



VIII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

40 anos de democracias: progressos, contradições e prospetivas

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA: AS DIFERENTES PERCEPÇÕES DOS DIFERENTES ATORES

GONÇALVES, Eva

Mestre em Sociologia da Educação, Sociedade e Conhecimento

Universidade Nova de Lisboa

evapdgoncalves@gmail.com

Resumo

A parceria escola-família abrange vários tipos de atividades parentais, que vários autores tentaram esquematizar. As nove categorias de Feuerstein (2002), os seis níveis de Epstein (2009), as cinco categorias básicas de Dimock, O'Donaghue e Robb (1996), as quatro variáveis traduzidas em doze indicadores de Sui-Chu e Willms (1996) e a simples distinção entre pais ativos e pais passivos (Marcon, 1999), são exemplos. Em todos os estudos, podemos distinguir as atividades das famílias consoante o seu modo de atuação, individual ou coletivo (Davies, Marques e Silva, 1997; Silva, 2007). Os recentes processos de descentralização e de autonomia das escolas provocaram a discussão acerca do que é a escola pública e da necessidade de uma aproximação dessa instituição à sociedade civil (associações de pais, famílias, empresas, autarquias), onde a escola assume novas responsabilidades nomeadamente a de criar uma relação mais próxima com a comunidade envolvente, partilhando objetivos e estratégias educativas, e as famílias são chamadas a se envolver mais na escola, incluindo através do assumir papéis formais nos órgãos escolares. A análise aos discursos dos atores escolares revelou que a confusão relativa ao conceito de “parceria escola-família” não é apenas dos investigadores. Os próprios professores e encarregados de educação também definem esse conceito de forma diferenciada, parecendo estar longe de pensar a “parceria” como uma partilha de responsabilidades e de trabalho.

Abstract

School-family partnership includes many parental activities, which researchers tried to diagrammatize. Feuerstein's nine participation categories (2002), Epstein's six involvement levels (2009), Dimock, O'Donaghue and Robb's five basic sets of involvement (1996), Sui-Chi and Willms four variables and twelve participation indicators (1996) or the simple active versus passive parents distinction (Marcon, 1999) are examples of that attempt. In all researches, we can separate families' individual actions from collective actions (Davies, Marques and Silva, 1997; Silva, 2007). Recent decentralization and school autonomy process started a discussion about public schooling and why it is important for public schools to work more closely to civic society (parents associations, families, enterprises, municipalities). Schools have new responsibilities, like trying to create a closer relationship with their local communities, sharing goals and educational strategies. Families have to be more involved in schools, including the responsibility to accept the formal role to participate in schools management. Scholar actors discourse analysis, revealed that the confusion about the concept of “school-family partnership” isn't just among researchers. Teachers and parents also have different definitions and do not think about “partnership” as sharing responsibilities and working together.

Palavras-chave: parceria escola-família, participação, envolvimento, regulação

Keywords: school-family partnership, participation, involvement, regulation

1. Introdução

O debate sobre como as famílias devem estar presentes na educação e/ou nas escolas reacendeu-se em Portugal a partir da década de 80 do século passado, com a implementação de políticas educativas para atribuir maior autonomia às escolas e mais poderes à sociedade civil (Barroso, 2006). Apesar de o sistema educativo português se manter fortemente centralizado (Batista, 2012), os modos de regulação do sistema educativo, obrigaram as escolas a abrir a novos públicos, os quais tiveram de assumir novas responsabilidades educativas, nomeadamente ao nível dos órgãos escolares (Barroso, 2006). Os pais adquiriram direitos que lhe permitem influenciar ou decidir sobre as estratégias das escolas dos seus educandos, o que pode ter impulsionado mudanças nas relações que se estabelecem entre os atores escolares.

Ao analisar as formas de reinterpretação e os modos de apropriação que os profissionais da escola e as famílias dos alunos fazem das políticas educativas e das estratégias definidas ao nível da escola (Latour, 2005; Zanten, 2004), foi ficando visível que os diferentes atores escolares dão significados diversos à expressão parceria escola-família (Gonçalves, 2013), incluindo entre atores do mesmo estabelecimento. Nessa mesma análise, também se tornou visível que no discurso da maioria dos inquiridos ainda não surgem referências à participação formal decorrente dos novos modos de regulação do sistema educativo.

É nosso objetivo analisar como os atores escolares definem parceria escola-família, tendo em conta os papéis desempenhados por cada um em contexto escolar, as características de cada escola e, no caso dos encarregados de educação, os estatutos socioeconómicos dos seus agregados e os percursos escolares dos alunos.

2. Envolvimento ou participação parental? Uma possível clarificação de conceitos

2.2. A parceria escola-família na ciência

Alguns autores construíram tipologias para classificar e esquematizar as atividades das famílias, partindo sobretudo de duas perspetivas. A partir da perspetiva dos professores, por exemplo, Patterman (1970, citado por Diogo, 1998) classificou a participação das famílias no processo de tomada de decisões escolares: pseudoparticipação, quando os professores tentam convencer as famílias de que as decisões por si tomadas dão as mais adequadas aos alunos; a participação parcial, em que os professores aceitam como importante a participação das famílias nos processos de tomada de decisão, embora tal não se verifique; e participação total, quando os professores partilham o poder de decisão, permitindo às famílias uma participação efetiva na vida escolar.

Ou então, de acordo com a perspetiva de como o envolvimento e/ou participação se processa através da análise das estratégias ou ações parentais face à escola. Sobre a escolha da escola, Ballion (1986) propõe uma tipologia baseada na teoria *Exit, Voice and Loyalty* de Hirschman (1970) em que os pais podem optar pela estratégia da saída de uma escola em caso de insatisfação para com o “serviço” educativo prestado (*Exit*), ser leais para com a escola onde os seus filhos estão matriculados (*Loyalty*), ou ainda fazer uso da sua “voz” no interior da escola (*Voice*) para: a) apresentar reclamações, b) apoiar o corpo docente, c) intervir na escola e representar os outros pais (Silva, 2007).

Ainda da mesma perspetiva, Troutot e Montadon (1988, citados por Sebastião, 2007), mobilizando os conceitos de confiança e participação, sugerem que as famílias podem assumir uma posição de: delegação da educação na escola e nos professores, em quem confiam, controlando e orientando as estratégias e aprendizagens à distância; tentar uma colaboração potencial quando participam e mostram interesse na escola, embora com algum desconhecimento das alterações efetuadas no sistema educativo; realizar uma aliança condicional em que as famílias querem participar na atividade escolar dos educandos, sem o conseguirem; ou, ainda, ter uma orientação para uma aceitação desobrigada quando se sentem impotentes face ao sistema educativo e à escola, o que as leva a considerar inútil a colaboração parental, assim aumentando o seu distanciamento à escola.

Dimock, O’Donoghue e Robb (1996) focaram-se nas atividades que os pais podem desenvolver nas escolas e nas orientações familiares face à educação, propondo cinco categorias de atividades que têm lugar quer no

espaço da escola quer no espaço da casa/família. Indicam a estratégia da escolha da escola, a tomada de decisões através de estruturas formais ou assento em órgãos de gestão escolar, o ensinar, quer na sala de aula enquanto voluntários, quer fora (na ajuda ao estudo e trabalhos de casa, conversas diárias e gestão das expectativas dos alunos), os efeitos sobre o ambiente físico e material, no sentido de proporcionar um ambiente seguro e confortável ao estudo e, por fim, a comunicação que estabelecem com a escola.

Enquanto muitos desses estudos cruzavam as características socioeconómicas das famílias, com o desempenho dos alunos, numa tentativa de explicar a diferenciação dos níveis e proximidade entre pais e professores, Feuerstein, sugeriu que o *focus* devia ser a análise dos fatores escolares em cruzamento com o envolvimento parental, de forma a perceber de que forma cada escola incentiva ou não a participação ou o envolvimento parental (2000). Na mesma linha, Shui-Chu e Willms (1996) verificaram que as famílias ou apenas discutem sobre a escola e educação, supervisionando as tarefas escolares dos alunos ou que, para além desse acompanhamento feito em casa, também comunicam e participam ativamente na escola, individualmente ou através da pertença à associação de pais, de acordo com as características da escola, ou seja, de acordo com o grau de abertura da escola à participação de elementos externos. A localização da escola, o seu tamanho, o *focus* académico, o sentido de comunidade da escola, podem dar origem a diferentes modos de incentivo ao envolvimento e à participação parental pelas escolas e seus profissionais (Bowles e Gintis, 1976; Shouse, 1997).

No caso do sistema educativo português, a análise dos relatórios de avaliação externa indica que são as atividades mais tradicionais como as reuniões coletivas ou individuais de pais com o diretor de turma, as festas de início ou final de ano letivo, as que mais frequentemente acontecem nas escolas públicas, revelando que a parceria escola-família “parece encontrar-se ainda numa fase incipiente e constitui uma realidade complexa e exigente em termos de (re)definição de papéis dos vários agentes em presença, a par das suas áreas de intervenção e do estabelecimento de plataformas de diálogo” (Veloso, Rufino e Craveiro, 2013: 199).

Esta descrição de algumas investigações sobre parceria escola-família, exemplifica como os termos envolvimento e participação são utilizados para designar o mesmo tipo de atividades parentais, não fazendo uma distinção entre as que são desenvolvidas no espaço da escola e no espaço da família e o modo como as famílias interagem com os professores, que difere entre um envolvimento dedicado ao seu próprio educando ou uma participação mais alargada que contribui para o melhor funcionamento da escola e de todos os alunos. Esta diferença no modo de atuação (Davies, 1997), tornou-se essencial na sequência da introdução dos novos modos de regulação do sistema escolar, dos quais se fala no ponto seguinte.

2.2. A evolução da parceria escola-família na legislação portuguesa

Até 1977, a legislação portuguesa apenas reconhecia às famílias direito/dever de educar os filhos, tarefa que o Estado, o responsável pela formação integral do indivíduo devia cooperar (Lei nº 5/73, de 25 de Maio de 1973). A função das famílias resumia-se a enviar as crianças diariamente à escola e a reunir com os professores sempre que solicitados (Afonso, 1995; Sá, 2009). A partir desse ano, é possível identificar quatro documentos legais na política educativa nacional que alteraram a relação entre professores e pais aos olhos da lei.

A relação escola-família foi bastante incipiente até à Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro, onde, pela primeira vez, se reconhece o direito de os pais emitirem pareceres sobre a política nacional de educação e sobre a gestão das escolas, através da constituição de associações de pais, desde que legalmente constituídas. Apesar da legitimidade dada ao associativismo parental pelo normativo, só passados dois anos se enquadraram legalmente os seus deveres e direitos através do Despacho normativo nº 122/79, de 22 de Maio. Esta fase, de legitimação das associações de pais, teve com principal limite os custos associados ao processo de constituição legal de associações, o que deixou muitas famílias afastadas do movimento associativo parental (Martins, 2003).

A participação dos pais no sistema educativo através das associações de pais, foi reiterada pelo Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro, normativo que alargou os seus direitos e criou instrumentos necessários à concretização desses direitos/deveres, como, a gratuidade na constituição legal das associações de pais. Em simultâneo, a estrutura federativa do movimento parental desenvolveu-se e foi reconhecido com a validação pública da CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais). Por isso, entre 1990 e 1997, verifica-se o aumento do poder das associações de pais. Nesta fase, a legislação já referia a responsabilização dos atores externos pela educação e escolas, mas a maioria dos documentos legais eram limitados a algumas escolas a título de experiência pedagógica e/ou onde existissem associações de pais legalmente constituídas, ou foram simplesmente ignorados pelas escolas, pelo que a relação da escola-família pouco se modificou (Silva, 2003).

Em 1998, com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), as famílias adquiriram direito de voto em praticamente todas as matérias escolares, transformando a relação entre professores e pais numa parceria escola-família. Ao valorizar a dimensão local das políticas educativas, com a escola como instituição central, promove a partilha de responsabilidades e a valorização dos vários intervenientes locais (Barroso, 2006), fazendo referência à necessidade de “constituir parcerias sócio educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil” (Decreto-Lei nº 115-A/98). Este normativo aumenta a possibilidade dos encarregados de educação participarem formalmente nas escolas, através da sua representação na assembleia de escola e no conselho pedagógico, independentemente da existência de uma associação de pais legalizada.

Por último, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, trouxe o reforço da presença dos vários elementos da comunidade na gestão estratégica das escolas, pela constituição do conselho geral, órgão de gestão estratégica no topo da hierarquia, onde se aprova o projeto educativo, documento que define a orientação educativa da escola, e o regulamento interno, ou regime de funcionamento que define as regras de conduta, deveres e direitos dos atores escolares, e onde se monitoriza a implementação do plano anual de atividades e elege/destitui o diretor. Em simultâneo, as famílias também estão representadas nos conselhos de turma e enquanto representantes dos pais e encarregados de educação nesse órgão, a sua principal função é fazer a ligação entre o corpo docente e as famílias, partilhando informações entre escola-família e permitindo uma maior influência dos pais sobre a vida escolar dos alunos.

Com a segunda alteração a esse documento (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho), as famílias deixam de ser representadas no conselho pedagógico, numa clara separação entre assuntos de gestão escolar e assuntos de natureza pedagógico-didática e de formação dos profissionais, que passam a estar apenas sob responsabilidade dos professores. Ou seja, as famílias dos alunos deixaram de poder intervir diretamente nos assuntos mais técnicos da escola, voltando estes a ser do domínio exclusivo do corpo docente.

Resumindo, as famílias podem relacionar-se com a escola de diversos modos, desde o acompanhamento que dão ao aluno em casa, gerindo as suas expectativas de futuro, passando pelo processo de comunicação com os professores nas reuniões de pais ou através da caderneta, telefone ou *e-mail*, até à presença no espaço escolar para participar em eventos ou para representar as famílias no conselho geral ou conselho de turma. Com um espectro tão alargado de atividades parentais que se podem considerar parte da parceria escola-família, e depois da utilização indiscriminada dos termos de envolvimento e de participação pela ciência, política e sociedade civil, é essencial clarificá-los para cumprir o objetivo da análise.

Neste artigo, envolvimento parental é definido como a “atuação individual” dos encarregados de educação ao acompanhar a vida escolar dos seus educandos, por oposição à “atuação coletiva”, ou participação parental, através da qual as famílias participam na vida escolar em prol da escola ou da turma (Davies, Marques e Silva, 1997; Silva, 2007). Na figura 1, podemos ver como cada modo de relacionamento se subdivide em novas formas.

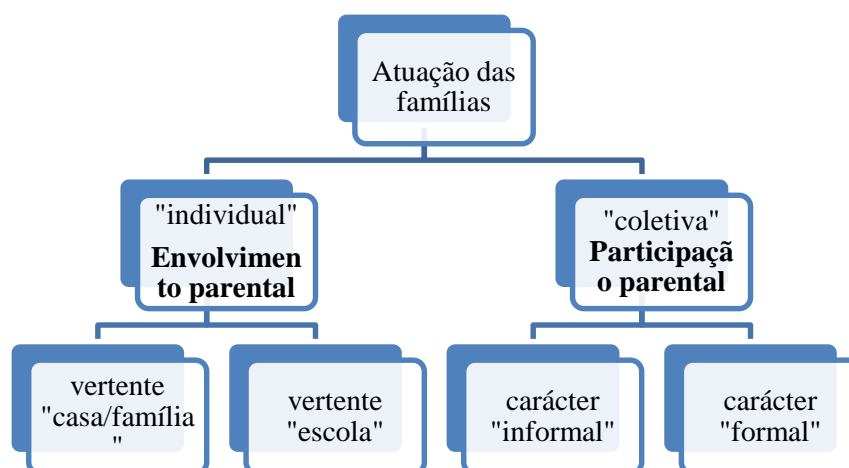


Figura 1 – Envolvimento parental e Participação parental (Davies, 1997, Epstein, 2010; Silva, 2007)

Como formas de envolvimento parental na “vertente casa” (Silva, 2007), as famílias podem ajudar os educandos a fazer os trabalhos e a estudar em casa, definindo regras de estudo, acompanhando o seu dia-a-dia, rotinas, orientando o percurso escolar e gerindo as expectativas de futuro, equivalentes às atividades de *Parenting e Learning at home*, também denominado por envolvimento parental “individual” (Epstein, 2010); e na “vertente escola” (Silva, 2007) encetar um processo de comunicação regular com os professores presencialmente nas reuniões de pais ou horários de atendimento ou através de *e-mail*, telefone ou caderneta do aluno (*Communicating*), ou envolvimento “institucional” (Epstein, 2010). Na participação parental, falamos de atividades que se realizam sempre no espaço escolar, as quais podem ter um “carácter informal”, como a participação em ações de solidariedade para com a escola ou com a comunidade ou apoiando na organização de festas ou outros eventos (*volunteering e collaborating with community*). Ou um “carácter formal” como a participação nos processos de tomada de decisão escolar (*decision making*) através da associação de pais, e da representação das famílias nos conselhos de turma e no conselho geral.

3. A evolução da parceria escola-família na legislação portuguesa

O objeto de estudo são as definições de parceria escola-família dos atores escolares produzidos e recolhidos através de entrevistas semi-diretivas realizadas no âmbito da tese de doutoramento em construção, intitulada provisoriamente de *A Escola e a Família, uma parceria ou uma simples aproximação? - Uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados*. Apesar de as entrevistas também questionarem sobre as práticas concretas que os atores executam no processo interativo entre professores e famílias, procuramos simplesmente analisar o conceito de cada um tem do que deve ser ou do que é a parceria escola-família, ou seja, o discurso produzido pelos inquiridos no início das entrevistas, antes de responderem sobre práticas que concretizem, com o auxílio do programa de análise qualitativa, *Maxqda*.

Ao analisar a informação recolhida, foi ficando visível como a designação “parceria escola-família” é interpretada de forma diferenciada entre os vários autores, como podemos ver na tabela 1.

Name	Frequency	% percentage	% percentage (valid)
Envolvimento parental	20	51.3%	51.3%
Ambos	16	41.0%	41.0%
Participação parental	3	7.7%	7.7%
Total	39	100.0%	100.0%
Missing	0	0.0%	-
Total	39	100.0%	-

Tabela 1 – Interpretação da expressão “Parceria escola-família”

Entre o total dos entrevistados, 51.3% interpretam a parceria escola-família referindo tarefas parentais incluídas apenas no modo de envolvimento parental, tal como definido anteriormente. E uma percentagem considerável refere atividades referentes aos dois modos de relacionamento (41%), embora a maioria fale de participação parental de carácter informal, sem qualquer referência à de carácter formal.

As cinco escolas e trinta e nove inquiridos (cinco diretores de escola, quatro dirigentes associativos, catorze diretores de turma e dezasseis encarregados de educação) selecionados não são representativos da realidade educativa do país, mas esperamos que os resultados da análise possam ser uma mais-valia na reflexão da entrada dos novos públicos na escola, especificamente dos pais e encarregados de educação (Zanten, 2006), contribuindo para reconstrução desta “velha” parceria, tendo em conta todas as mudanças que se esperam com a introdução dos documentos legais dos quais demos conta no capítulo anterior.

As escolas foram selecionadas de acordo com critérios específicos de forma a poder analisar diversas realidades educativas distintas (tabela 1).

Escolas	Dimensão ⁱ	Localização	Focus académico	Estrato Socioeconómico ⁱⁱ	Aspetos distintos
A	1062	Interior rural/industrial	JI-ES (regular mais profissionais no ES)	Médio-baixo, Baixo	Duas escolas com realidades distintas
B	1118	Interior urbano	JI-3º ciclo (regular)	Médio-alto, Médio, Médio-baixo	Escola mais antiga
C	632	Interior rural/industrial	JI-12º (regular mais profissionais no ES)	Médio-baixo, baixo	Criada pela comunidade
D	1000	Litoral urbano	3º ciclo e ES (regular)	Médio alto, Alto	Contrato de autonomia
E	1622	Litoral urbano, com bairros sociais	JI-ES (3º ciclo, regular, CEF, PIEF; ES regular, profissionais)	Baixo, Médio-baixo, Médio, Médio-alto	TEIP, escola inclusiva (NEE)

Tabela 1 – Características dos estabelecimentos escolares. Fonte: Projetos educativos.

Os encarregados de educação foram selecionados aleatoriamente em cada escola, mediante um conjunto de características com o objetivo de analisar os discursos de famílias com diferentes estatutos socioeconómicos e com educandos com perfis escolares diversificados. Os dados utilizados para identificar o estatuto socioeconómico do agregado familiar e o perfil escolar dos educandos, foram recolhidos através de uma iniciativa do Projeto ESCXEL – Redes de Escola de Excelênciaⁱⁱⁱ, com o objetivo de caracterizar cada agrupamento escolar ou escola não agrupada ao nível do aluno.

4. Apresentação dos resultados

A primeira questão colocada aos entrevistados pretendia saber se consideravam importante a parceira escola-família e como a incentivam no desempenho dos seus papéis escolares. A partir dos discursos produzidos, foi possível identificar como cada ator interpreta aquela parceria, tendo em conta as definições de envolvimento e de participação parental (capítulo 2).

4.1 Diretores de escola (DE) e presidentes de associações de pais (PAP)

Document group	Document	Participação parental	Envolvimento parental	Ambos	Sum
DE	ADE			<input type="checkbox"/>	1
PAP	APAP	<input type="checkbox"/>			1
DE	BDE		<input type="checkbox"/>		1
PAP	BPAP			<input type="checkbox"/>	1

Document group	Document	Participação parental	Envolvimento parental	Ambos	Sum
DE	CDE			<input type="checkbox"/>	1
PAP	CPAP		<input type="checkbox"/>		1
DE	DDE			<input type="checkbox"/>	1
PAP	DPAP			<input type="checkbox"/>	1
DE	EDE			<input type="checkbox"/>	1

Tabela 2 – Comparação das interpretações de DE e PAP

O PAP da escola A é o único dirigente associativo que interpreta parceria escola-família como participação parental de carácter formal, ao afirmar que os pais têm cada vez mais voz nas escolas, reportando-se aos representantes nos órgãos de gestão escolar e o da escola C é o único que refere apenas atividades no modo de envolvimento parental na vertente da escola. Para os PAP das escolas B e D parceria escola-família inclui atividades ao nível da participação informal, dando auxílio à escola em atividades e eventos específicos (escola B) ou incentivando as famílias a responder às necessidades da escola, como por exemplo, na angariação de material necessário ao processo ensino-aprendizagem (escola D). Ou seja, três dos dirigentes associativos não fazem qualquer referência à ação da AP nos seus discursos sobre como deve ser incentivada a parceria escola-família.

Entre os DE, apenas a da escola E, indica como estratégia de incentivo à parceria escola-família, atividades que pais e professores devem desempenhar quer nas duas vertentes (casa/família e escola) no modo de envolvimento parental, quer como participação parental de carácter informal e formal. A DE da escola A também refere o trabalho em conjunto com a associação de pais e com os representantes das famílias nos conselhos de turma e conselho geral como uma das estratégias de incentivo à parceria, sendo estas as únicas DE a referir a participação parental formal.

Todos indicam que é essencial estabelecer uma comunicação regular e aberta com as famílias dos alunos, pelo que o envolvimento parental na vertente da escola está presente nos discursos dos DE. À exceção do DE da escola B, acrescentam ainda atividades no âmbito da participação parental informal, desenvolvendo atividades para as famílias participarem nas escolas em ocasiões especiais.

Relativamente ao envolvimento parental na vertente da casa/família, apenas a DE da escola C refere que no seu agrupamento, os professores são responsáveis por orientar as famílias na forma como acompanham o aluno no seu trajeto escolar, tal como Epstein recomenda às escolas (2010). Esta escola foi construída por iniciativa da comunidade local, num concelho de reduzida dimensão populacional, contexto que ajuda a explicar aquela estratégia (Shaeffer, 1994). Essa posição torna o discurso do respetivo dirigente associativo deslocado por se centrar no acompanhamento ao seu próprio educando.

Os outros diretores recusam essa responsabilidade, sobretudo a DE da escola D, situada numa zona urbana do litoral com uma população alvo de estatuto socioeconómico médio-alto e alto, em que a maioria dos pais tem uma formação académica superior, sendo esta a razão pela qual um dos DT da escola afirma que não há necessidade de orientar as atividades parentais em casa. Vemos o mesmo tipo de definição de parceria no discurso do DE da escola B, cuja escola serve uma população urbana de um concelho do interior juntamente com alunos das aldeias circundantes, por isso com mais variedade de estratos socioeconómicos do que a escola D.

Apesar de a escola A se localizar numa comunidade do interior semelhante à da escola C, os seus professores não referem o envolvimento parental em casa, distanciando-se da escola C nesse sentido. A escola E serve uma população de um concelho do litoral caracterizado por bolsas de população de estratos socioeconómicos diferenciados, tendo de responder a várias necessidades distintas o que se pode perceber pelo *focus* académico que contém o maior leque de ofertas educativas entre os cinco estabelecimentos. Talvez por isso,

a definição desta DE inclui todos os tipos de parceria, dando exemplos concretos de ações que famílias e professores devem desenvolver.

4.2 Diretores de escola (DE) e diretores de turma (DT)

Document group	Document	Participação parental	Envolvimento parental	Ambos	Sum
DE	ADE			<input type="checkbox"/>	1
DT	ADT1		<input type="checkbox"/>		1
DT	ADT2		<input type="checkbox"/>		1
DT	ADT3			<input type="checkbox"/>	1
DE	BDE		<input type="checkbox"/>		1
DT	BDT1			<input type="checkbox"/>	1
DT	BDT2		<input type="checkbox"/>		1
DT	BDT3		<input type="checkbox"/>		1
DE	CDE			<input type="checkbox"/>	1
DT	CDT1			<input type="checkbox"/>	1
DT	CDT2			<input type="checkbox"/>	1
DE	DDE			<input type="checkbox"/>	1
DT	DDT1			<input type="checkbox"/>	1
DT	DDT2			<input type="checkbox"/>	1
DT	DDT3			<input type="checkbox"/>	1
DE	EDE			<input type="checkbox"/>	1
DT	EDT1			<input type="checkbox"/>	1
DT	EDT2		<input type="checkbox"/>		1
DT	EDT3		<input type="checkbox"/>		1

Tabela 3 - Comparação das interpretações de DE e respetivos DT

Na tabela 3, podemos observar que apenas nas escolas C e D, as opiniões dos DT sobre parceria escola-família, correspondem aos dos respetivos DE. Os profissionais destas escolas focam os seus discursos no processo de comunicação que se deve estabelecer com as famílias dos alunos, e no incentivo à participação informal das famílias na escola, como estratégias de incentivo à parceria escola-família. Na escola C, os professores acrescentam o trabalho em conjunto com as famílias na orientação do envolvimento parental na vertente casa/família.

Na escola A, apenas o DT3 define parceria escola família tal como a sua DE, ambos referindo atividades de incentivo ao envolvimento parental na vertente escola e à participação informal. O DT2 afirma que incentiva a parceria das famílias dos alunos da sua direção de turma através de um processo de comunicação regular, não fazendo referências à participação parental. O mesmo sucede com o DT1, embora este também considera importante o trabalho em conjunto com os encarregados de educação nas atividades em modo de envolvimento na vertente casa/família.

Os discursos dos DT da escola B são bastante diferentes do respetivo DE, ao interpretar parceria escola-família além do processo de comunicação entre professores e pais, referindo a orientação que dão aos seus encarregados de educação para o acompanhamento do aluno em casa (envolvimento parental, nas vertentes casa/família e escola); e o DT1 também indica como estratégia de incentivo à aproximação das famílias da sua turma, incluir os pais em atividades desenvolvidas na escola.

No caso da escola E, as definições dos DT são menos completas do ponto de vista da noção de parceria escola-família utilizada neste artigo. Ao contrário da sua DE que indica uma estratégia de parceria que inclui atividades em todos os modos de envolvimento e participação, os DT referem a comunicação regular e aberta

(envolvimento parental, vertente escola) e o DT1 a participação das famílias em eventos especiais na escola (participação parental, de carácter informal).

4.3 Presidentes das associações de pais (PAP) e respetivos encarregados de educação (EE)

Document group	Document	Participação parental	Envolvimento parental	Ambos	Sum
PAP	APAP	<input type="checkbox"/>			1
EE	AEE1		<input type="checkbox"/>		1
EE	AEE2		<input type="checkbox"/>		1
EE	1 AEE3.			<input type="checkbox"/>	1
EE	2 AEE3.		<input type="checkbox"/>		1
PAP	BPAP			<input type="checkbox"/>	1
EE	BEE1		<input type="checkbox"/>		1
EE	BEE2			<input type="checkbox"/>	1
EE	BEE3		<input type="checkbox"/>		1
PAP	CPAP		<input type="checkbox"/>		1
EE	CEE1			<input type="checkbox"/>	1
EE	CEE2		<input type="checkbox"/>		1
EE	CEE3		<input type="checkbox"/>		1
PAP	DPAP			<input type="checkbox"/>	1
EE	DEE1			<input type="checkbox"/>	1
EE	DEE2			<input type="checkbox"/>	1
EE	DEE3		<input type="checkbox"/>		1
PAP	EPAP				
EE	EEE1		<input type="checkbox"/>		1
EE	EEE2		<input type="checkbox"/>		1
EE	EEE3			<input type="checkbox"/>	1

Tabela 4 - Comparação das interpretações de PAP e respetivos EE

A diferenciação entre as definições de parceria escola-família dos PAP é maior do que a verificada entre os discursos dos DE. Para os dirigentes associativos das escolas B e D a parceira inclui atividades nas duas vertentes de envolvimento parental, casa/família e escola, e de participação informal em atividades escolares. A análise aos discursos dos EE demonstra que apenas o EE1 da escola D interpreta a parceria tal como o seu PAP, com quem trabalha diretamente por ser membro dirigente da AP e um dos representantes dos pais e EE no conselho geral. Os outros EE destas duas escolas (B e D) afirmam que a parceria escola-família se concretiza através da comunicação regular e aberta com os DT, incluindo os que desempenham o papel de representantes das famílias no conselho de turma (BEE1 e DEE2).

Na escola A, os EE definem parceria escola-família enquanto comunicação regular entre professores e famílias (envolvimento parental, vertente escola) e o EE3.1. é o único que acrescenta a participação dos pais em atividades escolares no espaço da escola (participação parental informal), embora não fazendo qualquer referência ao seu trabalho como membro dirigente da AP e enquanto representante das famílias no conselho de turma. Ou seja, não mobilizando o modo de atuação coletiva de carácter formal para definir parceria escola-família, tal como o respetivo PAP.

Na escola C, EE e PAP interpretam a parceria enquanto um processo de partilha de informações entre professores e encarregados de educação, incluindo a EE3 que é a representante das famílias no conselho de

turma do seu educando. A EE1 faz ainda referência ao apoio que as famílias podem dar nas várias atividades que a escola desenvolve, sobretudo, na comunidade.

O mesmo tipo de definição, focada na comunicação entre casa e família, emerge nos discursos dos EE da escola E, embora todos exerçam a função de representante das famílias nos respetivos conselhos de turma. Nesta escola, a associação de pais está formalmente constituída, mas com a saída da última direção permanece inativa por falta de listas para a sua estrutura de gestão.

4.4 A influência do estatuto socioeconómico e do perfil escolar do aluno no discurso dos encarregados de educação

O total de encarregados de educação inquiridos equivale a uma população de tamanho bastante reduzido (dezasseis inquiridos), o que impossibilita uma análise mais profunda sobre como os seus discursos sobre parceria escola-família são influenciados ou não pelo estatuto socioeconómico dos seus agregados familiares ou pelo percurso escolar dos seus educandos.

O estatuto socioeconómico foi construído com base em oito variáveis: nível de escolaridade do pai e da mãe, profissão do pai e da mãe, situação profissional do pai e da mãe, número de pessoas do agregado familiar e subsídio escolar. A cada categoria de resposta de cada variável atribui-se um valor consoante a respetiva contribuição para o aumento ou a descida no nível do estatuto de cada agregado familiar. Nas seis primeiras variáveis aplicaram-se as categorias e correspondentes valores utilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (incluindo na Classificação Portuguesa das Profissões). A partir do somatório final de cada inquirido, foram criados cinco níveis de estatuto socioeconómico: Baixo, Médio-baixo, Médio, Médio-alto e Alto^{iv}.

Para a construção do percurso escolar do aluno utilizaram-se sete variáveis: classificação interna de Português e de Matemática do 4º ano, classificação interna de Português e Matemática do 6º ano, classificação interna de Português e de Matemática do ano letivo anterior à recolha de dados e número de reprovações dos alunos e foi aplicado o mesmo método de cálculo dos cinco tipos de percurso escolar: Mau, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

No cruzamento entre as quatro variáveis independentes – a incidência da referência a envolvimento parental na vertente da casa/família, a envolvimento parental na vertente da escola, a participação parental de carácter informal e participação parental de carácter formal - e as variáveis do estatuto socioeconómico e percurso escolar foi aplicado um teste não paramétrico.

Em todos os cruzamentos verifica-se que a incidência da referência a qualquer um dos tipos de parceria escola-família nas definições que os encarregados de educação dela fazem, é independente dos estatutos socioeconómicos dos seus agregados familiares e dos percursos escolares dos seus educandos, no universo dos dezasseis inquiridos.

5. Reflexões Finais

De uma forma geral, os discursos dos atores escolares centram-se no processo de comunicação, sobretudo para partilha de informações sobre o percurso escolar e comportamental do aluno, revelando que não interpretam o conceito de parceira escola-família enquanto trabalho conjunto a realizar por e entre todos (Epstein, 2010). Ainda no modo de atuação individual, ou seja, quanto ao envolvimento parental, diminuem as referências às atividades parentais na vertente da casa/família, seja pelos professores que, à exceção da escola C, se desresponsabilizam dessa tarefa, seja pela maioria dos encarregados de educação que não assumem o acompanhamento diário ao educando como parte do trabalho que podem realizar em conjunto com o corpo docente.

Além do processo de comunicação, a maioria dos atores escolares, em menor número entre os encarregados de educação, refere também a participação ou o apoio que as famílias podem dar à escola e seus profissionais em eventos ou atividades especiais que se podem realizar nas salas de aula para temas específicos que incidam sobre as suas profissões, na organização de festas ou eventos na escola ou em ações de solidariedade

para com público interno da escola ou da comunidade envolvente. É uma participação de carácter informal, não regular, na qual as famílias são incentivadas a participar, embora permanecendo afastadas do funcionamento e organização escolar e das estratégias pedagógicas da escola e das turmas.

Poucos diretores de escola e dirigentes associativos referem a participação de carácter formal que as famílias dos alunos podem desempenhar, incluindo nas escolas C e D, onde foram implementadas estratégias específicas, de iniciativa da escola no caso da primeira e da associação de pais no caso da segunda, no sentido de ajudar as famílias a eleger corretamente os seus representantes e a orientar estes últimos no desempenho desse papel (Gonçalves, 2013). A referência à participação em atividades de carácter formal diminui quando se passa à análise dos discursos dos diretores de turma e dos encarregados de educação, sobretudo entre os últimos, incluindo os que desempenham a função de representantes das famílias nos conselhos de turma dos seus educandos.

A não referência às atividades que as famílias podem desenvolver como participação de carácter formal nas escolas, através da associação de pais e dos representantes no conselho geral e nos conselhos de turma, onde podem colaborar com os profissionais da escola no processo de tomada de decisões estratégicas, quer ao nível da escola, quer ao nível das turmas, é indício de que esse tipo de parceria ainda não foi apropriada por estes atores escolares, tal como os normativos legais em vigor possibilitam à comunidade escolar, num exemplo de hiato que parece existir entre a implementação de políticas educativas e o tempo de apropriação pelos atores locais (Ball, 1994; Whitty, 2002).

Apesar de estes discursos permitirem identificar algumas das razões para os encarregados de educação não estarem mais presentes nas escolas, como um sentimento de orgulho pelo seu educando ser um aluno exemplar, não havendo necessidade de maior envolvimento e participação, ou a falta de transportes públicos na comunidade a qual dificulta a deslocação das famílias à escola (Gonçalves, 2013), por exemplo, não é possível elencar um conjunto de explicações capaz de explicar a não participação das famílias, apenas é possível, neste momento, lançar hipóteses.

A dificuldade em chegar a todas as famílias, está patente no facto de, num reduzido número de encarregados de educação entrevistados, nove serem representantes das famílias no conselho de turma ou no conselho geral da escola ou membros ativos da associação de pais. Às escolas foi pedido que escolhessem encarregados de educação de forma aleatória entre aqueles que se enquadrassem num conjunto de características específicas: pertencerem a estratos socioeconómicos distintos e cujos educandos tivessem resultados escolares de diferentes níveis. No entanto, os intermediários em todas as escolas selecionaram, para além das características pedidas, os encarregados de educação que participam nas reuniões de pais, que respondem de forma positiva às solicitações das escolas e que fazem parte dos órgãos de gestão escolar, por considerarem ser mais fácil o processo das entrevistas. Se por um lado, este facto é uma limitação ao presente estudo, por outro lado, vem demonstrar que, sendo a participação parental, de carácter informal ou formal, e o movimento associativo dos pais ações voluntárias, a parceria escola-família depende do nível de participação cívica da comunidade local, que é baixo no caso português (Carmo, 2008; Gonçalves, 2013).

Referências Bibliográficas

- Ball, (1994). *Education Reform: A critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ballion, Robert (1986). Les familles et le choix du collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15(3), pp. 183-202.
- Batista, Susana (2012), "Pensar a (des)centralização e a autonomia das escolas na Europa: o papel da avaliação na redistribuição de competência". In VII Portuguese Sociology Congress Book, Lisbon: APS. ISBN: 978-989-97981-0-6.
- Barroso, João (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Educa | Unidade I&D de Ciências de Educação.
- Bowles, Samuel e Gintis, Herbert (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradiction of economic life*, New York: Basic Books.

- Carmo, R M (2008) A dificuldade em gerar capital social - a falta de confiança numa aldeia portuguesa. *Ruris*, 2(2): 159-18.
- Davies, Don, Marques, Ramiro e Silva, Pedro (1997). *Os professores e as famílias – A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dimock, C., O'Donoghue, T., e Robb, A. (1996). Parent involvement in schooling: An emerging research agenda. *Compare*, 26, 5–20.
- Diogo, Ana Matias (1998). *Investimento das famílias na escolar. Dinâmicas familiares e context escolar local*. Oeiras: Celta Editora.
- Epstein, Joyce (2009). *School, Family and Community Partnerships - your handbook for action*, California: Corwin Press.
- Epstein, Joyce (2010). School/Family/Community Partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92 (3), pp. 81-96.
- Feuerstein, Abe (2000). School characteristics and parent involvement: Influences of participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), pp. 29-40.
- Gonçalves, Eva (2013). A regulação parental nas escolas na perspetiva dos diretores de escola e dos presidentes das associações de pais. Lisboa: CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893).
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*, Oxford/Nova York: Oxford University Press.
- Sebastião, João (2007). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, Tese de doutoramento, Lisboa: ISCTE.
- Shaeffer, Sheldon (1994). Participation for educational change: a synthesis experience. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Silva, Pedro (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), ISSN 1982-7199.
- Sui-Chu, E. e Wilms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), pp. 2-141.
- Veloso, Luísa, Craveiro, Daniela e Rufino, Isabel (2013). Community involvement in school management in Portugal, *Citizenship, Social and Economics Education*, 12: 186.
- Whitty, G (2002) Making sense of education policy. London: Paul Chapman Publishing.
- Zanten, Agnès van (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF, collection "Que sais-je?".
- Zanten, Agnès van (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de ação das escolas: uma comparação europeia. in Barroso, João (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Educa | Unidade I&D de Ciências de Educação.

Documentos legais

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro.

Despacho normativo nº 122/79, de 22 de Maio.

Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho.

-
- ⁱ A dimensão das escolas é medida pelo número de aluno no ano letivo da recolha das entrevistas em cada escola: 2012/2013 nas escolas A, B, C e D e 2013/2014 na escola E.
- ⁱⁱ Os estratos socioeconómicos são os indicados nos projeto educativos das unidade escolar.
- ⁱⁱⁱ Projeto de investigação do CesNova, que funciona em parceria com nove municípios e respetivos estabelecimentos escolares públicos, com o objetivo de promover melhorias nos processos de organização escolar e do ensino-aprendizagem, com base com estudos científicos.
- ^{iv} O estatuto socioeconómico de quatro inquiridos pode não corresponder ao nível final, por falta de informação acerca da profissão da mãe ou do pai.