas.

A tabela 3 distribui os alunos por estes níveis.

Tabela 3- Níveis de interação pais-filhos

Níveis	Frequências
Interações pouco dinâmicas	5 (A1, A5, B2, B8, C8)
Interações +/- dinâmicas	2 (B7, C5)
Interações mais dinâmicas	17 (Restantes entrevistados)
<b>Total</b>	24

### 5.2.2. Opinião do aluno sobre a importância da interação com os pais

A análise desta categoria foi feita com base na opinião dos entrevistados acerca da relação que estabelecem com a família. Nesta fase da entrevista, pretendia-se perceber se o aluno gosta de realizar actividades com os pais e que importância atribui a esta relação.

Musgrave (1979) afirma que “à medida que cresce, a criança procura mais actividades grupais exteriores à família” (p. 113), nomeadamente com o círculo de amigos, integração em associações e instituições, onde procura os seus ideais e estabelece relações com os pares com que mais se identifica.

Isto significa que, para muitos jovens, a interacção com os pais diminui. Chega a idade em que o jovem pretende ganhar o seu espaço e se afirmar. Contudo, isso não significa que não tenham prazer em partilhar bons momentos com os seus pais.

No nosso estudo, em particular, não podemos julgar afastada a hipótese de pais e filhos desenvolverem actividades em conjunto, nem tão pouco que as crianças/jovens não gostem de o fazer. Todos os alunos a quem foi perguntado se gostam de realizar actividades com os pais e partilhar momentos com eles, afirmaram que sim, que gostam.

Além disso, houve 14 alunos que fizeram referência a outras actividades que gostariam de praticar em família, as quais exemplificamos no quadro 11.

Quadro 11 - Outras actividades que os alunos gostariam de realizar com os pais

Entrevistados	Unidades de registo
A2, A3	“Brincar”
A4	“Fazer castelos na areia, jogar à bola, à apanhada”
A5	“Jogar ténis”
A7	“Correr”
A8	“Brincar às escondidas, à apanhada, à cabra-cega, à banana”
B8, C4, C8	“Viajar”
B6	“Jogar Badmington”
B7	“Passear, ir à piscina”

É de salientar que todos os alunos cujas interacções com os pais são pouco dinâmicas afirmam que gostariam de praticar mais actividades e estar mais tempo com eles. A esta realidade exceptua-se apenas a aluna B2, que não demonstra muito interesse no assunto, expressando o seguinte: “Sei lá...Gostava de andar por aí (...) não, está bom assim”.

Entre os alunos cujas interacções com os pais são mais dinâmicas, apenas o aluno C6 afirma realizar actividades suficientes, pelo que não considera necessário mencionar outras actividades que gostasse de realizar.

### **Importância atribuída pelo aluno**

Relativamente à importância atribuída pelos alunos a uma boa relação com os pais ou à interacção entre pais e filhos, apenas os alunos cujas interacções são mais dinâmicas explicaram as razões que os levam a considerar esta relação importante, nomeadamente os alunos do 2º e 3º ciclo.

Tais razões são apresentadas no quadro 12.

Quadro 12- Importância que o aluno atribui à interacção pais-filhos

Entrevistados	Unidades de registo
B1	“Para ter uma boa relação com eles.”
B3	“Porque assim os nossos pais estão mais à vontade conosco e nós podemos falar mais vezes com eles... Nós podemos estar mais à vontade com eles e tudo.”
B4	“Porque é uma relação com a família.”
B7	“Porque é para ajudar, tipo um dia a minha mãe pode ficar doente e ninguém saber cozinhar, e como eu sei posso ir lá cozinhar.”
C1	“Sim acho que é importante, para já porque eu acho que a relação de pai-filha e mãe-filha tem de haver sempre, e em relação a outras minhas amigas, essa... como elas têm mais idade, essa relação vai-se perdendo, e não fazem tantas actividades com os pais como se calhar faziam quando eram mais novas. E eu não quero perder esse contacto com os meus pais.”
C2	“Porque os nossos pais são para nos educar.”
C3	“Acho importante porque torna-se depois mais aberta e tornamo-nos mais pegados.”
C7	“Porque... não sei explicar... a nossa relação com os pais cresce e temos mais confiança um no outro.”

### 5.2.3. Interesse dos pais pela vida escolar dos filhos

O interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos é uma outra forma de envolvimento e colaboração com a escola. Nesta categoria analisamos a comunicação entre pais e filhos, nomeadamente sobre o que se passou na escola, o que aprendeu, o que realizou, de forma a tomar conhecimento acerca do dia de aulas.

Estar a par dos acontecimentos escolares é o primeiro passo para que os pais possam ajudar os filhos na resolução de eventuais problemas, e para que as crianças percebam que estão interessados e se preocupam com o seu percurso.

Relativamente ao interesse manifestado pelos pais acerca do dia na escola, constatamos, através da análise da tabela 4, que os alunos que demonstram desenvolver interacções mais dinâmicas são aqueles cujos pais mais questionam sobre a sua vida escolar. Por sua vez, os que realizam interacções menos dinâmicas afirmam que os pais, geralmente, apenas perguntam sobre o seu dia na escola de vez em quando.

Tabela 4 - Interesse dos pais em saber sobre o dia dos filhos na escola / interação pais-filhos

Indicadores	Entrevistados cujas interações com os pais são mais dinâmicas	Entrevistados cujas interações com os pais são pouco dinâmicas	Entrevistados cujas interações com os pais são mais ou menos dinâmicas	Total Freqüências
Os pais perguntam quase sempre acerca do dia na escola	15	1	--	16
Os pais perguntam como foi o dia na escola algumas vezes	2	4	2	8
<b>Total</b>	17	5	2	24

Os assuntos escolares sobre os quais os pais mais questionam são apresentados na tabela 5.

Tabela 5 - Assuntos escolares pelos quais os pais mais se interessam

Indicadores	Freqüências
Os pais querem saber...	
...acerca do comportamento do aluno	6
...se há problemas, ameaças, “pancada”	6
...sobre as notas/se recebeu testes	6
...se o dia correu bem	6
...o que o aluno fez	6
...o que foi o almoço	4
...se o aluno trouxe trabalhos de casa	4
...o que o aluno aprendeu/matéria que deu	3
...sobre o convívio com os colegas	1
...se o aluno faltou a alguma aula	1
...se há matéria nova	1
Os pais não fazem perguntas	1

Todos os alunos responderam à questão colocada sobre o que os pais normalmente querem saber quando perguntam acerca o dia na escola, e todos deram um ou mais exemplos, à exceção do aluno A1 cuja resposta se destacou da dos restantes entrevistados: “Eles não perguntam. Só eu é que digo”.

A maioria dos alunos referiram o comportamento, os problemas ou ameaças, as notas e como correu o dia em geral, como os assuntos que os pais mais procuram saber. Seguidamente referem o almoço e os trabalhos de casa (com 4 referências); matéria dada, ou o que aprendeu (3 referências); e, por fim, o convívio com colegas, faltas e matéria nova, apenas com uma referência cada.

#### 5.2.4. Posição do aluno face ao interesse manifestado pelos pais

Para conhecermos a posição do aluno face ao interesse manifestado pelos pais, foram colocadas questões que levassem os sujeitos a exteriorizar a sua predisposição para falar com eles sobre si e sobre a sua vida escolar. Depois, foi pedido que se pronunciassem sobre a importância que atribuem à comunicação entre si e os seus pais e ao interesse destes pela vida escolar dos seus educandos.

Relativamente ao facto dos alunos falarem com os pais sobre si ou sobre a sua vida escolar, verificamos através da análise da tabela 6 que existem algumas diferenças entre níveis de ensino, pelo que todos os alunos do 3º ano afirmam contar-lhes tudo, à excepção do aluno A1 que apenas afirma: “(...) agora já não digo, porque eles não perguntam”. Entre o 6º e 9º ano, já encontramos alguns alunos que afirmam não contar determinadas coisas.

Tabela 6- Gosto em falar com os pais sobre si / nível de ensino

Indicadores	3º ano	6º ano	9º ano	Total Frequências
Conta tudo aos pais	7	5	6	18
Há coisas que os pais não precisam de saber	0	3	2	5
Não tem por hábito contar	1	0	0	1
<b>Total</b>	8	8	8	24

O facto dos alunos do 6º e 9º ano não contarem tudo aos pais é compreensível dadas as características destas idades, em que os jovens já pretendem possuir a sua própria autonomia e controle sobre as situações que lhes dizem respeito.

A este propósito, o entrevistado B3 diz-nos: “há coisas minhas que não conto”; o aluno B5 completa afirmando que sobre “...os estudos conto, mas com o que faço com os meus amigos já não... mas também não ando a fazer coisas... tipo fumar e isso, não faço”; e a B8 acrescenta: “eu escondo às vezes algumas coisas, tipo quando eu faço uma asneirinha pequenininha, ai eu vou e escondo, já não falo”. Em suma, na opinião do aluno C6 é necessário contar “só o mais importante. Se está tudo bem e as minhas notas”.

Estes alunos explicaram os motivos que os levam a seleccionar a informação transmitida aos pais, a saber:

B3 “Acho que são muito chatos. Não gosto que estejam sempre a perguntar «o que é que fizeste hoje na escola». É um bocadinho chato.”

B5 “Porque não gosto muito de falar sobre mim.”

B8 “Tem vezes que é chato, mas... não é preciso ficar sabendo de tudo...”

C5 “Porque nem tudo têm que saber (...) tipo, se tivermos um problema com um colega e pode haver porrada, não era preciso dizer, porque depois começa a moral... e temos que... é melhor não dizer.”

### **Importância atribuída pelo aluno**

Apesar destas opiniões, todos os alunos, inclusive os que não gostam que os pais queiram saber tudo, afirmam que gostam que eles se interessem pela sua vida escolar, e também pessoal, e todos registam a importância deste interesse. Também consideram importante contar-lhes sobre o que acontece na escola, à excepção da aluna B2 que afirma que por ela “é igual”. Saliente-se que esta aluna também não demonstrou interesse na interacção com os pais.

A entrevistada C1, além dos assuntos escolares, elucida bem como é importante o à vontade que tem para conversar com a mãe sobre os mais variados assuntos e o papel fundamental que os pais devem desempenhar nos aspectos mais críticos da adolescência, o qual é facilitado quando as relações são mais abertas:

“Eu principalmente falo mais com a minha mãe. Porque como sou rapariga tenho uma relação mais aberta com ela. Falamos deste a sexualidade às drogas, tudo (...) por exemplo a primeira vez que experimentei fumar um cigarro contei à minha mãe, a primeira vez que bebi um ‘shot’ também contei à minha mãe. Ela diz que são coisas normais da idade, (...) mas depois alertou-me para as consequências (...)”

Desta forma, a aluna assume que a relação pais-filhos “é importante”.

Quando as crianças/jovens têm uma relação aberta com os pais, quando estes promovem contextos favoráveis à partilha, à troca de experiências, ao desenvolvimento da confiança mútua, os seus filhos sentem-se mais à vontade para falar com eles sobre si ou as suas dúvidas. Neste contexto, outro entrevistado diz o seguinte: “por exemplo, se nós tivermos dúvidas sobre o que é a sexualidade, nós perguntamos aos nossos pais e eles podem-nos responder e falar bem conosco” (B3).

Outros alunos demonstram como a confiança entre os pais e os filhos é fundamental, como a aluna C8 que confirma: “porque são os nossos pais e são as pessoas em quem mais podemos confiar... Bem, talvez haja algumas pequenas coisas que não contamos, mas são as pessoas que sempre devemos confiar e depositar confiança”.

Alguns alunos são ainda da opinião de que é fundamental contar com os pais para o que for necessário porque “podem dar opiniões como é que eu posso fazer para resolver o problema”.

### **5.2.5. Expectativas e aspirações (dos pais e dos alunos) sobre a vida escolar e profissional**

É um facto consumado, por diversos autores, que a atitude dos pais para com a vida escolar da criança contribui para o modo como esta vive ‘a’ e ‘na’ escola (Benavente, 1992; Davies, Marques e Silva, 1997; Musgrave, 1979; Perrenoud e Montandon, 2001). E é a forma como os pais encaram a educação que vai proporcionar atitudes mais ou menos favoráveis.

O objectivo desta categoria é analisar as representações dos alunos acerca da importância que os pais dão à escola e à educação através daquilo que pretendem para os filhos. Em primeiro lugar, os entrevistados responderam-nos a questões relacionadas com a satisfação dos pais pelos seus resultados escolares e sobre a sua reacção perante maus resultados. De seguida, achámos por bem conhecer quais as expectativas dos alunos e dos pais perante o percurso escolar e futuro profissional dos educandos.

Antes de iniciarmos a análise desta categoria, julgamos pertinente analisar os resultados escolares dos alunos. Criámos 3 níveis de satisfação, os quais nos ajudarão a concretizar a análise desta e de outras categorias.

A tabela 7 distribui os alunos de acordo com os seus resultados escolares. Refira-se que, ao responderem à questão sobre as suas notas, os alunos tiveram como referência as notas do 1º período, se eram repetentes, e afirmaram ainda quais as suas perspectivas para o 2º e 3º período, ou seja, se estão a melhorar ou não, o que nos ajudou sobretudo a diferenciar os alunos médios e os alunos com maiores dificuldades.

Tabela 7 - Resultados escolares

	Alunos com resultados escolares mais satisfatórios			Alunos com resultados escolares médios			Alunos com resultados escolares menos satisfatórios		
	3º ano	6º ano	9º ano	3º ano	6º ano	9º ano	3º ano	6º ano	9º ano
Portugueses	A1 A2 A3	B1 B3	C2 C4	A4	B2 B4	C1 C3			
Leste	A5	B5 B6	C5						
Africanos	A6 A7 A8				B7				C6 C7
Brasileiros								B8	C8
<b>Total</b>	14			6			4		

Os entrevistados seleccionados para o nosso estudo apresentam, na sua maioria, resultados escolares satisfatórios, enquanto 6 dos entrevistados apresentam resultados médios e 4 apresentam resultados menos satisfatórios, cujas causas revelaremos na categoria seguinte.

### Satisfação dos pais

Dos 14 alunos que responderam à questão dos pais estarem ou não satisfeitos com os resultados escolares, encontramos diversas realidades. A maioria diz que estão satisfeitos, no entanto alguns dados são de algum interesse.

Tabela 8 - Satisfação dos pais

Indicadores	Frequências
Os pais estão satisfeitos com os resultados escolares dos filhos	8
Os pais estão satisfeitos com os resultados escolares, mas gostavam que o aluno tivesse melhores	3
O aluno acha que os pais não estão satisfeitos com os resultados escolares	2
O aluno não sabe responder se os pais estão satisfeitos ou não	1
<b>Total Frequências</b>	<b>14</b>

A aluna B2, uma aluna com resultados médios, e cujas interacções com os pais são pouco dinâmicas, afirma que, na sua opinião, os pais estão satisfeitos. O aluno C7, um aluno que apresenta algumas dificuldades também revela que os pais estão satisfeitos com as suas notas, o que na nossa interpretação se deve ao facto do aluno se esforçar nos estudos e observar que as suas notas estão a subir.

Os alunos A4, B7 e C8, alunos com resultados médios e menos satisfatórios afirmam que os pais estão satisfeitos, mas gostariam que tivessem melhores notas.

Os alunos B5 e B8 foram os únicos que responderam que os pais não estão satisfeitos. Um destes alunos demonstra ter boas notas, no entanto considera que não estão satisfeitos porque “estão sempre a pedir mais, mais...” (B5).

### **Reacção dos pais perante maus resultados**

Esta sub-categoria analisa o modo como os pais lidam com os maus resultados dos filhos, de acordo com o ponto de vista do aluno.

Entre os alunos com mais dificuldades, todos afirmaram que a reacção dos pais é conversar com eles, dizendo para estudarem mais e estarem mais atentos nas aulas.

Entre os alunos médios, três afirmam que são castigados, sem “ver televisão, só ir ao computador quando tiver trabalhos” (B4) ou “sem jogar playstation, computador...” (B7). As alunas B2 e C3 afirmam que os pais pedem para estudarem mais; e a C1 afirma que a incentivam e apoiam nos estudos.

Entre os alunos com resultados escolares mais satisfatórios, a reacção dos pais estende-se desde o incentivo ao castigo.

Tabela 9 - Reacção dos pais perante maus resultados / nível de ensino

Indicadores		3º ano	6º ano	9º ano	Total Frequências
<b>Reacção dos pais perante maus resultados</b>	Castigo	2	5	1	8
	Dizem para estudar mais/melhorar/estar atento nas aulas	0	2	5	7
	Ficam chateados/ralham	2	2	1	5
	Apoiam/incentivam	0	0	2	2
	Não sabe responder, porque nunca aconteceu	4	0	0	4

Na tabela 9, verificamos que o castigo é o modo de repreensão mais comum quando os alunos têm maus resultados, nomeadamente entre os alunos do 6º ano. Geralmente os castigos são “não ver televisão”, “ficar sem computador, sem internet e playstation”.

O método mais utilizado pelos pais dos alunos do 9º ano é exemplificado pelos alunos C3: “Opá, disseram que foi por irresponsabilidade mesmo e que este período tenho que me esforçar mais e fazer as coisas”; C6: “diz para estudar melhor, para aumentar”; e C7: “eles disseram-me que preciso de estudar mais e ouvir mais nas aulas”.

Duas alunas do 9º ano apresentam reacções diferentes por parte dos pais. Na sua opinião, em caso de maus resultados teriam apoio e incentivo para melhorar. Esta situação já aconteceu a uma das alunas (C1), a qual estabelece uma boa relação com a mãe. À aluna C2 nunca aconteceu porque sempre teve um bom desempenho, motivo pelo qual acha que os pais teriam esta atitude mais compreensiva.

C2 “Acho que... da minha parte não é habitual ter negativas, e acho que eles iam ver qual era o problema e ajudar-me.”

C1 “(...) incentivam-me a continuar e fazem-me perceber o quanto é importante estudar, para que no futuro tenha uma boa profissão, porque por exemplo no caso da minha mãe, ela não estudou tanto como o meu pai e em termos de ordenado as coisas reflectem-se também aí.”

### Aspirações perante o percurso escolar e futuro profissional

Num dos tópicos do capítulo III fazemos referência às representações da família face à relação família-escola. Como se sabe, e tal como temos vindo a referir, esta relação depende fortemente da importância que os pais atribuem à educação, bem como na confiança que depositam na escola. Autores como Benavente (1992) são da opinião que as expectativas perante a educação são influenciadas pelo contexto sociocultural, e Montandon (1993, cit. Por Villas-Boas, 2001) atribui a falta de expectativas à própria experiência dos pais enquanto estudantes.

Através das questões colocadas nas entrevistas sobre esta matéria, pretendíamos saber se os alunos já conversaram com os pais sobre o seu futuro escolar e profissional, e quais as expectativas que têm em relação a esse futuro.

Os dados retirados das entrevistas demonstram que a grande maioria dos alunos (17) têm expectativas académicas elevadas. A tabela 10 ilustra as expectativas académicas ou profissionais dos alunos e dos seus pais, onde podemos verificar que quanto maior o nível de ensino, mais sólidas são essas perspectivas, independentemente dos resultados escolares, do nível sociocultural ou da nacionalidade dos entrevistados.

Tabela 10- Expectativas dos pais e alunos perante o futuro escolar e profissional / nível de ensino

Indicadores	3º ano	6º ano	9º ano	Total Frequências
Pais e filhos ainda não falaram sobre expectativas escolares ou profissionais futuras	1	1	0	2
Os pais/alunos têm expectativas académicas elevadas e a longo prazo	4	5	8	17
Têm expectativas escolares mas ainda a curto prazo	2	0	0	2
Os pais deixam a escolha do futuro escolar e profissional ao critério dos filhos	0	1	2	3
Têm expectativas definidas, mas que se afastam do percurso académico	1	1	1	3

Relacionando as expectativas aos resultados escolares constatámos, através dos dados das entrevistas, que todos os alunos com mais dificuldades têm expectativas elevadas. Apenas o aluno C6 demonstra algumas dúvidas, pois o seu pai quer que ele

estude e que frequente o ensino superior, mas o aluno diz: “não sei se vai ser possível, porque estou a chumbar.” Além disso a sua aspiração afasta-se do percurso académico, afirmando que gostava de jogar “futebol ou basquet, eu gosto disso”.

Entre os seis alunos com resultados médios, três dos alunos do 6º ano e o aluno do 3º ano não apresentam expectativas académicas elevadas. Estes quatro alunos apresentam quatro realidades distintas:

- A aluna B2, que mantém uma relação mais distante com os pais, diz “ainda falta tanto tempo. Ainda não sei o que quero ser”;

- O aluno A4 demonstra ter expectativas escolares mas ainda a curto prazo ao afirmar que pretende “estudar e jogar à bola”, estando os pais de acordo com o facto de o aluno continuar a estudar;

- O aluno B4 afirma que os pais querem apenas que o aluno siga o que desejar, pelo que o aluno concorda, afirmando: “Eu acho bem, porque devem nos dar liberdade, para a gente poder escolher”;

- Por fim, o aluno B7 tem expectativas definidas, mas afastam-se do percurso académico: “Já disse a eles que quando crescer quero ser futebolista para jogar na selecção portuguesa. Os meus pais concordam”.

Entre os alunos com resultados mais satisfatórios, destacam-se três do 3º ano que ainda têm alguma dificuldade em definir expectativas académicas a longo prazo, o que na nossa interpretação se deve, sobretudo, à sua faixa etária.

No entanto, o aluno A8 revela ter expectativas definidas ao afirmar que pretende “ser jogador de futebol e quero abrir uma agência para os mendigos e dar dinheiro aos meus pais. (...) A minha mãe disse que gostava, e o meu pai também”.

Por sua vez, o aluno A1, que tal como a aluna B2 também revelou ter uma interacção com os pais pouco dinâmica, diz: “ainda não sei o que é que hei-de ser. Ainda não falamos nisso”.

A maioria dos alunos com expectativas elevadas deseja prosseguir os estudos até ao ensino superior e os seus pais incentivam e apoiam essa tomada de decisão. Tomemos o exemplo de alguns entrevistados:

C3 “Eles têm dado alguns conselhos. É assim, eu antes queria ser veterinária, só que comecei a achar que era muito difícil e eu não consigo mesmo com a matemática. Agora estou a pensar em jornalismo e os meus pais apoiam-me bastante.”

B8 “Eu gostava de ser psicóloga. Eles dizem que é bom, que tenho que estudar para conquistar isso. Eles falaram que vão-me pagar a universidade.”

A entrevistada C1 também dá um exemplo muito referido pelos entrevistados: “O meu pai diz que gostava que eu fosse dentista, e a minha mãe diz que quer que eu seja feliz com qualquer profissão que tire, mas que seja uma boa profissão”.

Entre os alunos com expectativas elevadas e com bons resultados escolares, destacam-se os alunos C4 e C5, cujos pais deixam a escolha da profissão ao seu critério, contudo dão a sua opinião sobre o que poderá ser mais benéfico:

C4 “(...) ainda não sei bem o que hei-de fazer. Eles dizem que tenho que me decidir depressa, porque já não falta muito. Dizem para ir pesquisar, ver quais os empregos que têm mais saída...”

C5 “Dão opiniões sobre o que é mais... (...) mais importante...que tem mais valor (...) melhor salário... Mas dizem-me para eu escolher sozinho porque se eu escolher uma profissão que tem salário bom, mas se eu não gostar disso não vai ser bom um dia. E se for uma profissão que eu gostasse, não é preciso ter um bom salário, assim se for razoável... para eu fazer um trabalho que eu gosto.”

Verificamos que, no presente estudo, não existe uma relação evidente entre o nível sociocultural e as expectativas perante a escola e o futuro profissional. É comum à maioria das famílias a noção de que da situação escolar depende o futuro profissional, independentemente do seu nível económico e cultural.

Temos constatado ao longo da análise e interpretação dos dados que, de modo geral, os pais dos alunos entrevistados são, do seu ponto de vista, pais preocupados, e que a maioria dos alunos tem acompanhamento escolar por parte destes. A consciência sobre a importância do ensino e de um nível cultural elevado, e a vontade dos pais quererem boas oportunidades para os seus educandos, faz toda a diferença, superando, sem dúvida, o

factor sociocultural. As famílias provenientes de meios mais desfavorecidos, cada vez mais querem que os seus filhos superem as expectativas, apesar das dificuldades com que se possam deparar.

### **5.3. RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA**

Durante as entrevistas, foram colocadas questões sobre a relação que o aluno tem com a escola e com os professores com o objectivo de percebermos o que a escola representa para os alunos. Questionámos sobre os seus resultados escolares e quais as suas perspectivas para os próximos períodos. Os alunos com mais dificuldade indicaram quais as suas principais dificuldades e alguns alunos estrangeiros contaram-nos acerca das diferenças entre a escola portuguesa e a do seu país de origem.

#### **5.3.1. Opinião do aluno face à escola**

##### **Resultados escolares**

Na categoria anterior, fizemos referência aos resultados escolares dos alunos e distribuímos-os por três níveis de satisfação. Os alunos que inserimos no nível dos resultados escolares mais satisfatórios são os que têm “bons” (no caso dos alunos do 3º ano), e os que referem ter uma maioria de “quatro” e “cinco” nas notas do final do período.

Os alunos com resultados médios são os que, por norma, têm sobretudo “três”, ou algumas negativas, mas que estão em vias de subi-las para nota positiva.

Um aspecto a salientar é que os alunos que tiveram negativas, e que os pais reagiram com pulso firme, seja através de castigo ou de ajuda, afirmaram que melhoraram ou estão a melhorar as suas notas.

Os alunos com resultados menos satisfatórios têm mais de três negativas e revelam algumas dificuldades adicionais que os impediram de ter melhores resultados, apesar do notório esforço para que tal aconteça. Estes quatro alunos explicam-nos os principais motivos das suas dificuldades:

B8 “Porque matemática é muito complicado, história é porque é diferente, eu não percebo muito, e o inglês eu baixei mesmo...”

C8 “Eu tenho alguma dificuldade de gerir o tempo com a escola. Às vezes quero chegar a casa e quero só descansar.”

C6 “Na língua.” O aluno sugere que os professores dêem “mais apoio no português”; e que facilitem os alunos com mais dificuldades, nomeadamente alunos que estão em Portugal há pouco tempo e que se confrontam com uma cultura e língua completamente diferentes: “Fazer testes diferentes. Mais fáceis do que os dos portugueses. Com o teste igual ao teste deles eu não percebo tudo, vou ter nega.” “Pergunto. Eles explicam, às vezes percebo, às vezes não percebo.” Relativamente ao ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros “Sim, eu estou a fazer isso, mas é só uma vez por semana. É pouco.”

C7 “(...) por causa da língua, porque estou aqui há um ano.”

### Opinião sobre a escola e o estudo

A tabela 11 apresenta a opinião dos entrevistados sobre a escola e o estudo. É interessante observar como a grande maioria afirma gostar da escola e de estudar.

Tabela 11 - Opinião sobre a escola e o estudo / nível de ensino

Indicadores	3º ano	6º ano	9º ano	Total Frequências
Gostam da escola e de estudar	8	5	6	19
Gostam da escola, mas não gostam de estudar	0	2	0	2
Não gosta da escola, mas gosta de estudar	0	0	1	1
Não gosta da escola	0	1	1	2
<b>Total</b>	8	8	8	24

Ao analisarmos estes resultados relacionando-os com o nível de ensino, constatamos que todos os alunos do 3º ano afirmam gostar da escola e de estudar, contudo, a partir do 6º ano estas opiniões divergem.

A aluna C3 elucida bem a opinião que alguns alunos revelavam sobre a escola, independentemente de gostarem ou não de a frequentar e de estudar:

“Eu acho que é bom para aprender, só que não gosto. Acho bom, e tento esforçar-me para conseguir o que quero e ter uma profissão e saber as coisas, e acho que era muito mau não termos escola, não tínhamos conhecimentos quase nenhuns, mas não gosto de estar aqui. Estar duas horas a ouvir os professores é muito secante”.

Outros entrevistados afirmam que “há matéria muito chata” e alguns dizem: “não gosto da escola (...) porque passamos muito tempo nela (...) mas gosto de estudar”.

No que respeita ao tempo que passam na escola, é interessante ver a opinião dos alunos imigrantes que chegaram a frequentar a escola nos seus países de origem:

A aluna C8 anteriormente revelou ter dificuldade em gerir o seu tempo. A aluna afirma que, no Brasil, tinha um horário escolar em que tinha sempre a tarde livre: “No Brasil eu ia de manhã, às 7h, e voltava ao meio dia, almoçava em casa, passava a tarde toda em casa. Tinha mais tempo de gerir o tempo com... sei lá, às vezes ia a casa de uma amiga, ou ficava a estudar, havia tempo para tudo”. Afirma que desta forma “o desempenho seria muito melhor. Havia mais tempo para estudar e para as nossas coisas”.

Por sua vez, o aluno C5 também realça a questão do tempo livre durante a semana: “Aqui em Portugal não há muito tempo livre, porque na Moldávia as aulas começam às 8h30 e acabam no máximo às três, e aqui temos aula até às seis e já está escuro, não dá para fazer muitas actividades”.

O aluno C7 aponta as principais diferenças entre a escola sul-africana e a portuguesa: “aqui temos roupas normais e ali tínhamos roupas formais. O horário era diferente, começamos às 7h30 e acabamos à uma e meia. E aqui é diferente.” Este aluno afirma que prefere estar na escola portuguesa porque “aqui tens mais horas para almoçar e tens intervalos. Lá não, tínhamos que ir para outra aula logo a seguir. Aqui tens 10 minutos...” No entanto, afirma ainda que seria bom para todos se saíssem também mais cedo das aulas “porque todos os alunos tinham o mesmo horário e acho que era mais seguro, porque

quando entras na escola não podes sair, só quando a escola acaba. Assim, ninguém falta às aulas... E lá os professores são mais rígidos”.

### **Opinião sobre os professores**

A relação entre aluno e professor tem sido apontada pelos investigadores como determinante quer para a obtenção de bons resultados escolares, quer para promover uma relação entre escola e família mais favorável (Silva, 2009; Perrenoud, 2001).

A maioria dos alunos entrevistados revela gostar dos professores e manter uma boa relação com eles. Apenas três alunos do 6º ano e um aluno do 9º afirmam que gostam de alguns, mas de outros não, no entanto, geralmente, dão-se bem com todos.

## **5.4. RELAÇÃO PAIS-ESCOLA**

Este tema está relacionado com a importância que os pais dão à escola e à educação, através da análise das suas atitudes perante a escola e a colaboração directa que estabelecem com os professores. Assim, analisaremos as representações dos alunos face ao modo como os pais supervisionam as tarefas dos seus filhos; o contacto que estabelecem com os professores; o tipo de participação dos pais em actividades da escola; bem como a opinião dos entrevistados sobre esta dinâmica, pois este é um dos principais objectivos do estudo.

### **5.4.1. Modo como os pais supervisionam as tarefas escolares dos alunos**

A supervisão, por parte dos pais, das tarefas escolares dos seus filhos foi um dos factores que Bloom (1982, cit. por Villas-Boas, 2001) aponta como promotores do sucesso educativo do aluno, para além de ser uma forma de se manterem a par da matéria e das capacidades e dificuldades dos seus educandos. Trata-se, sem dúvida, de uma atitude que favorece a relação dos pais com a escola.

Para Epstein (1987, cit. por Marques, 1997a) este é um tipo de envolvimento que pretende que alunos e famílias troquem ideias sobre o trabalho escolar de forma continuada, com o apoio dos professores.

A tabela 12 mostra que a maioria dos pais dos sujeitos deste estudo tem a preocupação de os mandar estudar e fazer os trabalhos de casa. No entanto, 37,5% afirma que isso nem sempre acontece porque o aluno toma a iniciativa de o fazer:

C1 “Sim, às vezes eles dizem-me «Vai estudar... vai fazer os trabalhos de casa» (...) É poucas vezes que eles me mandam, porque eu tomo a iniciativa de fazer qualquer coisa.”

Os alunos do 3º ano são quem mais tomam esta iniciativa, afirmando constantemente: “quando eles não dizem eu estudo na mesma, sozinha” (A5).

Na mesma tabela verificamos ainda que os pais dos alunos do 6º ano são os que têm mais hábito de mandar os filhos estudar. Este aspecto poderá dever-se à faixa etária dos alunos, pois é a fase em que o jovem inicia novas descobertas e tende a abstrair-se mais das responsabilidades escolares.

Tabela 12-Hábito dos pais mandarem o aluno estudar / nível de ensino

<b>Indicadores</b>	<b>3º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>Total Freqüências</b>
Os pais têm o hábito de mandar o aluno estudar/fazer TPC	2	6	4	12
Os pais mandam estudar, mas o aluno estuda sem os pais mandarem	6	1	2	9
Os pais não mandam estudar/fazer TPC	0	1	2	3
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>24</b>

Entre os alunos cujos pais não mandam estudar, é importante verificar que, para alguns, trata-se de uma questão de responsabilidade:

B7 “Eu quando chego a casa, quando tenho trabalhos de casa, faço. Antes de ir brincar, primeiro faço as coisas da escola, depois é que vou brincar.”

C5 “Não, porque eu sou responsável.”

No caso do aluno C4, os pais não mandam estudar porque preferem atribuir-lhe essa responsabilidade: “dizem «tu lá sabes e o que achares melhor é o que fazes»”.

É também importante mencionar que os resultados das entrevistas indicam que os pais dos alunos com dificuldades costumam insistir para que estudem, o que não significa propriamente que os supervisionem.

Relativamente ao apoio dos pais nos estudos e nos trabalhos de casa, independentemente dos resultados escolares ou do seu nível sociocultural, a maioria dos alunos afirma que recebem ajuda, sobretudo quando necessitam. Tomando alguns exemplos:

A3 “O meu pai diz-me sempre se eu preciso de ajuda, mas eu digo ao meu pai que eu fico sempre na sala e eu digo ao meu pai que, se precisar de ajuda, eu chamo-o.”

B7 “Sim, fazem perguntas sobre o que eu estudei. Também, eles vão lá corrigir para ver se está bem.”

B5 “Quando eu sei bué a matéria não é preciso, mas quando não sei, peço ajuda. Para fazer os trabalhos de casa, faço sozinho.”

C1 “Sim, às vezes quando tenho dúvidas.”

Alguns alunos invocam as disciplinas onde os pais ou mães mais ajudam.

B3 “Sim, a minha mãe ajuda-me nas disciplinas de português, inglês, matemática e de história. O meu pai ajuda-me nas outras.”

C1 “Sim, o meu pai às vezes por exemplo a Física e Química ajuda-me. A Matemática também, mas ele não percebe nada. E a minha mãe ajuda-me a inglês.”

Ainda em relação a este apoio, destaca-se o aluno B4 que afirma que os pais ajudam “quando podem”; a aluna C3 que prefere não receber essa ajuda, pois prefere estudar

sozinha; e o aluno A1 que afirma que a mãe não ajuda a estudar, apenas nos TPC quando o aluno precisa.

Alguns alunos recordam ainda que os pais nem sempre se lembram da matéria (C4, C8), ou desconhecem alguns temas por serem estrangeiros (C5, C7).

#### 5.4.2. Opinião do aluno sobre a importância dos pais supervisionarem as suas tarefas escolares

Na tabela 13 comparamos a atitude dos pais e a opinião dos alunos face à supervisão das tarefas escolares. Uma conclusão relevante é que a maioria dos entrevistados concorda que os pais devem supervisioná-los.

Dos seis alunos que não consideram necessária a supervisão das suas tarefas escolares, os pais costumam mandá-los estudar e supervisionam os seus trabalhos, mas estes não consideram necessário ora porque simplesmente não querem que se intrometam nas suas tarefas escolares (A4 e B2), ora porque se consideram responsáveis (A3, A8, B1, C2).

Tabela 13- Hábito dos pais mandarem estudar / opinião dos alunos sobre a supervisão dos pais nas tarefas escolares

Indicadores	Concordam que os pais supervisionem os seus estudos	Não consideram necessário que os pais supervisionem	Não responderam à questão	Total Frequências
Os pais têm o hábito de mandar o aluno estudar/fazer TPC	10	2 (A8, B1)	0	12
Os pais mandam estudar, mas o aluno estuda sem os pais mandarem	3	4 (A3, A4, B2, C2)	2	9
Os pais não mandam estudar/fazer TPC	3	0	0	3
<b>Total</b>	16	6	2	24

A tabela 14 compara a concordância dos alunos sobre os pais supervisionarem as suas tarefas escolares com os seus resultados escolares.

Tabela 14- Opinião dos alunos sobre os pais supervisionarem as suas tarefas escolares / resultados escolares

Indicadores	Alunos com resultados mais satisfatórios	Alunos com resultados médios	Alunos com resultados menos satisfatórios	Total Freqüências
Concordam que os pais supervisionem os seus estudos	8	4	4	16
Não consideram necessário que os pais supervisionem os seus estudos	4 (A3, A8, B1, C2)	2 (A4, B2)	0	6
Não responderam à questão	2	0	0	2
<b>Total</b>	14	6	4	24

Os dados apurados nas entrevistas mostram que, à exceção dos alunos C4 e C5, os pais dos alunos com resultados mais satisfatórios costumam supervisionar as tarefas escolares dos filhos.

Ao compararmos os resultados da tabela 14, podemos verificar que a maioria dos alunos com resultados escolares mais satisfatórios concorda que as suas tarefas escolares devem ser supervisionadas. Os quatro alunos que afirmam não ser necessário, consideram-se alunos responsáveis.

O aluno A8 expressa esta responsabilidade da seguinte forma: “Já tenho idade para saber o que tenho que fazer e já tenho que ter responsabilidade pelas minhas coisas e eu devo ter cuidado”.

Entre os alunos com resultados médios destacam-se os entrevistados A4 e B2 que, tal como já realçámos, acham que os pais não se devem meter nesse assunto. Saliente-se que a aluna B2, mais uma vez, prefere que não interfiram na sua vida escolar. Os restantes entrevistados concordam que os pais devem supervisioná-los e insistir para que estudem.

Entre os entrevistados com mais dificuldades escolares, todos concordam que os pais devem insistir para que estudem e supervisioná-los.

### Importância atribuída pelo aluno

Relativamente ao motivo que leva os alunos a acharem importante os pais insistirem para que estudem e supervisionem as suas tarefas escolares, encontramos opiniões interessantes, algumas relacionadas com o desejo de um futuro melhor. Observemos as afirmações dos entrevistados no quadro 13:

Quadro 13 - Importância que os alunos atribuem à supervisão das tarefas escolares por parte dos pais

Entrevistados	Unidades de registo
A2	“Porque às vezes deixo os trabalhos para a noite e às vezes não faço todos.”
A6	“... que é para não me esquecer...”
A7, B4	“Para ter boas notas.”
B3	“ Para conseguir ter um futuro bom.”
B7	“Para eu não trabalhar nas obras...”
C1	“Eu acho que nós temos que ter responsabilidade (...) a iniciativa de sabermos que temos de estudar e que temos testes por exemplo amanhã e que temos coisas a fazer, ou trabalhos a entregar. Mas sim, acho que eles também se devem preocupar.”
C5	“ Porque agora somos adolescentes e não percebemos bem qual é o valor disso, e o que é que vamos precisar no futuro. E como eles já passaram por isso sabem. Sabem o que precisamos, e o que é que eles não fizeram, agora estão a... aperceberam-se do que é que podiam ter feito.”
C6	“Porque ele sabe que estudar é importante.”
C7	“Porque um dia vai ser um hábito e se eles não... se eu não me esforçar se calhar vou ser um aluno malcriado e assim.”
C8	“É o dever deles. Por vezes eu quero descansar, mas eles estão certos, têm razão.”

Um outro motivo, referido por outros alunos que também consideram importante que os pais supervisionem as suas tarefas escolares, é exemplificado pelas seguintes afirmações:

B6 “É melhor, porque sou um bocado preguiçoso. Quando chego a casa, só quero estar... meto as coisas todas no chão e sento-me à frente da televisão e computador.”

B8 “Porque eles me levam a estudar, se não fossem eles eu não estudava.”

C3 “Acho, acho, porque se não fossem eles eu não estudava.”

É interessante observar que todos os alunos que referiram este motivo (cinco alunos) também consideram importante estudar.

O aluno C5 alerta que, apesar de não insistirem para que estude, pois considera-se um aluno responsável, confirma o interesse e a preocupação dos pais pela sua vida escolar. O aluno considera importante que os pais estejam presentes, pois caso contrário: “eu acho que seria mais balda, porque... tipo, o adolescente gosta mais de curtir e fazer o que ele quer, e se os pais deixarem, não vai ser nada bom isso”.

Por fim, um facto relevante é que quanto maior o nível de ensino, mais alunos concordam que os pais devem supervisionar as suas tarefas escolares (tabela 15), o que demonstra como estes alunos são conscientes da importância daqueles para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e estudante. Apesar de nem todos partilharem todas as suas experiências com os pais, o que é próprio desta fase, confiam e contam com eles.

Na opinião da maioria dos alunos, quando são apoiados nos estudos, têm notas boas ou melhoram as notas. Além disso “é assim, eles acabam por saber mais, e eu também, e aprendemos os dois” (B4).

Tabela 15- Opinião dos alunos sobre os pais supervisionarem as suas tarefas escolares / nível de ensino

Indicadores	3º ano	6º ano	9º ano	Total Frequências
Concordam que os pais supervisionem os seus estudos	3	6	7	16
Não consideram necessário que os pais supervisionem os seus estudos	3	2	1	6
Não responderam à questão	2	0	0	2
<b>Total</b>	8	8	8	24

### 5.4.3. Contacto existente entre pais e professores

O contacto e a comunicação entre pais e professores são o tipo de envolvimento que tem despoletado mais problemáticas ao nível desta relação. Se, por um lado, os professores se queixam dos pais por se manterem afastados da escola, por outro lado, os próprios professores, embora reconheçam a importância deste tipo de envolvimento, muitas vezes preferem que os pais actuem apenas de acordo com a sua orientação, de forma a não causarem demasiadas interferências (Davies, 1989; Brickman e Taylor, 1991; Homem, 2002).

No quadro teórico do presente estudo, ao fazermos referência aos modelos de envolvimento de Epstein (1987) e Henderson (1987, cit. por Marques, 1997a) verificamos que a comunicação da escola com a família acerca dos alunos, dos programas educativos e do regulamento interno é bastante privilegiada pelas autoras, nomeadamente através de reuniões, cartas, telefone, relatórios, entre outros. Uma comunicação escola-casa recíproca permite a troca de informações sobre o aluno, o que será vantajoso para todos.

Vejamos os resultados das nossas entrevistas sobre este aspecto.

A tabela 16 indica as situações e a frequência com que pais e professores contactam.

Tabela 16- Frequência e situações de contacto entre pais e professores / nível de ensino

Indicadores		3º ano	6º ano	9º ano	Total Frequências
<b>Pais e professores contactam...</b>	... nas reuniões	7	7	1	15
	... quando o professor chama	0	2	2	4
	... com frequência por motivos variados	1	0	2	3
	... quando os pais querem	1	0	3	4
	... por telefone algumas vezes	0	2	1	3
	... quando o aluno se “portou mal”	1	1	0	2
	... pouco, porque os pais não têm tempo	0	0	2	2
	Pais e professores têm pouco contacto	0	0	1	1

Analisando esta tabela, observamos que a forma mais comum de contacto concretiza-se nas reuniões de pais, sobretudo entre os alunos do 3º e 6º ano. Alguns referem que existe apenas uma reunião no final de cada período, outros afirmam que os pais já frequentaram mais reuniões.

Relativamente aos alunos do 3º ano, três alunos afirmam também que os pais e a professora comunicam com alguma frequência (sem ser apenas nas reuniões) e por diversos motivos, sendo o comportamento o motivo mais referido.

Não existe relação entre este contacto e a forma como os pais se relacionam com os filhos, nem com a cultura ou com a forma como encaram a escola. No caso deste nível de ensino, parece que o papel da professora é fundamental na dinamização dos contactos com as famílias dos alunos.

Em relação aos alunos do 6º ano, além das reuniões, temos o exemplo do aluno B7 que afirma que os pais e professores comunicam quando o aluno “se porta mal” e algumas vezes por telefone: “Os meus pais dizem que se eu me comportasse mal, para a minha professora telefonar. Telefonou só algumas vezes...eles sabem que me porto bem”.

O aluno B3 também refere o contacto telefónico, e os alunos B2 e B8 afirmam que os pais contactam com os professores quando estes os chamam à escola.

No caso dos alunos do 6º ano, também é notório a importância do papel do professor no estabelecimento de contacto com os pais.

Entre os alunos do 9º ano, apenas um referiu que pais e professores comunicam unicamente nas reuniões (C4) pois os pais não têm muita disponibilidade. Os restantes apontam diversas formas de contacto, tal como podemos ver no quadro 14.

Quadro 14- Contacto entre pais e professores 9º ano

Entrevistados	Unidades de registo
C1	“Sim, a minha mãe, antes ela costumava ligar de duas em duas semanas para o meu director de turma, para saber se estava tudo bem. Também costumava vir cá à escola, sempre que há entrega de notas. Ela não costuma vir às reuniões (...) prefere (...) vir cá e falar pessoalmente com ele, mais sobre mim.”
C2	“Sim, os meus pais vêm cá à escola. Todos os períodos. Vêm muitas vezes, sempre que querem.”
C3	“Costumam. Por exemplo quando eu digo que se passou alguma coisa, ou alguma coisa que achei incorrecto, ou que eu fiz alguma que foi incorrecto, eles contactam logo, ou quando tenho alguma coisa na caderneta.”
C6	“Sim, quando o professor chama.”
C7	“Costumam, porque quando eu faltar a uma aula o professor, o meu DT, pode dizer a minha mãe e quando ela tem algumas dúvidas ela pode telefonar-lhe para perguntar.”

Segundo a perspectiva de outros entrevistados, já observamos uma maior distância entre os pais e os professores, na medida em que alguns deles demonstram alguma indisponibilidade para contactos com a escola. São exemplos:

- O aluno C4, que diz “os professores e os pais, normalmente, só na reunião, eles não costumam vir muito cá à escola, não têm tempo, saem já tarde”;

- O aluno C5, que afirma que pais e professores “não se conhecem. Acho que só se viram uma vez este ano”;

- E a aluna C8: “A minha mãe não tem tempo, porque está sempre a trabalhar e só tem hora de descanso das 15h às 17h, e a essa hora o DT não está aí, esse ano ela ainda não veio falar com o director. Ela queria falar, para ver como está a minha situação.” Entretanto dá a sua opinião sobre a posição do director de turma: “Acho que não se tocou muito nisso... acho que não. Eu também tenho que falar com ele porque ela não pôde vir, mas acho que ele entende que ela não tem tempo”.

No entanto já verificámos que, segundo estes alunos, os seus pais preocupam-se com os seus estudos, apoiam sempre que necessário e ajudam a tomar decisões quanto ao futuro, tal como podemos constatar nas categorias 1.5 e 3.1.

Ao questionarmos os entrevistados sobre quais os assuntos mais abordados pelos pais e professores, eles informam-nos que, normalmente, estes assuntos estão relacionados com

as notas e o comportamento dos alunos. A propósito do comportamento dos alunos nas aulas, o entrevistado C7 explica:

“Eles estão sempre a brincar nas aulas, eles querem ser os maiores das turmas, e quando o professor está a explicar uma coisa eles interrompem. Às vezes quando o professor está a brincar também, acho bem, mas quando o professor está sério acho que não porque o professor não precisa de nós, nós é que precisamos dele”.

Relativamente aos pais destes alunos, a sua opinião é que “se calhar os pais importam-se mas não fazem nada”. E acrescenta que, na sua opinião “há tempo para brincar e tempo para o trabalho”.

Através da análise de conteúdo, constatámos ainda que, neste estudo, não parece haver grande relação entre a comunicação pais-professores e os resultados escolares dos alunos. Se se pensa que os bons alunos são aqueles cujos pais comunicam com os professores com mais frequência, neste caso isso não se verifica. Aliás, os pais dos alunos com resultados médios ou baixos estabelecem contactos com o professor com alguma frequência (excepto C8) e muitos tendem a querer saber como foi o dia na escola, se há trabalhos ou se recebeu testes.

Montandon (2001c) também refere que os contactos entre pais e professores são mais frequentes e mais formais quando os alunos têm problemas escolares.

#### **5.4.4. Opinião do aluno sobre a pertinência do contacto entre os pais e os professores**

Para muitos alunos, o contacto entre pais e professores pode causar algum desconforto. E será que consideram importante que este contacto se mantenha?

Nem todos responderam se gostam ou não que pais e professores comuniquem, se consideram importante ou se gostavam que comunicassem mais vezes, no entanto, das respostas obtidas, temos dados interessantes:

Todos os entrevistados do 3º ano que responderam à questão, afirmam que gostam que os pais comuniquem com a professora ou consideram importante. Destacam-se os alunos A1 e A8, pois são os únicos que afirmam não querer que contactem mais vezes para

além das que contactam. Note-se que o aluno A1 já havia demonstrado que os seus pais aparentam uma certa distância com a educação. O A8 afirma apenas que o contacto estabelecido é suficiente.

Os alunos do 6º ano já têm opiniões mais divididas. Quase todos concordam que é importante os pais e os professores estabelecerem contactos, contudo, por um lado, temos alunos que gostam que esse contacto exista:

B4 “Para a minha mãe saber o que é que estou a fazer.”

B6 “Sim, como já tinha dito, é sempre melhor que eu diga do que o professor, mas se tiver mesmo que ser...”

B7 “Gosto. É. Para saberem o que é que eu ando a fazer na escola. Porque se eles tiverem sabem tudo o que eu faço na escola, se eu ando a fazer porcarias e essas coisas.”

B8 “Sim, para os meus pais saberem as minhas dificuldades e me ajudarem mais, estarem lá sempre presentes.”

Por outro lado, temos alunos que afirmam que não gostam e nem gostariam que contactassem mais vezes, pelos seguintes motivos:

B3 “Não. Porque só me trama a vida... é mais esse castigo...”

B5 “Não. Os ‘stores dizem quase sempre mentiras. Toda a gente acha. Às vezes, por exemplo, ao fazer os trabalhos de casa os professores dizem «não fizeste bem, não fizeste nada» por exemplo se não faço os exercícios bem, o professor marca que não fiz nada... (...) Há uma coisa que não gosto nada nas reuniões: por exemplo, alguém faz alguma coisa mal, e depois dizem que toda a gente fez. Por causa de um pagam todos, e já aconteceu ficarmos todos de castigo. Uma vez eu tinha faltado e também apanhei o castigo, não é justo.”

B6 “Hmmm... nem por isso (...) porque dá sempre aquele friozinho no estômago... não sei o que vão dizer...”

O aluno B4 também coloca a questão das injustiças relativamente aos castigos pelo comportamento de alguns alunos, que é um assunto muitas vezes referido nas reuniões de pais: “Às vezes é de alguns alunos que se comportam mal na aula, e depois pagam todos (...) Acho uma injustiça, porque se os outros é que fizeram porque é que a gente vai pagar?”

Curiosamente, os alunos que colocaram algumas reticências neste contacto são alunos com resultados escolares satisfatórios.

No nosso país, a relação entre a família e a escola ainda está fortemente relacionada com a existência de problemas, tais como o mau comportamento e as notas baixas. Como vimos anteriormente, normalmente pais e professores só comunicam em reuniões pontuais ou para falar sobre o comportamento do aluno. De facto, alguns alunos têm uma ideia negativa relativamente aos motivos de tais contactos, o que faz com que não se interessem muito por este tipo de aproximação.

A aluna B2 demonstra esta realidade através das suas respostas à questão sobre se gosta ou não que os pais contactem com os professores: “mais ou menos. Depende da situação”. A aluna afirma que “até agora ainda não chamaram por outro motivo” senão devido às notas, e gostava que contactassem mais vezes se o motivo fosse “notas melhores”.

Para o aluno B3, uma das soluções seria que falassem também sobre assuntos mais agradáveis: “Sim, para isso deixava a minha professora telefonar todos os dias”.

Os alunos do 9º ano também consideram importante que pais e professores comuniquem. A este respeito, apenas a aluna C8 contradiz os colegas, afirmando: “acho que não, acho que não seria necessário, mas se ela quiser falar, que fale...”, enquanto os restantes entrevistados dizem o seguinte:

C1 “Sim, eu acho que sim, porque se os pais e os professores forem interessados por nós, nós também não vamos ter assim muito... como é que hei-de explicar... eu acho que é importante eles terem contacto (...) Também se não falassem, não sabiam se calhar as minhas dificuldades e, assim, se eles souberem as minhas dificuldades, conseguem me ajudar mais.”

C2 “Gosto, gosto que estejam presentes.”

C4 “Acho que é importante, para estarem a par da minha situação na escola.”

C6 “Sim. Para terem mais informações sobre mim na escola.”

C7 “Acho que sim, para os pais saberem o que nós estamos a fazer na aula e na escola.”

O aluno C5, apesar de admitir que seria importante que os pais e professores comunicassem com frequência, revela que não gostava que mantivessem mais contacto porque

“quando eu estava na Moldávia, a minha professora era nossa vizinha, e cada vez que vinha visitar-nos começava a dizer que era importante estudar e ... e acho que às vezes estava a exagerar. E os meus pais, como viam que ela era professora, que ela sabia melhor o que devíamos fazer, metiam-me a estudar mais.”

#### **5.4.5. Modos de participação directa / envolvimento dos pais em actividades da escola**

Nos modelos de envolvimento propostos por Epstein (1987, cit. por Marques, 1997a) e por Handerson (1987, cit. por Marques, 1997a), a participação e a colaboração dos pais com a escola no desenvolvimento de programas como a organização de eventos, festas, visitas de estudo, actividades desportivas e aulas temáticas, são identificadas como um dos princípios também essenciais para a existência de uma colaboração eficaz entre a escola e os pais. É este tipo de envolvimento que a presente categoria pretende analisar.

Na perspectiva de Montandon (2001c), que realizou diversos estudos na área da relação família-escola, características como a idade e o nível de ensino dos alunos são factores que determinam a qualidade deste tipo de envolvimento, não só em termos de contacto entre pais e professores, mas também ao nível da participação: à medida que aumenta o nível de ensino, os contactos entre pais e professores diminuem. A autora salienta ainda que este facto nem sempre se deve à falta de vontade, deve-se muito à falta de disponibilidade.

No nosso estudo, verificamos uma situação semelhante à conclusão de Montandon entre os alunos do 1º ciclo e os do 2º e 3º ciclo, não só em termos de contacto ou comunicação, mas sobretudo ao nível da participação e envolvimento dos pais em actividades da escola.

A tabela 17 mostra as actividades que os professores e a escola já organizaram para promover a participação dos pais.

Tabela 17- Tipo de actividades organizadas pela escola para os pais participarem / nível de ensino

Indicadores	3º ano	6º ano	9º ano	Total Freqüências
Professora organizou actividades variadas/dias festivos ao longo do ano	8	0	0	8
A professora organizou uma festa de Natal	0	8	0	8
Não houve qualquer tipo de organização de actividades	0	0	5	5
Já houve actividades com os pais, mas noutros anos	0	0	1	1
Entrega de diplomas ou prémios	0	0	2	2
Os pais pertencem à associação de pais	0	1	0	1
Os pais já pertenceram à associação de pais	0	0	1	1

Ao analisarmos esta tabela, verificamos diferenças entre os níveis de ensino, sendo evidente o papel do professor em tomar a iniciativa de promover estratégias de envolvimento e participação.

Os quadros seguintes destacam as respostas dos alunos dos diferentes níveis de ensino sobre as propostas de participação.

Os alunos da turma do 3º ano afirmam que a professora costuma desenvolver diversas actividades para os pais participarem. O quadro 15 sintetiza as respostas destes alunos:

Quadro 15 - Participação dos pais - 3º ano

Entrevistados	Unidades de registo
A1, A2, A3, A7	“Nas festas (...) Da Páscoa. De Verão. No Natal” / “Vieram ao carnaval.”
A3	“Costuma mandar recados para os pais todos. A professora até disse que ia mandar na sexta um recado que era para os pais virem cá contar uma história.”
A4	“Nós agora vamos fazer uma coisa que é uns jogos, que os pais vêm cá fazer jogos conosco. Depois a professora convida os pais que puderem para fazerem os jogos conosco.”
A5	“Sim. Às vezes perguntam quando a professora quer uma coisa, uma canção da minha terra, então vem só a minha mãe e uma amiga dela que também é moldava. E o meu pai um dia fomos a uma festa e depois o meu pai tocou no piano.”
A6	“Sim, já convidou para virem aqui à biblioteca. A professora disse que estava a pensar mandar um recado aos pais para fazerem um picnic todos juntos.”
A8	“Sim, em festas, quando nós vamos fazer um teatro, quando vamos cantar, ou quando fazemos a festa do final do ano, ou festa para o verão.”

Destes alunos, todos os pais já vieram ver ou participar em actividades, à excepção do aluno A8 que afirma “normalmente a minha mãe nunca vem. Só vem quando está de folga, que é segundas e terças”.

Os alunos da turma do 6º ano fazem referência a uma festa que houve no Natal:

Quadro 16 - Participação dos pais - 6º ano

Entrevistados	Unidades de registo
B1	“Sim, já houve uma festa de Natal.”
B2	“Na festa de Natal.”
B3	“Visitas de estudo não, mas houve uma festa ali no auditório, a festa de Natal, e a minha ‘stora convidou todos os pais.”
B4	“Sim, como na festa de Natal. Era sobre um trabalho que a gente fizemos e então convidou os pais.”
B5	“No final do primeiro período. Era para apresentarmos uns trabalhos, depois fiz um teatro, e houve uma festa.”
B6	“Só na festa de Natal. Fizemos as apresentações dos trabalhos, depois cantámos, fizemos um jantar...” “O nosso professor de história esteve a tocar guitarra e os professores também cantaram, foi muito engraçado.”
B7	“Sim, na festa de Natal que houve aqui.”
B8	“Não... Tivemos uma festa no Natal, e os professores chamaram eles (...).”

Esta festa foi referida por todos os alunos, a maioria com grande entusiasmo. Alguns pais não puderam participar:

B1 “Não vieram porque estavam os dois doentes. A professora não fez mais nenhuma.”

B2 “Não. E eu também não vim, estava doente.”

B8 “ (...) mas a minha mãe não estava aqui, o meu primo morreu e aí fomos todos para Lisboa.”

Mas a maioria participou:

B3 “Sim, os meus pais, as minhas duas irmãs.”

B4 “E depois até os pais fizeram uma surpresa à gente. Cantaram para a gente.”

B5 “Era quase metade da turma, ou mais.”

B7 / B6 “Vieram. Eu gostei e eles também. Participaram, cantaram para nós, nós também cantámos para eles. Depois foram os professores a cantar.”

Os alunos do 9º ano descrevem a participação dos pais como sendo quase nula, à excepção de entregas de prémios. Veja-se o quadro 17:

Quadro 17 - Participação dos pais - 9º ano

Entrevistados	Unidades de registo
C1	“Assim convidar, convidar não... acho que não (...) uma vez eu recebi um prémio do Jack Petchey e o meu pai foi comigo. Naquela altura a minha mãe não pode porque estava a fazer a noite. Sim, mas sempre que há festas ou coisas assim eles costumam vir.” “Aqui... houve uma vez entrega de uns diplomas, houve também uma vez quando eu andava no 6º ano, nós fizemos um teatro, e depois também levamos esse teatro para Silves, e eles também foram ver. Este ano não houve nada ainda.”
C2	“Não, que eu me lembre, não. Quer dizer... receber prémios, não sei se também conta. Por exemplo o Top Escola, alguns concursos. Os meus pais vêm ver.”
C3	“Não. Que tipo de actividades? Sim, já houve festas fim de ano, convidavam todos os pais. Antes havia, agora já não. (...) Acho que houve uma que era uma caminhada até aos salgados. O meu pai foi e eu também, mas já foi há uns anos.”
C4	“Acho que só na associação de pais, mas eles não costumam vir porque não têm muito tempo.”
C5, C6, C7, C8	“Não muito, não costuma haver nada (...) só no Halloween, mas era só entre os alunos, não era com os pais.” / “Acho que não” / “Não há coisas assim nesta escola.”

Segundo os alunos C6 e C8, se houvesse ocasiões, os pais participariam. Contudo, a aluna C8 revelou diversas vezes que, apesar da mãe se preocupar com os assuntos escolares, tem pouca disponibilidade. E quando foi questionada se gostava que a mãe tivesse mais tempo para participar na sua vida escolar, a aluna afirma o seguinte: “Não sei... ela também não está assim tanto na escola, ou então...acho que estaria com as amigas ou alguma coisa assim... ou então comigo... alguma coisa assim, não com a escola”.

Há que salientar que, neste tipo de participação, normalmente os pais vêm ver as actuações dos filhos, e não propriamente para participarem na actuação ou organização dos eventos. Os pais dos alunos do 6º ano participaram na actuação, e observámos, nitidamente, o entusiasmo destes alunos a contarem a experiência. Seria um evento a repetir, pois causou um efeito bastante positivo.

Relativamente à participação em associações de pais, neste grupo há alunos cujos pais fazem ou já fizeram parte integrante da mesma (B1 e B3).

A tabela seguinte foi construída a partir da análise efectuada às respostas obtidas sobre as actividades em que os pais já participaram, e evidencia a relação entre a sua participação em actividades da escola e o nível de ensino dos alunos.

Tabela 18- Participação dos pais em actividades da escola / nível de ensino

<b>Indicadores</b>	<b>3º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>Total Frequências</b>
Os pais nunca participaram em nada	0	2	5	7
Os pais participaram em poucas actividades	1	1	0	2
Os pais já participaram em actividades	7	5	3	15
<b>Total</b>	8	8	8	24

A tabela 18 indica exactamente o que temos vindo a constatar ao longo da análise desta categoria, bem como no quadro teórico referenciado, ou seja, à medida que aumenta o nível de ensino dos alunos, os pais tendem a participar menos.

#### **5.4.6. Opinião do aluno sobre a participação e envolvimento dos pais em actividades da escola**

A análise de conteúdo efectuada às entrevistas permitiu-nos constatar que a maioria dos entrevistados gosta que os pais participem em actividades escolares e contam com entusiasmo as experiências de participação.

Relativamente à associação de pais, alguns referem que gostam ou gostariam que os pais pertencessem.

B4 “Sim, gostava. Porque agora a associação dos pais está a diminuir, e nós precisamos da associação dos pais. Para dar mais actividades à escola, que não tem muitas, e para melhorar a nossa escola.”

B8 “Sim, para se dar melhor, tipo se ligar mais entre eles e a escola, a escola e eles.”

B3 “Sim, era fixe, para eu estar a par dos assuntos dos pais.”

Mas há quem tenha opinião contrária. As alunas B2 e C2 não quiseram revelar o motivo pelo qual não querem que os pais pertençam à associação de pais. Por sua vez, o aluno C5 foi coerente na sua resposta: “Acho que não, porque acho que as pessoas que pertencem têm que ter mais tempo livre, mas como os meus pais não têm muito tempo livre, acho melhor não”.

Independentemente da cultura, das práticas familiares e do nível de ensino, muitos dos alunos consideram interessante, e até importante, a participação dos pais em actividades da escola. Revelam ainda que gostam que participem ou gostariam que participassem mais vezes.

Os motivos que os alunos enumeraram são apresentados no quadro 18:

Quadro 18- Motivos que levam os alunos a concordar com a participação dos pais na escola

Entrevistado	Unidades de registo
B3, B7	“Era divertido.” “Era um dia divertido.”
B3	“A escola seria melhor!”
B8	“Para eles se envolverem com a escola também, terem mais interesse, tipo ter um momento de lazer comigo e com o pessoal da escola.”
C3	“Também depende das actividades que forem. Acho que sim, porque também ficavam a ter uma relação mais aberta com os professores e com os meus colegas e os pais dos meus colegas.”
C4	“Aumentaria o convívio entre pais e professores, ficavam a conhecer-se melhor.”
C5	“Sim, porque assim ficavam a saber o que é que eu faço, como é que eu estou a passar os meus tempos livres.”
C7	“Mais ou menos, porque pelo menos os nossos pais têm alguma ideia... podem partilhar uma relação melhor um com o outro e para conhecer mais pessoas, outros pais.”

No entanto, quatro alunas partilham de uma opinião diferente face ao desejo pela participação dos pais. Tomemos alguns exemplos:

A aluna C8, em resposta a esta questão, continua a dizer: “Não sei...como ela não tem muito tempo...”

Por sua vez, a aluna C2, apesar de gostar que os pais se interessem pela sua vida escolar não vê vantagens na «relação pais-professores». Inclusive questiona: “Pois mas... não sei... a relação que interessa mesmo é entre professores e alunos, não? Os pais devem apoiar os alunos. Mas com os professores, não estou a ver nenhum tipo de ligação...”

A aluna C3 acrescentou que, quando era mais nova, gostava mais que os pais participassem em actividades escolares: “antes gostava mais, porque era mais apegada aos meus pais, agora é mais com os meus amigos e quero ter mais independência. Mas eles podiam vir, também era divertido para eles”.

Esta afirmação elucida a necessidade de independência e autonomia dos jovens, que de certa forma os afasta de determinados convívios e partilhas com os pais, mas também interpreta a sua vontade e gosto em estabelecer uma relação positiva com eles.

A tabela 19 ilustra a realidade apresentada nesta categoria.

Tabela 19- Gosto pela participação dos pais

<b>Indicadores</b>	<b>Frequências</b>
O aluno gostava que os pais participassem mais vezes	21
O aluno não gostava que os pais participassem mais vezes	3
Não sabe responder porque os pais não têm muito tempo	1

Os resultados do nosso estudo não nos permitem afirmar que a relação pais-filhos influencia a opinião dos alunos face à participação dos pais em actividades na escola.

No entanto, consideramos importante revelar o comentário tecido pela aluna C1, pois faz-nos reflectir um pouco sobre esta questão. A aluna C1, consciente de que alguns dos seus colegas não encaram de forma positiva a presença dos pais na escola, quer no contacto com professores, quer na participação directa em actividades, afirma o seguinte: “conheço casos de alunos que têm vergonha dos pais. Mas eu não tenho vergonha”.

### 5.4.7. Propostas dos alunos sobre estratégias de participação / envolvimento dos pais em actividades da escola

A fim de percebermos de que modo os alunos gostariam que os pais participassem na escola, questionámos sobre o tipo de actividades que gostariam que realizassem. As respostas recolhidas são apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 20- Propostas de actividades / nível de ensino

Indicadores	3º ano	6º ano	9º ano	Total Frequências
Desportivas/torneio	2	1	3	6
Jogos	4	1	0	5
Festas da escola	0	2	2	4
Contar histórias	2	0	0	2
Concurso entre pais e filhos	0	1	0	1
Um convívio, um jantar	0	0	1	1
Actividades como “limpar Portugal”	0	1	0	1
O dia de o pai ir à escola, assistir a aulas	0	1	0	1
Ir à sala, ao recreio, ver o que o aluno faz	1	0	0	1
Saber como é o aluno no comportamento	1	0	0	1
Ver como o aluno sabe a matéria	1	0	0	1
Não sabe em quais, mas gostava que participassem mais	0	0	1	1
Não sabe	1	3	2	6

Como se pode constatar pela análise da tabela 20, as actividades mais referenciadas pelos alunos relacionam-se com actividades desportivas, jogos entre pais e alunos e, colaboração e participação em festas realizadas na escola.

Também podemos observar que, quanto mais avança o nível de ensino, menos propostas os alunos apresentam. Os do 3º ano enumeraram mais actividades, e com maior entusiasmo, do que os do 9º ano. Alguns alunos do 9º e do 6º ano pareciam ter mais dificuldade em propor actividades.

Nas actividades propostas, mais do que meros assistentes, muitos dos alunos gostariam que os pais participassem com eles, tal como exemplifica o entrevistado B3:

“Os professores e alunos podiam organizar um concurso com pais e filhos, tudo ao mesmo tempo a participarem, com jogos e essas coisas. E o dia de levar o pai à escola, tipo vários pais assistirem às nossas aulas, seria divertido.”

Mas nem sempre é possível se envolverem neste tipo de actividades. Três dos alunos referem a falta de tempo que os pais teriam para se dirigir à escola, no caso de haver uma organização deste tipo:

B6 “Mas a minha mãe também não podia ir às vezes, porque está a trabalhar, e agora vai começar também a trabalhar em part-time, por isso...”

B8 “Eles não podem por causa do trabalho, fica muito difícil.”

C1 “ (...) é um bocado complicado, porque a minha mãe sai do trabalho, vai para casa, vai fazer as coisas de casa. O meu pai sai de casa muito cedo e entra bastante tarde. Costuma chegar a casa quando a gente está a acabar de jantar, e então talvez seja por isso que se houvesse mais actividades cá na escola, eles não participassem tanto.”

A capacidade do professor criar estratégias de envolvimento que englobe todos os pais é imprescindível. Mas não é tarefa fácil, nos dias de hoje, dar resposta a todos os contextos, tantas realidades, tantas missões e funções com que o professor se defronta.

Mas os alunos apercebem-se que “há muita desunião entre pais, professores e alunos. A maioria dos pais, acho que... tipo deixa pra lá, não ligam muito a isso” (B8).

É tarefa de todos a missão de educar. Esta função não deve ser atribuída apenas à escola, nem apenas aos pais... é urgente criar uma cultura escolar que se baseie em interacções positivas, na compreensão e na confiança: “A escola seria melhor!” (B4)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica relacional entre a família e a escola é uma área bastante explorada do ponto de vista do adulto, nomeadamente pais e professores. Assim, no nosso estudo, pretendemos desviar o olhar do adulto e concentrarmo-nos nas representações e perspectivas dos alunos face a esta temática.

A «Relação Família-Escola» assenta em dois grandes pólos, os quais serviram de base ao nosso estudo: um destes pólos é formado pelas formas indirectas de colaboração da família com a escola, como as interacções entre pais e filhos; o interesse manifestado pelos pais pela vida escolar dos filhos; as expectativas e aspirações dos pais perante o aluno, o seu percurso escolar e futuro profissional. O outro pólo é constituído pelas formas mais directas de participação e colaboração entre os pais e a escola, tais como a supervisão das tarefas escolares, os contactos formais e informais entre pais e professores e a participação dos pais em actividades da escola.

A metodologia utilizada neste estudo implicou a realização de entrevistas a vinte e quatro alunos de diferentes níveis de ensino e provenientes de diversos quadros familiares, o que nos permitiu recolher uma variedade de respostas e, portanto, uma melhor compreensão sobre o que os alunos pensam desta relação entre a família e a escola, bem como conhecer as atitudes de um leque variado de famílias, o que nos permitiu relacionar os contextos (familiar e escolar) dos alunos com as suas opiniões, objectivo geral do presente estudo.

Ao definirmos o primeiro objectivo, pretendíamos conhecer as perspectivas dos alunos relativamente às interacções existentes no seu seio familiar. Através da interpretação dos dados, concluimos que a maioria dos alunos tem interacções dinâmicas com os pais e as actividades mais realizadas são, essencialmente, lúdicas e desportivas. No entanto, houve ainda alguns alunos que revelaram que os pais dispõem de pouco tempo para praticar actividades com os filhos.

De modo geral, os entrevistados gostam de realizar actividades em conjunto com a sua família e consideram importante haver uma relação de proximidade. O nosso estudo leva-nos a considerar que a interacção pais-filhos, por si só, não influencia muito a forma

como o aluno encara a presença dos pais na escola. Apesar de serem poucos os alunos que revelaram ter interações pouco dinâmicas com os pais, a maioria teria gosto que estes fossem mais presentes e participassem mais.

Relativamente ao segundo objectivo, verificámos que, na perspectiva dos alunos, os assuntos escolares pelos quais os pais mais se interessam estão relacionados com o comportamento do aluno, possíveis problemas, resultados escolares, e como correu o dia em geral. Observámos também que os que mais questionam sobre a vida escolar dos filhos, são aqueles que mais actividades fazem com eles. Os alunos com interações menos dinâmicas afirmaram que os pais nem sempre perguntam sobre o dia na escola.

Os alunos revelam que, normalmente, contam tudo aos pais, embora os que pertencem aos níveis escolares superiores afirmem que contam apenas o mais importante, pois consideram que eles não têm de saber tudo.

Todos os alunos registam a importância dos pais se interessarem pela sua vida escolar, para partilharem experiências e conhecimentos, apoiarem e ajudarem na resolução de problemas, e aumentar o nível de confiança entre pais e filhos. Para alguns dos alunos do 6º e 9º ano, o mais importante é que os pais não os “incomodem” com demasiadas perguntas.

Em relação às expectativas e aspirações dos pais, a maioria dos alunos considera que estes estão satisfeitos com os seus resultados escolares, mas alguns julgam que, ainda assim, os pais anseiam por melhores notas. Existem diversas reacções perante os maus resultados. No entanto, o estudo revela que aqueles alunos que tiveram maus resultados e os pais reagiram através do castigo ou da ajuda/apoio, melhoraram as suas notas.

Observámos ainda que, quanto mais elevado é o nível de ensino, maiores são as expectativas dos pais e dos alunos e, mais sólidas são as suas ideias para o futuro. A maioria dos alunos, independentemente do seu nível socioeconómico e cultural, demonstra que os seus pais se interessam e se preocupam com o seu percurso escolar e futuro profissional, querendo sobretudo que continuem os estudos até ao ensino superior, e contribuindo para tal, quer na tomada de decisões, quer financeiramente.

Ao definirmos o terceiro objectivo, a nossa intenção era conhecer as perspectivas dos alunos relativamente às formas mais directas de colaboração entre os pais e os professores e a participação dos pais em actividades da escola.

Uma das formas de colaboração está implícita na supervisão das tarefas escolares. A maioria dos pais dos sujeitos deste estudo tem o hábito de mandar o aluno estudar, e ajuda nos trabalhos escolares ou no estudo sempre que o aluno necessita.

Os pais dos alunos do 6º ano são os que insistem mais para estudarem; alguns dos alunos do 9º ano demonstram que a maior responsabilidade de estudar cabe a eles próprios; e a maioria dos do 3º ano afirma que não precisam que os mandem estudar pois fazem-no de livre vontade.

De modo geral, os alunos consideram que os pais devem preocupar-se com os estudos dos filhos e devem supervisionar as suas tarefas escolares, sobretudo porque o estudo é uma forma de garantir um bom futuro. Poucos alunos revelam não querer que os pais se intrometam nesta matéria.

No que se refere ao contacto entre pais e professores, este contacto acontece sobretudo através de reuniões pontuais, solicitadas pelos professores, e os assuntos mais abordados são, segundo os alunos, o seu aproveitamento e comportamento. Também se verifica que os pais dos alunos com mais dificuldades ou com resultados médios são contactados pelos professores com frequência, para além das reuniões pontuais.

A maioria dos alunos considera importante o contacto entre pais e professores, no entanto, também existem alunos que não gostam que estes comuniquem demasiado, sobretudo porque normalmente os motivos que os levam a contactar são desagradáveis.

Quanto à participação dos pais em actividades na escola, concluímos que quanto menor o nível de ensino, maior o nível de participação, e que esta depende muito do professor. Uma das condicionantes que os alunos referiram neste tipo de participação, é também a indisponibilidade dos pais, e não a sua falta de vontade.

Contudo, os alunos gostariam que os pais participassem em mais actividades. É de salientar que os eventos em que os pais puderam participar são recordados e partilhados pelos alunos com entusiasmo. No referencial teórico do nosso estudo, verificámos que alguns estudos concluem que quando os pais participam mais e colaboram mais, pais e professores vêm a relação escola-família de forma mais positiva. No nosso estudo, verificámos uma situação semelhante com os alunos cujos pais têm uma participação mais activa.

No fim de cada entrevista, foi proposto aos entrevistados que sugerissem actividades que gostariam que os pais realizassem na escola. As actividades mais mencionadas foram as actividades lúdicas ou desportivas. Na análise desta categoria, constatámos que quanto menor o nível de ensino, mais actividades eram propostas, pelo que os alunos mais velhos tiveram mais dificuldade em propor actividades. Além disso, muitos destes alunos estão cientes da falta de disponibilidade dos seus pais.

No modelo de análise que construímos, e indo ao encontro do nosso objectivo geral, dois dos factores que poderiam influenciar as representações dos alunos, seriam o contexto familiar e o contexto escolar.

Relativamente ao contexto familiar, de facto, todo o conjunto de práticas familiares, como a interacção pais-filhos, o interesse dos pais pela vida escolar, as expectativas, a forma como encaram a escola e a educação e como ajudam os filhos, podem influenciar a opinião do aluno. No presente estudo, verificámos que muitos dos alunos que gostam e consideram importante o envolvimento dos pais na sua vida escolar, demonstram que estes são mais activos, colaborando mais com a escola. Por sua vez, alguns dos alunos cujos pais são mais ausentes, não demonstram grande entusiasmo pela sua participação e envolvimento.

Quanto ao contexto escolar, o nível de ensino constitui um outro factor que influencia a opinião dos alunos quanto a este tema, bem como algumas das atitudes dos pais, sobretudo quanto às formas mais directas de colaboração e participação na escola.

Os resultados escolares dos alunos e a sua opinião sobre a escola não constituíam nenhum dos objectivos do nosso estudo, mas surgiram da necessidade de contextualizar o aluno na instituição escolar e podermos comparar alguns indicadores.

Um factor que também considerámos fazer parte do contexto escolar foi a relação pedagógica. Nesta categoria emergiram alguns dados interessantes.

Os alunos gostam dos professores, apesar de alguns considerarem alguns professores “injustos”, e gostam da escola e do ambiente escolar. No entanto, consideram que passam lá muitas horas, o que faz com que não tenham disponibilidade para actividades livres. Ora, se o envolvimento por parte dos pais implica “tempo” para estar com os filhos, a verdade é que nem sempre é fácil ter esse “tempo”, quer da parte dos pais, quer da parte dos filhos.

Em jeito de conclusão, importa salientar que, de modo geral, os alunos consideram importante que os pais se envolvam e estejam dentro dos assuntos escolares, para que possam apoiar, ajudar a resolver problemas e contribuir para que o aluno tenha um bom desempenho. Por sua vez, a participação directa dos pais na escola contribui para que se sintam mais à vontade no espaço escolar, e que pais, professores e alunos se relacionem, não só em contexto formal, mas também informal, o que favorece a relação pais-filhos, pais-professores, alunos-professores.

É ainda importante lembrar que, o facto de os pais não participarem directamente na escola e não comunicarem frequentemente com os professores, nem sempre significa que, em casa, não apoiem, colaborem e se interessem pela vida escolar dos filhos.

Hoje, uma cultura escolar assente em interacções positivas, na compreensão, no apoio mútuo e na confiança, não se constrói apenas em situações formais. É importante haver um esforço da parte dos professores para conhecerem as famílias, e da parte das famílias para que conheçam os professores e a realidade escolar. Além disso, os alunos devem compreender que eles estão unidos para seu bem.

Apesar das conclusões a que chegámos, consideramos importante reconhecer as limitações do estudo que realizámos. Os alunos entrevistados pertencem a um quadro familiar diverso, no entanto são alunos que revelam um perfil, de alguma forma, linear. Isto é, seria interessante realizar um estudo com sujeitos com um perfil mais diversificado, cuja socialização familiar mais se distanciasse da socialização escolar.

A oportunidade de realizar um estudo sobre este tema com um número mais alargado de alunos, que permitisse generalizar as suas conclusões, também constitui, a nosso ver, uma pista para uma futura investigação.

Tratando-se de um estudo qualitativo, que não apresenta nenhuma propensão para a generalização das conclusões obtidas, foi um estudo que correspondeu às nossas expectativas, pois permitiu-nos conhecer a perspectiva de alguns alunos sobre a dinâmica relacional entre a família e a escola.

Dadas as nossas conclusões, parece-nos importante que pais e professores conheçam o ponto de vista do aluno, para que, também com as pistas deixadas por este, continuem a apostar nesta relação, a qual trás benefícios tão evidentes e, como vimos, reconhecidos pelos próprios alunos.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem às escolas... pistas para um debate. *Análise Social*, vol XL (176), 579-593. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a06.pdf>
- Almeida, J. C. (2006). A escola e a diversidade cultural. Algumas notas sobre a educação multicultural em Portugal . *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (15).
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ariès, P. (1981). *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Baganha, M. I., Marques, J. C., & Góis, P. (Outubro de 2004). Novas migrações, novos desafios: a imigração do leste europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 69, pp. 95-115.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1992). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Bernstein, B. (1983). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio, & (org.), *Sociologia da Educação - Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas, Vol II* (pp. 19-31). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bidarra, M. G. (1986). O estudo das representações sociais: considerações teóricas, conceptuais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 369-390.
- Bizarro, R., & Braga, F. (s.d.). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de linguas estrangeiras*. Universidade do Porto. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Minuit.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). Reprodução cultural e reprodução social. In S. Grácio, S. Miranda, & S. Stoer, *Sociologia da Educação- Antologia. Funções da Escola e Reprodução social. Vol I* (pp. 327-368). Lisboa: Livros Horizonte.
- Brickman, N., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canário, R. (2008). Escola/Família/Comunidade para uma sociedade educativa. In Conselho Nacional de Educação (2008). *Educação/Família/Comunidade. Actas/Seminário "Educação/Família/Comunidade"* (pp. 104-113). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios
- Carreira, T. (2008). *Educatio - Novos Desafios. Sociologia da escola*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Educação e Família*. Actas/Seminário "Educação e Família". Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios.
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Debate Nacional sobre Educação. Relatório Final*. Disponível em [http://www.spra.pt/Download/SPRA/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_434/Anexos/relatorio\\_dne.pdf](http://www.spra.pt/Download/SPRA/SM_Doc/Mid_115/Doc_434/Anexos/relatorio_dne.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (2008). *Educação/Família/Comunidade. Actas/Seminário "Educação/Família/Comunidade"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios
- Correia, I., & Santos, H. (Maio/Agosto de 2009). Dinâmicas formativas com pais/famílias de crianças nos primeiros anos de idade. A atitude dos pais face aos contextos aos contextos educativos e à escolaridade. *Cadernos de Educação de Infância, nº 87*, pp. 10-13.

- Covas, M. M. (2006). *Percursos da sociologia da família: das origens à consolidação científica*. Faro: Edições da Universidade do Algarve.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola. Três mensagens para professores e decisores. *Inovação*, nº 7, 377-389.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Rio Tinto: ASA.
- Diogo, A. (1998). *Famílias e escolaridade - representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa.
- Duarte, I. (1999). O envolvimento parental na escola como estratégia de educação e formação ao longo da vida. *S@ber +*, nº 2, 15-17.
- Durkheim, É. (1991). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Presença.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, nº 18, 64-66. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Ferreira, E. S., & Rato, H. (2005). *Novos caminhos da Europa: a imigração de leste*. Oeiras: Celta Editora.
- Flores, J. (1994). *Influência da família na personalidade da criança*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- Forquin, J. (1995). *Sociologia da educação - Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Henriques, M. (2006). Trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: Estudo de Caso. In *Interacções* 2, 220, 243. Escola Superior de Santarém. Disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B10%281%29.pdf>
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família. Fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jesus, H., & Neves, A. L. (2004). *Relação Escola-Aluno-Família. Educação Intercultural. Uma perspectiva sistémica*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Lareau, A. (Outubro de 2002). Invisible inequality: social class and childbearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67, 747-776.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods - class, race and family life*. Los Angeles: University of California Press.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marconi, M. (1982). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marques R. (1994). Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES*, 5, 4-11.
- Marques, R. (1997a). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997b). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva, *Os Professores e as Famílias. A colaboração possível* (pp. 105-114). Lisboa: Livros Horizonte.

- Marques, R. (1997c). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva, *Os professores e as famílias. A colaboração possível* (pp. 23-47). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, S. (2005). Portugal: Um lugar de fronteira na Europa. Uma leitura de indicadores socioeducacionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n° 49 , 141-161.  
*Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a08.pdf>*
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- 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 Editora.
- Montandon, C. (2001a). O desenvolvimento das relações família-escola. Problemas e perspectivas. In C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C. (2001b). Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar. In C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre pais e Professores, um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 113-152). Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C. (2001c). Algumas tendências actuais nas relações famílias-escola. In C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre pais e Professores, um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 153-167). Oeiras: Celta Editora.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade de Lisboa.

- Musgrave, P. W. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, M. A. (1998). Relação Família-Escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia [USP], Ribeirão Preto: v. 8, n 14/15, 91-103. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1998000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1998000100008&script=sci_arttext)*
- Nogueira, M. A. (Outubro de 2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social Vol. XL (176), 563-578. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a05.pdf>*
- Nunes, T. P. (2004). *Colaboração Escola-Família: para uma escola culturalmente homogênea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P. (2001a). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. O *go-between*. In C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre pais e Professores, um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.
- Perrenoud, P. (2001b). O que a escola faz às famílias. In C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre pais e Professores, um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 57-112). Oeiras: Celta Editora.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: Mc GrowHill.
- Pinto, C. A. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In C. A. Pinto, & M. Teixeira, *Pais e Escola, parceria para o sucesso* (pp. 21-70). Porto: Edições ISET.
- Pires, R. P. (2002). Mudanças na Imigração. Uma análise das estatísticas sobre a população estrangeira em Portugal, 1998-2001. *Sociologia, Problemas e Práticas, 39*, 151-166. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n39/n39a07.pdf>

- PISA (2000). Relatório Nacional. Relatório nacional do PISA 2006, *disponível em GAVE*, Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf)
- PISA (2003). Relatório Nacional. Relatório nacional do PISA 2000, *disponível em GAVE*, Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio\\_nacional\\_pisa2003.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf)
- PISA (2006). Relatório Nacional. Relatório nacional do PISA 2000, *disponível em GAVE*, Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio\\_nacional\\_pisa\\_2006.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf)
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C., & Machado, I. (2007). Escola, família e comunidade. Construção de uma relação de aprendizagem. *Cidade Solidária*, 12-13. *Disponível em* [http://www3.scml.pt/media/revista/rev\\_18/Escola\\_familia.pdf](http://www3.scml.pt/media/revista/rev_18/Escola_familia.pdf)
- Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2006). A assimetria na relação entre a família e escola pública. *Paidéia*, 16 (35), 385-394.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma análise sociológica e organizacional*. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto: Porto Editora.

- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias. Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, 75-106. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>
- Silva, P. (1997). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva, *Os Professores e as Famílias. A Colaboração Possível* (pp. 77-91). Lisboa: Livros Horizontes.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (2008). *Educação/Família/Comunidade*. Actas/Seminário "Educação/Família/Comunidade" (pp. 115-140). Lisboa: Conselho Nacional de educação.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. R., & Neto, F. (2003). *A educação intercultural através da música. Contributos para a redução do procenceito*. Edições Gailivro.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 4, 5-29.
- Vala, J. (2000). Representações sociais- para uma psicologia do pensamento social. In J. Vala, & M. Monteiro, *Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Haecht, A. (1992). *A escola à prova da Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vasconcelos, M. D. (2002). Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica. *Educação & Sociedade*, 78 , 77-87. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200006&script=sci_arttext)

Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. . Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Villas-Boas, M. A. (2007). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. *Actas/ Seminários "Escola/Família/Comunidade"* (pp. 47-57). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

#### **Legislação referenciada:**

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro (Gestão dos estabelecimentos de ensino).

Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de Setembro.

Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro (Define um novo regime de constituição das associações de pais).

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Novo sistema de direcção administração e gestão das escolas).

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão das escolas).

Despacho Normativo nº 122/79.

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro (Lei das Associações de Pais).

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

# ANEXOS

---

ANEXO I

---

GUIÃO DA ENTREVISTA

## Guião da Entrevista

Este guião de entrevista insere-se num trabalho de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação e da Formação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Pretende-se aplicar o presente guião a alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Armação de Pêra, Algarve. Estima-se que cada entrevista terá uma duração máxima de 20 minutos.

É garantida a confidencialidade da informação recolhida.

**Tema:** Dinâmica relacional entre a família e a escola sob o olhar do aluno

**Objectivo Geral:** Conhecer as representações e perspectivas dos alunos face à dinâmica relacional entre a família e a escola, analisando possíveis relações entre essas representações e o contexto familiar e escolar donde os alunos provêm.

Temas	Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas
<b>Bloco A</b> Perfil do aluno e contexto familiar	- Conhecer o meio sociocultural do aluno	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nacionalidade do aluno e dos pais</li> <li>1.1. Número de anos que está em Portugal</li> <li>2. Profissão dos pais</li> </ol>
<b>Bloco B</b> Interação pais-filhos	- Conhecer as representações do aluno relativamente às interacções existentes no seu seio familiar  - Conhecer a opinião do aluno face à importância dessas interacções	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Quais são as actividades que costumam realizar com os teus pais? Que outras coisas gostarias de fazer com eles?</li> <li>4. Gostas de praticar essas actividades com os teus pais? Consideras importante? Porquê?</li> </ol>
<b>Bloco C</b> Interesse, expectativas e aspirações dos pais perante o aluno, o seu percurso escolar e futuro profissional	- conhecer as perspectivas do aluno face ao interesse dos pais pelas actividades escolares, e as suas expectativas e aspirações perante a vida escolar e profissional dos filhos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Os teus pais costumam perguntar-te como foi o teu dia na escola? O que é que normalmente eles querem saber?</li> <li>5.1. Costumas contar aos teus pais o que fazes na escola? Achas que é importante falarem sobre isso?</li> <li>6. Os teus pais conhecem alguns dos teus amigos?</li> <li>7. És um bom aluno? Em média, quais costumam ser as tuas notas? Achas que os teus pais estão satisfeitos com as tuas notas?</li> </ol>

		<p><b>8.</b> Já falaste com os teus pais sobre o teu futuro? Eles querem que estudes muito; já falaram sobre a profissão que gostarias de ter?</p>
<p><b>Bloco D</b> Supervisão das tarefas escolares</p>	<p>- Saber acerca do apoio escolar que os pais dão aos filhos</p> <p>- Conhecer a opinião do aluno acerca da importância desse apoio</p>	<p><b>9.</b> Os teus pais costumam mandar-te estudar e fazer os trabalhos de casa ou tu fazes sem que seja preciso eles mandarem/fazes quando te apetece?</p> <p><b>10.</b> Os teus pais costumam estudar contigo? E ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?</p> <p><b>11.</b> Achas que eles devem insistir contigo para estudares e fazeres os trabalhos de casa? Porquê?</p> <p><b>12.</b> Quando eles te ajudam nas tarefas escolares tens melhores notas? Ou achas que terias melhores notas se te ajudassem mais?</p>
<p><b>Bloco E</b> Contacto existente entre a família e a escola</p>	<p>- Conhecer as perspectivas do aluno no que diz respeito à colaboração entre os pais e os professores e à participação dos pais na escola</p> <p>- Compreender a importância que o aluno atribui à colaboração e participação dos pais na escola</p> <p>- Saber de que forma gostariam que os pais participassem na escola</p>	<p><b>13.</b> Os teus pais costumam falar com o teu professor/director de turma? Quando?</p> <p><b>13.1.</b> Sabes sobre o que costumam falar?</p> <p><b>13.2.</b> Como é que eles costumam comunicar?</p> <p><b>14.</b> Gostas que os teus pais e os teus professores tenham esse contacto? Achas que é importante? Achas que assim os teus pais e professores dão-te mais apoio do que se não se conhecessem?</p> <p><b>15.</b> A escola/o professor costuma convidar os teus pais a participarem em actividades e reuniões?</p> <p><b>16.</b> Alguma vez os teus pais participaram nalguma actividade realizada na tua escola? Em qual/quais?</p> <p><b>17.</b> Gostas que os teus pais participem nessas actividades? Achas que é importante? Achas que deveriam participar mais vezes?</p> <p><b>18.</b> Tens alguma ideia sobre de que forma gostavas que os teus pais participassem mais nas tuas actividades escolares? E de que forma poderiam colaborar com os teus professores?</p>

ANEXO II

---

AUTORIZAÇÃO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0085700001, com a designação *Entrevista semi-estruturada sobre a Dinâmica Relacional entre a Família e a Escola*, registado em 27-01-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Alexandra Filipa de Sousa Pereira

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

1 - É necessário obter autorização expressa dos pais / encarregados de educação dos alunos respondentes.

2 - A realização das entrevistas deve decorrer sob a supervisão do(a) docente titular da turma

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

ANEXO III

---

AUTORIZAÇÃO ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

## AUTORIZAÇÃO

Exm<sup>o</sup>(<sup>a</sup>) Sr(<sup>a</sup>) Encarregado (a) de Educação

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, estou a realizar um estudo cujo tema é “*A dinâmica relacional entre a família e a escola sob o olhar do aluno*”. O objectivo deste trabalho consiste em conhecer as representações e perspectivas dos alunos do ensino básico face à relação entre a família e a escola.

Para este efeito, preciso de proceder à recolha de dados através de entrevistas aos alunos. Atravessando os procedimentos legais, a entrevista foi submetida a análise pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, e devidamente aprovada pelo mesmo por cumprir os requisitos de qualidade técnica e metodológica.

As entrevistas serão realizadas na escola, mediante a supervisão do Director de Turma, e serão gravadas em áudio.

Solicito, assim, a sua autorização para proceder à realização de uma entrevista ao seu educando (a), comprometendo-me, desde já, a garantir o anonimato do aluno e a confidencialidade dos dados obtidos, que apenas serão usados no âmbito da investigação.

Agradecendo a colaboração de V. Ex.<sup>a</sup>, solicito que assine a declaração seguinte, devendo depois destacá-la e devolvê-la ao Director de Turma.

Com os meus cumprimentos,

\_\_\_\_\_  
(Alexandra de Sousa Pereira)

-----  
Declaro que autorizo o(a) meu /minha educando(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ N<sup>o</sup> \_\_\_\_ do \_\_\_\_ Ano, Turma \_\_\_\_ a  
participar na recolha de dados conduzida por Alexandra de Sousa Pereira, no  
âmbito da sua dissertação de Mestrado.

Data \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

ANEXO IV

---

GRELHA DE CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS

### Grelha de Categorias e subcategorias

Temas	Categorias	Subcategorias
1. Relação aluno-pais	1.1. Interação entre pais e filhos	1.1.1. Actividades 1.1.2. Qualidade
	1.2. Opinião do aluno sobre a importância da interação com os pais	1.2.1. Gosto em realizar essas actividades 1.2.2. Outras actividades que gostaria de praticar 1.2.3. Importância atribuída pelo aluno
	1.3. Interesse dos pais pela vida escolar dos filhos	
	1.4. Posição do aluno face ao interesse manifestado pelos pais	1.4.1. Gosto em falar com pais sobre si 1.4.2. Importância atribuída pelo aluno
	1.5. Expectativas e aspirações (dos pais e dos alunos) sobre a vida escolar e profissional	1.5.1. Satisfação dos pais 1.5.2. Reacção dos pais perante maus resultados 1.5.3. Aspirações
2. Relação aluno-escola	2.1. Opinião do aluno face à escola	2.1.1. Resultados escolares 2.1.2. Opinião sobre a escola e o estudo 2.1.3. Opinião sobre os professores

3. Relação pais-escola	3.1. Modo como os pais supervisionam as tarefas escolares dos alunos	
	3.2. Opinião do aluno sobre a importância dos pais supervisionarem as suas tarefas escolares	
	3.3. Contacto existente entre pais e professores	3.3.1. Frequência e situações de contacto 3.3.2. Assuntos abordados
	3.4. Opinião do aluno sobre a pertinência do contacto entre os pais e os professores	
	3.5. Modos de participação directa / envolvimento dos pais em actividades da escola	3.5.1. Tipo de actividades em que foram convidados 3.5.2. Actividades em que participaram 3.5.3. Frequência
	3.6. Opinião do aluno sobre a participação e envolvimento dos pais em actividades da escola	3.6.1. Gosto pela participação dos pais 3.6.2. Importância atribuída pelo aluno
	3.7. Propostas dos alunos sobre estratégias de participação dos pais em actividades da escola	3.7.1. Actividades 3.7.2. Vantagens

ANEXO V

---

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ENTREVISTADO A8

## Grelha de Análise de Conteúdo: Entrevistado A8

Contexto do aluno: 3º ano

Nacionalidade: “Portuguesa” “O meu pai é de Cabo Verde e a minha mãe é de Angola”

Profissão dos pais: “O meu pai faz obras e a minha mãe trabalha na Vila Vita. Faz o hotel, faz a cozinha, faz o baile e arruma a despensa”.

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Observações/unidades de contexto
1. Relação aluno-pais	1.1. Interação entre pais e filhos	1.1.1. Actividades	“Às vezes. Com o meu pai vou jogar futebol, vou ao campo de futebol ver com ele e também ando de bicicleta com o meu pai. Com a minha mãe, ajudo-lhe a arrumar a casa e às vezes vamos passear ao minigolfe, na praia e perto do campo de futebol.”	
		1.1.2. Qualidade		
	1.2. Opinião do aluno sobre a importância da interação com os pais	1.2.1. Gosto em realizar essas actividades	“Sim”	
		1.2.2. Outras actividades que gostaria de praticar	“Brincar às escondidas com eles, brincar à apanhada, brincar à cabra cega e brincar à banana com ele.”	
		1.2.3. Importância atribuída pelo aluno		
	1.3. Interesse dos pais pela vida escolar dos filhos		“Sim. Perguntam se tive boas notas, se me porto bem, se eu faço os trabalhos de casa”	
	1.4. Posição do aluno face ao interesse manifestado pelos pais	1.4.1. Gosto em falar com pais sobre si	“Conto.”	
		1.4.2. Importância atribuída pelo aluno	“É. Porque os nossos pais têm que saber as coisas que nós fazemos, não podemos mentir a eles e temos que ter confiança neles.”	
	1.5. Expectativas e aspirações (dos pais e dos alunos) sobre a vida escolar e profissional	1.5.1. Satisfação dos pais		
		1.5.2. Reacção dos pais perante maus resultados	“Não” “O meu pai metia-me de castigo e a minha mãe dava-me com a colher de pau.”	Nunca teve nota baixa, mas se tivesse, esta seria a reacção dos seus pais
		1.5.3. Aspirações	“Já.” “Quero ser jogador de futebol e quero abrir uma agencia para os mendigos e dar dinheiro aos meus pais.” “A minha mãe disse que gostava, e o meu pai também.”	(Já falou com os pais sobre o que gostaria de fazer no futuro)

2. Relação aluno-escola	2.1. Opinião do aluno face à escola	2.1.1. Resultados escolares	<i>“Sou.” “Bom... e... só tenho Bons”</i>	
		2.1.2. Opinião sobre a escola e o estudo	<i>“Gosto”</i>	
		2.1.3. Opinião sobre os professores	<i>“Também”</i>	Também gosta da professora
3. Relação pais-escola	3.1. Modo como os pais supervisionam as tarefas escolares dos alunos		<i>“Sem ser no Verão, mandam-me.” “No dia-a-dia eu brinco, às vezes faço os trabalhos, eu brinco, faço os trabalhos...e assim” “O meu pai estuda Matemática comigo, e a minha mãe Língua Portuguesa e Estudo do Meio.” “Na Matemática o meu pai ajuda um bocadinho, e a minha mãe na Língua Portuguesa... não... porque a minha mãe tem confiança em mim e eu faço, igual ao meu pai.” (TPC)</i>	
	3.2. Opinião do aluno sobre a importância dos pais supervisionarem as suas tarefas escolares		<i>“Não. Já tenho idade para saber o que tenho que fazer e já tenho que ter responsabilidade pelas minhas coisas e eu devo ter cuidado.”</i>	
	3.3. Contacto existente entre pais e professores	3.3.1. Frequência e situações de contacto	<i>“Quando... acho que é nunca... quando há reuniões, quando a minha mãe quer falar com a professora, e... às vezes a minha mãe vai falar com a professora por causa do meu comportamento, às vezes.”</i>	
		3.3.2. Assuntos abordados	<i>“A professora na reunião disse que eu me portava bem, tinha boas notas e era um aluno que às vezes estava distraído e às vezes não.”</i>	
	3.4. Opinião do aluno sobre a pertinência do contacto entre os pais e os professores		<i>“É. Porque eu não posso mentir à minha mãe. Se a professora manda um recado e eu não der, a minha mãe vai à mochila ver...” “Está bom.”</i>	Não considera necessário contactarem mais vezes
	3.5. Modos de participação directa /envolvimento dos pais em actividades da escola	3.5.1. Tipo de actividades em que foram convidados	<i>“Sim, em festas, quando nós vamos fazer um teatro, quando vamos cantar, ou quando fazemos a festa do final do ano, ou festa para o verão.”</i>	
		3.5.2. Actividades em que participaram		
3.5.3. Frequência		<i>“E normalmente a minha mãe nunca vem.” “Só vem quando está de folga, que é segundas e terças.”</i>		

	3.6. Opinião do aluno sobre a participação e envolvimento dos pais em actividades da escola	3.6.1. Gosto pela participação dos pais	<i>"Gostava."</i>	Gostava que a mãe participasse mais vezes
		3.6.2. Importância atribuída pelo aluno	<i>"Sim."</i>	Sim, considera importante, mas não explicou porquê.
	3.7. Propostas dos alunos sobre estratégias de participação dos pais em actividades da escola	3.7.1. Actividades 3.7.2. Vantagens	<i>"Vamos ter a caça ao ovo, gostava que ela viesse. No sábado podíamos fazer uma corrida com os pais, só que não podia porque tinha jogo... e mais nada." "Os pais não foram convidados"</i>	

ANEXO VI

---

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ENTREVISTADO B5

## Grelha de Análise de Conteúdo: Entrevistado B5

Contexto do aluno: 6º ano

Nacionalidade: “Moldavo” Está em Portugal “Há 4 anos”

Profissão dos pais: “O meu pai trabalha nas obras e a minha mãe na cafetaria do pingo doce”

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Observações/unidades de contexto
1. Relação aluno-pais	1.1. Tipo de interacção entre pais e filhos	1.1.1. Actividades	“Por exemplo jogar às cartas, passear, faço desporto com o meu pai e a minha irmã. Vamos correr, e faço ginástica e dança com o meu pai. Com a minha mãe não faço desporto, ajudo na cozinha....”	
		1.1.2. Qualidade		
	1.2. Opinião do aluno sobre a importância da interacção com os pais	1.2.1. Gosto em realizar essas actividades	“Sim” “Agora já estou habituado, antes não gostava de fazer as limpezas, mas já estou habituado” “As outras coisas gosto”	
		1.2.2. Outras actividades que gostaria de praticar		
		1.2.3. Importância atribuída pelo aluno		
	1.3. Interesse dos pais pela vida escolar dos filhos		“Às vezes. Às vezes só a minha mãe é que pergunta, outras vezes não.”  “Se correu bem, se não andei à pancada...”	4. Os teus pais costumam perguntar-te como foi o teu dia na escola? “Às vezes. Às vezes só a minha mãe é que pergunta, outras vezes não.” 4.1. O que é que, normalmente, eles querem saber? “Se correu bem, se não andei à pancada...”
	1.4. Posição do aluno face ao interesse manifestado pelos pais	1.4.1. Gosto em falar com pais sobre si	“Sim, mas só quando ela me pede.” “Oh, todos os dias não” “Oh, para eles sim, mas para mim não. Porque não gosto muito de falar sobre mim. Dos estudos conto, mas com o que faço com os meus amigos já não... mas também não ando a fazer coisas... tipo fumar e isso não faço”	4.1. Costumas contar aos teus pais o que fazes na escola? “Sim, mas só quando ela me pede.” 4.2. Gostavas que eles te perguntassem todos os dias como foi a escola? “Oh, todos os dias não”
		1.4.2. Importância atribuída pelo aluno		
	1.5. Expectativas e aspirações (dos pais e dos alunos) sobre a	1.5.1. Satisfação dos pais	“Acho que não. Os meus pais estão sempre a pedir mais, mais, mais”	

	vida escolar e profissional	1.5.2. Reacção dos pais perante maus resultados	<i>“Às vezes ralham um bocadinho, mas depois passa... depois eu fico a dar graxa e isso... a estudar três ou quatro horas, depois esquecem”</i>	
		1.5.3. Aspirações	<i>“Os meus pais disseram que a escolha é minha. Eles querem que eu vá para a universidade e isso, mas eu... eu até gostava de ir para a universidade, mas é para acabar em desporto.” “Nas leis agora diz que, até para limpar as ruas, é preciso ter o 12º.”</i>	
2. Relação aluno-escola	2.1. Opinião do aluno face à escola	2.1.1. Resultados escolares	<i>“Três, quatro...”</i>	
		2.1.2. Opinião sobre a escola e o estudo	<i>“Gosto” “Eu antes não gostava de estudar. Agora às vezes gosto, depois não gosto, depois gosto...Há matéria muito chata”</i>	
		2.1.3. Opinião sobre os professores		
3. Relação pais-escola	3.1. Modo como os pais supervisionam as tarefas escolares dos alunos		<i>“Às vezes estudo, depois vou ver um bocado de televisão, depois o meu pai diz para estudar mais um bocado...” “Quando eu sei bué a matéria não é preciso, mas quando não sei, peço ajuda” “Não, para fazer os trabalhos de casa faço sozinho”</i>	
	3.2. Opinião do aluno sobre a importância dos pais supervisionarem as suas tarefas escolares		<i>“Acho que sim” “Senão estudava só um bocadinho”</i>	5. Achas que eles devem insistir contigo para estudares e fazeres os trabalhos de casa? Porquê? <i>“Acho que sim” “Senão estudava só um bocadinho”</i>
	3.3. Contacto existente entre pais e professores	3.3.1. Frequência e situações de contacto	<i>“Sim, nas reuniões só”</i>	
		3.3.2. Assuntos abordados	<i>“Sobre as notas.”</i>	
3.4. Opinião do aluno sobre a pertinência do contacto entre os pais e os professores		<i>“Não. Os ‘stores dizem quase sempre mentiras. Toda a gente acha. Às vezes, por exemplo, ao fazer os trabalhos de casa os professores dizem «não fizeste bem, não fizeste nada» por exemplo se não faço os exercícios bem, o professor marca que não fiz nada... e isso” “Mas... há uma coisa que não gosto nada nas reuniões: por exemplo, alguém faz alguma coisa mal, e depois dizem que toda a gente fez. Por causa de um pagam todos, e já aconteceu ficarmos todos de castigo. Uma vez eu tinha faltado e também apanhei o castigo, não é justo.”</i>	16. Gostas que os teus pais falem com os professores? Achas que deviam falar mais vezes? Porquê? <i>“Não. Os ‘stores dizem quase sempre mentiras. (...)e isso”</i>	

	3.5. Modos de participação directa /envolvimento dos pais em actividades da escola	3.5.1. Tipo de actividades em que foram convidados	<i>"No final do primeiro período. Era para apresentarmos uns trabalhos, depois fiz um teatro, e houve uma festa"</i>	16. E os teus pais vieram? <i>"Sim."</i> 17. E eles pertencem à associação de pais? <i>"Acho que não"</i>
		3.5.2. Actividades em que participaram	<i>"Era quase metade da turma, ou mais"</i> <i>"Era só uma festa da turma"</i> <i>"Sim"</i>	
		3.5.3. Frequência	<i>"Acho que não"</i>	
	3.6. Opinião do aluno sobre a participação e envolvimento dos pais em actividades da escola	3.6.1. Gosto pela participação dos pais	<i>"Sim."</i>  <i>"Acho que sim."</i>	16. Gostaste que os teus pais tivessem vindo? <i>"Sim"</i> 17.1. Gostavas que os teus participassem mais vezes nessas festas? <i>"Acho que sim."</i>
		3.6.2. Importância atribuída pelo aluno		
	3.7. Propostas dos alunos sobre estratégias de participação dos pais em actividades da escola	3.7.1. Actividades 3.7.2. Vantagens	<i>"Não sei... acho que deviam dar uma lição aos professores... Mais festas, só se fosse nos dias de aulas"</i>	

ANEXO VII

---

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ENTREVISTADO C1

## Grelha de Análise de Conteúdo: Entrevistado C1

Contexto do aluno: 9º ano

Nacionalidade: “Portuguesa”

Profissão dos pais: “O meu pai é administrador comercial e a minha mãe é rececionista.”

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Observações/unidades de contexto
1. Relação aluno-pais	1.1. Tipo de interacção entre pais e filhos	1.1.1. Actividades	“Sim, sim, principalmente ao fim de semana costumamos ter tempo para actividades todos junto.” “Ou vamos ao cinema, ou vamos passear o cão à praia, às vezes vamos comer à da minha avó ou à da minha prima...”	
		1.1.2. Qualidade		
	1.2. Opinião do aluno sobre a importância da interacção com os pais	1.2.1. Gosto em realizar essas actividades	“Sim. Sim acho que é importante, para já porque eu acho que a relação de pai-filha e mãe-filha tem de haver sempre, e em relação a outras minhas amigas, essa... como elas têm mais idade, essa relação vai-se perdendo, e não fazem tantas actividades com os pais como se calhar faziam quando eram mais novas. E eu não quero perder esse contacto com os meus pais, acho que o fim-de-semana é sobretudo para estar com eles.”	
		1.2.2. Outras actividades que gostaria de praticar		
		1.2.3. Importância atribuída pelo aluno		
	1.3. Interesse dos pais pela vida escolar dos filhos		“Sim, principalmente ao jantar, à mesa. Como o almoço é cá na escola, ao jantar temos sempre conversas dessas.” “Como é que correu o dia, se recebi testes ou não, quais foram as notas, como é que correram as aulas...”	5. Os teus pais costumam perguntar-te como foi o teu dia na escola? “Sim, principalmente ao jantar, (...) conversas dessas.” 4.2. O que é que, normalmente, eles querem saber? “Como é que correu o dia, (...) correram as aulas...”
	1.4. Posição do aluno face ao interesse manifestado pelos pais	1.4.1. Gosto em falar com pais sobre si	“(risos) por exemplo a primeira vez que experimentei fumar um cigarro contei à minha mãe, a primeira vez que bebi um shot também contei à minha mãe.” “Ela diz que são coisas normais da idade, e que... pronto, percebeu porque também fez a mesma coisa com a minha idade, mas depois alertou-me para as consequências, pronto, saber se aquilo é certo ou não, e pronto, foi mais ou menos isso.”	

		1.4.2. Importância atribuída pelo aluno	<i>“Sim. Eu principalmente falo com a minha mãe, mais com a minha mãe. Porque como sou rapariga tenho uma relação mais aberta com ela. Falamos deste a sexualidade às drogas, tudo. Depois a minha irmã mais nova como está sempre ao jantar também já percebe assim um bocadinho de todas as coisas, mas... Sim, eu acho que é importante.”</i>	
	1.5. Expectativas e aspirações (dos pais e dos alunos) sobre a vida escolar e profissional	1.5.1. Satisfação dos pais		
		1.5.2. Reacção dos pais perante maus resultados	<i>“Eles... pronto, incentivam-me a continuar e fazem-me perceber o quanto é importante estudar, para que no futuro tenha uma boa profissão, porque por exemplo no caso da minha mãe, ela não estudou tanto como o meu pai e em termos de ordenado as coisas reflectem-se também aí. Então, eles perguntam-me se eu não quero estudar, porque quando eu chumbei eles disseram-me que importavam-se por um lado e por outro não. Importavam-se porque eu acabava por perder um ano da minha vida em que já podia estar no 10º ano e agora tinha que estar a repetir tudo e a levar com pessoas novas que se calhar não me ia dar tão bem, como foi o caso...”</i>	
		1.5.3. Aspirações	<i>“Eles querem que eu continue a estudar, querem que eu vá para a universidade...”</i> <i>“O meu pai diz que gostava que eu fosse dentista, e a minha mãe diz que quer que eu seja feliz com qualquer profissão que tire, mas que seja uma boa profissão e que dê para me sustentar a mim, que tenha uma boa vida e que não precise de ninguém... desde eles a um marido ou namorado para ter as minhas coisas.”</i> <i>“Eu acho que é verdade porque ao fim ao cabo chega aquela idade em que a gente já quer sair de casa e já queremos ter mais as nossas coisas e então eu acho que sim, se estudar e se conseguir... para já os meus pais são daquelas pessoas que me dão tudo aquilo que eu quero, e se eu demonstrar que mereço e que... pronto, eles são capazes de me ajudar, mas também vai chegar aquela altura em que eu quero ser um bocado mais independente, e vou querer sair de casa e essas coisas todas. E... pronto, se estudar e se depois tiver uma boa profissão que vou poder ter as coisas que quero.”</i>	
2. Relação aluno-escola	2.1. Opinião do aluno face à escola	2.1.1. Resultados escolares	<i>“Mais ou menos. No primeiro período costumo tirar umas três, quatro negativas, depois no segundo período subo e no terceiro tenho a matemática.”</i> <i>“Sim, mas não passei no 9º ano, estou a repetir agora.”</i>	

		2.1.2. Opinião sobre a escola e o estudo	“Gosto”		
		2.1.3. Opinião sobre os professores	“Também gosto” “Sim, a maior parte sim, não há nenhum que não tenha assim uma boa relação.”		
3. Relação pais-escola	3.1. Modo como os pais supervisionam as tarefas escolares dos alunos		“Sim, às vezes eles dizem-me «Vai estudar... vai fazer os trabalhos de casa» quando fico muitas vezes ver televisão. Mas não é preciso. É poucas vezes que eles mandam-me, porque eu tomo a iniciativa de fazer qualquer coisa.”  “Sim, o meu pai às vezes por exemplo a Física e Química ajuda-me. A Matemática também, mas ele não percebe nada. E a minha mãe ajuda-me a inglês” “Sim, às vezes quando tenho assim alguma dúvida... Costumo fazer o trabalho de casa no meu quarto, ou então enquanto está a fazer o jantar vou fazer os trabalhos de casa para a cozinha, principalmente nos de inglês, que eu não sou assim muito boa, então peço-lhe ajuda e pergunto-lhe algumas coisas.”		
	3.2. Opinião do aluno sobre a importância dos pais supervisionarem as suas tarefas escolares		“Sim, quer dizer, eu acho que nós temos que ter responsabilidade. Já temos a idade que temos e temos que ter a responsabilidade de tomar a iniciativa de sabermos que temos de estudar e que temos testes por exemplo amanhã e que temos coisas a fazer, ou trabalhos a entregar. Mas sim, acho que eles também se devem preocupar, por exemplo se virem que eu passo muito tempo ao telemóvel ou em frente ao computador acho que eles também devem dizer «Vai estudar».”	Se os pais fossem desinteressados, a aluna acha que o seu desempenho escolar diminuíria “Talvez, porque eu acho que o apoio e o incentivo dos pais é muito importante.”	
	3.3. Contacto existente entre pais e professores	3.3.1. Frequência e situações de contacto		“A Sim, a minha mãe, antes ela costumava ligar de duas em duas semanas para o meu director de turma, para saber se estava tudo bem. Também costumava vir cá à escola, sempre que há entrega de notas. Ela não costuma vir às reuniões porque é tudo uma confusão e estão os pais de todos os alunos. Então ela prefere então, naquele tempo em que o director de turma tem aquela hora livre, ela prefere vir cá e falar pessoalmente com ele, mais sobre mim.”	
		3.3.2. Assuntos abordados		“Ela costuma-me dizer. Sobre os testes, as notas que tenho, o que é que os professores dizem ou não.”	
	3.4. Opinião do aluno sobre a pertinência do contacto entre os pais e os professores		“Sim, eu acho que sim, porque se os pais e os professores forem interessados por nós, nós também não vamos ter assim muito... como é que hei-de explicar... eu acho que é importante, eu acho que é importante eles terem contacto.”		

			<i>“Também se não falassem não sabiam se calhar as minhas dificuldades e assim se eles souberem as minhas dificuldades conseguem me ajudar mais.”</i>	
3.5. Modos de participação directa / envolvimento dos pais em actividades da escola	3.5.1. Tipo de actividades em que foram convidados		<i>“Assim convidar, convidar não... acho que não...”</i>	
	3.5.2. Actividades em que participaram		<i>“Sim, uma vez eu recebi um prémio do Jack Petchey (eu fui a primeira aluna cá na escola), o meu pai foi comigo, naquela altura a minha mãe não pode porque estava a fazer a noite. Sim, mas sempre que há festas ou coisas assim, eles costumam vir.”</i> <i>“Aqui... houve uma vez entrega de uns diplomas, houve também uma vez quando eu andava no 6º ano, nós fizemos um teatro, e depois também levamos esse teatro para Silves, e eles também foram ver. Este ano não houve nada ainda.”</i> <i>“Não sei”</i>	16. E eles pertencem à associação de pais? <i>“Não sei”</i>
	3.5.3. Frequência			
3.6. Opinião do aluno sobre a participação e envolvimento dos pais em actividades da escola	3.6.1. Gosto pela participação dos pais			
	3.6.2. Importância atribuída pelo aluno		<i>“Sim, eu acho que sim, que era importante.”</i>	
3.7. Propostas dos alunos sobre estratégias de participação dos pais em actividades da escola	3.7.1. Actividades		<i>“Não sei... se calhar que participassem mais, mas também é um bocado complicado, porque a minha mãe sai do trabalho, vai para casa, vai fazer as coisas de casa. O meu pai sai de casa muito cedo e entra bastante tarde. Costuma chegar a casa quando a gente está a acabar de jantar, e então talvez seja por isso que se houvesse mais actividades cá na escola, eles não participassem tanto.”</i>  <i>“Hmmm não sei, porque conheço casos de alunos que têm vergonha dos pais. Mas eu não tenho vergonha.”</i>	17. E se eles tivessem tempo de vir, gostavas que viessem? <i>“Sim”</i>  17.1. E os teus colegas, achas que gostavam que os pais deles viessem? <i>“Hmmm não sei, porque conheço casos de alunos que têm vergonha dos pais. Mas eu não tenho vergonha.”</i>
	3.7.2. Vantagens			

ANEXO VIII

---

GRELHA DE FREQUÊNCIAS

## Grelha de frequências

Tema	Categoria	Indicadores	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C	Total	N/R			
			1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8					
1. Relação aluno-pais	1.1 Interação entre pais e filhos	Realiza poucas actividades com os pais e pouco diversificadas	x				x										x									x	5				
		Os pais não têm tempo					x											x	x								x	5			
		Realizam actividades lúdicas/lazer		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	21			
		Realizam actividades culturais																				x						1			
		Realizam actividades desportivas				x	x				x	x	x		x	x	x	x	x		x			x	x	x		15			
		Ajuda os pais nos trabalhos domésticos		x						x	x							x	x								5				
	1.2. Opinião do aluno sobre a interacção com os pais e a importância dessa interacção	Gosta de realizar actividades com os pais	-	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	19	5			
		Gostava de realizar mais actividades com os pais	x	x	x	x	x	-	x	x	-		-	-	-	x	x	x	-	-	-	x	x		x	x	14	8			
		Prefere não realizar mais actividades para além das que realiza											x												x		2				
		Acha importante a relação pais-filhos	-	-	-	-	-	x	-	-	x	-	x	x	-	-	x	-	x	x	x	-	-	-	x	-	9	15			
	1.3 Interesse dos pais pela vida escolar dos filhos	Os pais perguntam quase sempre cerca do dia na escola		x	x	x		x		x	x		x	x		x			x	x	x	x		x	x	x	16				
		Os pais perguntam como foi o dia na escola algumas vezes	x				x		x			x				x		x	x					x			8				
		Os pais querem saber acerca do comportamento do aluno		x					x	x	x											x					6				
		Os pais querem saber se o aluno trouxe trabalhos de casa				x			x		x				x													4			
		Os pais querem saber sobre as notas/se recebeu testes									x	x															x	6			
		Os pais querem saber o que foi o almoço				x			x			x	x															4			
		Os pais querem saber se há matéria nova														x												1			
		Os pais querem saber o que o aluno aprendeu/matéria que deu							x														x					3			
		Os pais querem saber se o dia correu bem				x																	x					x	6		
		Os pais querem saber se há problemas, ameaças, "pancada"																					x	x				x	6		
		Os pais querem saber sobre o convívio com os colegas																									x		1		
		Os pais querem saber se o aluno faltou a alguma aula																										x	1		
	Os pais querem saber o que o aluno fez					x	x	x																				6			
	Os pais não fazem perguntas	x																										1			
	1.4. Posição do aluno face ao interesse manifestado pelos pais	Conta tudo aos pais		x	x	x	x	x	x	x	x	x															x	x	18		
		Há coisas que os pais não precisam de saber																										x	x	5	
		Não tem por hábito contar	x																										1		
		É importante contar o que fez na escola	x	x	x	x	x	x	x	x	x																	x	x	23	
		Aluno afirma "é igual" (se é importante ou não/se gosta ou não)																												1	
		Gosta que os pais se interessem	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x														x	x	18	4
	Não gosta que os pais queiram saber tudo/todos os dias																												4	4	
	1.5. Expectativas e aspirações (dos pais e dos alunos) sobre a vida escolar e profissional	Os pais estão satisfeitos com os resultados escolares dos filhos	x	-	x		x	x	-	-	x	x	-															8	10		
		O aluno acha que os pais não estão satisfeitos com os resultados escolares		-																									2	10	
Os pais estão satisfeitos com os resultados escolares, mas gostavam que o aluno tivesse melhores			-			x																					x	3	10		
O aluno não sabe responder se os pais estão satisfeitos ou			-																									1	10		







