

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: EDUCAÇÃO DIVIDIDA OU PARTILHADA?

Marta Assis Loureiro

Psicóloga Clínica no CPEEF – Centro de Psicologia e Estudos sobre Educação e Família
geral@cpeef.eu

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>

Fecha de Recepción: 6 Marzo 2017

Fecha de Admisión: 1 Abril 2017

RESUMO:

A família tem um papel essencial e único na vida de qualquer ser humano e a escola uma importância ímpar na instrução de qualquer indivíduo. Tanto a família como a escola têm sofrido intensas transformações, pelo que a problemática da relação família-escola continua a ser alvo de estudos, em que todos parecem reconhecer o importante papel desta relação na educação, no desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos embora, ainda, com diferentes perspectivas entre si. Factores diversos de ordem socioeconómica e demográfica, em Portugal e no mundo, nos têm levado a assistir a profundas mudanças nas famílias e na educação, que conduziram a grandes alterações em ambas e que têm contribuído para que escola vá assumindo novas responsabilidades, entre as quais a de “suplência” da família. Esta interacção pode ir do alheamento profundo à participação mais activa de cada uma das partes. Mas ambas têm duas características em comum: a dinâmica no agir e a sua decisiva influência nas crianças e adolescentes. O grande desafio que têm que enfrentar é o da cooperação entre ambas, enquanto “dupla de partilhas e de aprendizagens”, merecedora de uma contínua reflexão para compreendermos que factores contribuem para que, por vezes, esta cooperação falhe. Há que continuar a estudar e a propor alternativas de intervenções conjuntas entre família-escola, perante as actuais questões da sociedade e das nossas crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Família; Escola; Relação Família-Escola; Práticas Educativas; Estratégias e Obstáculos.

INTRODUÇÃO

“A escola e a família são contextos do desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo cujo significado cultural, económico e existencial (...) reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projectos de cada uma destas unidades sociais” e ainda “a tarefa de educar as gerações mais novas compete, em primeiro lugar, à família e logo em seguida à escola. Ambas são agentes de educação do mesmo sujeito mas cada uma tem a sua especifi-

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: EDUCAÇÃO DIVIDIDA OU PARTILHADA?

cidade, quer nos conteúdos da educação, quer nos métodos utilizados” (Teixeira, 2006:5). Família e Escola emergem, assim, como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Como tal, deveriam ser contextos aliados e parceiros imprescindíveis, constituindo-se como uma equipa em que as normas, os princípios e os critérios estabelecidos por ambos seguem o mesmo rumo e a mesma direcção, criando e proporcionando as condições necessárias, para que os objectivos propostos a atingir sejam efectivamente cumpridos, ou seja, o sucesso escolar e social das nossas crianças e jovens.

A FAMÍLIA E A ESCOLA

“A família é a unidade institucional básica da sociedade, primariamente responsável pelas funções de desenvolvimento, educação e socialização, que envolvem necessidades físicas, suporte emocional, oportunidades de aprendizagem, orientação moral, desenvolvimento da resiliência e autoestima de uma criança” (Relvas, 1996, cit. in Simões, 2014:38). Na qualidade de primeira unidade dinâmica das relações no plano afectivo, social e cognitivo, enraizadas nas condições materiais, históricas e culturais de um determinado grupo social, a família apresenta-se como a matriz da aprendizagem humana, repleta de significados e práticas culturais singulares, geradoras de modelos de relação interpessoal e de construção individual e colectiva. O mundo em que vivemos caracteriza-se por uma enorme versatilidade; atravessa momentos de profundas mudanças que criam novos cenários sociais, onde as atuais transformações científico-tecnológicas, sociais e económicas também têm levado a favorecer as mudanças na estrutura, organização e padrões familiares, bem como as expectativas e os papéis dos seus membros. Sendo a mais antiga conhecida instituição social, a (nova) família não ficou indiferente perante todas as transformações que a têm atingido e influenciado (Singly & Comaille, 1997).

Hoje podemos afirmar que não existe uma configuração familiar ideal, mas antes uma realidade familiar ecléctica, onde as suas finalidades, interacções e espaços de intervenção estão organizados em diferentes modalidades (famílias monoparentais, reconstruídas, comuns, etc.) com uma oferta de códigos intra e inter-relacionais, acrescidas de diferentes funções educativas. No entanto, e segundo Kreppner (2000, apud. Dessen & Polonia, 2007: 24) “a família e suas redes de interacções asseguram a continuidade biológica, as tradições, os modelos de vida, além dos significados culturais que são actualizados e resgatados, cronologicamente”. É em contexto familiar que se desenvolvem as competências para o exercício da cidadania, que se adquire um quadro de referências culturais que servirá de pauta de leitura das relações e interacções sociais, pelo que a família não pode ser definida apenas pelos laços de consanguinidade mas sim pelo entrelaçamento de variáveis biológicas, sociais, culturais e históricas, incluindo o significado das interacções e relações entre as pessoas de uma geração para outra (Petzold, 1996, *idem*). De igual modo, também a escola tem sido sucessivamente chamada a reinventar-se nas suas interacções com a sociedade, que se pretende educativa e educadora. Procura-se que a aprendizagem seja cada vez mais próxima dos contextos reais da vida, na comunidade, proporcionando ao indivíduo um leque de oportunidades e de possibilidades socioeducativas, que lhe permita compreender melhor a vida e o seu lugar no mundo, reforçar a capacidade permanente de acção cívica e de uma participação activa enquanto cidadão. Assume-se, assim, que “a missão da escola é ser um laboratório de cidadania e de participação responsável, contribuindo para a criação de criar homens e mulheres que sejam co-autores das suas próprias aprendizagens” (Pereira, 2011:70). Numa sociedade multicultural, altamente competitiva, exigente e seletiva como a actual, construída por influência de contextos vários, que evoluiu continuamente de forma dinâmica, e na qual se inscreve a acção educativa, cabe à escola a res-

ponsabilidade de se multiplicar em estratégias e ações, reinventando-se permanentemente para ajudar os alunos a desenvolver competências essenciais com vista à sua promoção pessoal, social e profissional (Sarmiento & Sousa 2010).

Pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de participar no percurso escolar dos seus filhos/educandos, dado que esta participação influencia e colabora nas aprendizagens e o sucesso escolar do aluno. De facto, estabelecer esta ligação nem sempre é fácil, sobretudo de forma a estas duas realidades funcionem em harmonia, havendo “mudança de relações entre pais e filhos; na revolução sociocultural; na extensão da escolaridade; na democratização dos estudos; na mudança dos conteúdos leccionados; na evolução dos métodos educativos; na expansão do sistema escolar e na difusão de discursos especializados sobre a educação das crianças” (Magalhães, 2007: p.76).

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Com todas estas mudanças a ocorrem a um ritmo vertiginoso a família, enquanto pilar da socialização primária, torna-se instável nas suas peculiaridades de constituição, vai falhando na sua missão de educação, acabando por encaminhar para a escola e outras instâncias, muitas das suas tradicionais responsabilidades como a socialização, a educação e as práticas de cidadania dos seus filhos, o que nos leva a testemunhar a escassez da capacidade socializadora, enquanto “crise da família e da comunidade como instituições com responsabilidades” (Fernández Enguita, 2001:88 apud. Sarmiento & Freire, 2011: 7).

Confrontados com estas realidades e a par das necessidades de um maior investimento na educação das crianças, os pais procuram criar situações empreendedoras de comunicação e de envolvimento alternativas, ao mesmo tempo que almejam que as escolas valorizem, de igual modo, estas dimensões educativas. As expectativas das famílias perante os serviços prestados pelas escolas são, nomeadamente, de carácter social e pedagógico, crendo que as escolas irão ajudá-las a resolver os seus problemas quotidianos e atender ao bem-estar dos seus filhos, assim como irão colaborar nos seus percursos académicos de forma duradoura e inequívoca.

Parece-nos que as estruturas familiares sólidas e coesas encontram-se cada vez mais em menor número enquanto há famílias que, em número crescente, se demitem das suas tarefas e obrigações. Perante estas modificações “parece que a família se *eclipsou*, já não desempenha as mesmas funções de outros tempos, ou seja, existe um enfraquecimento da sua capacidade socializadora, que em parte se fica a dever às súbitas alterações emocionais com que se transmitem os conteúdos de socialização e às mais variadas opções” (Tedesco, 2000; Fernández Enguita, 2001 apud. Sarmiento & Freire, 2011: 7). Para melhor compreendermos os processos de desenvolvimento e os impactos que estas dinâmicas têm no indivíduo, precisamos atentar para o contexto familiar como o escolar e as suas inter-relações (Polonia & Dessen, 2005) assim como é que vamos estabelecer estas pontes.

São vários os estudos que atestam que a participação dos pais na vida escolar dos filhos é de extrema importância, e que esta influencia positivamente quer o desenvolvimento escolar dos filhos (Becher, 1986; Epstein, 1987; Grolnick & Slowjaczek, 1994; Bezruczko & Hageman, 1996, apud. Matos, 2005) quer o processo ensino-aprendizagem como a relação pais filhos (Chechia & Andrade, 2005; Davies, Marques, & Silva, 1997; Semedo, 2006; Epstein, 1991; Henry, 1996; Lareau, 1989; Marques, 1997/1998; Pinto & Teixeira, 2003; Sá, 2002; Sarmiento & Marques, 2007, apud. Bento, Mendes & Pacheco, 2016) mas também todos os demais envolvidos no processo educativo (Sousa e Sarmiento, 2010). O tipo de participação dos pais corrobora a literatura já citada, ao mencionarem que a intervenção e envolvimento dos pais também se manifesta nos comportamentos e atitudes

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: EDUCAÇÃO DIVIDIDA OU PARTILHADA?

face à escola (Cotton & Wikelund, 2001; James, 2008; Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010; Smith et. al, 1997, apud. Martins, 2014) bem como pelo seu envolvimento em actividades na escola, sobre assuntos não curriculares e que passam pela organização de eventos, fazer um bolo, ajudar na decoração de um espaço, até à participação em políticas de funcionamento escolar ou mesmo desempenho de papéis de gestão administrativa na escola.

Young, Austin, & Growe, (2011) definiram envolvimento parental como uma qualquer atitude, comportamento ou presença em actividades que ocorram na escola ou com a escola, cujo intuito seja apoiar o desempenho académico ou comportamental dos filhos, no contexto escolar. Este envolvimento parental pode ser explicado em termos de dois contextos distintos, embora interactivos: o envolvimento em casa e o envolvimento na escola (Booth & Dunn, 2009; Epstein & Salinas 2004; Green et. al, 2007, cit in. Martins, 2014). Já Toren (2013) verificou que o envolvimento parental que apresenta uma relação mais significativa com o sucesso escolar, é o envolvimento que existe no contexto casa, explicado pelas figuras parentais que permitem a compreensão dos propósitos, objectivos e significados do desempenho académico, que comunicam as expectativas sobre o envolvimento e que esboçam estratégias para que os seus filhos, na qualidade de alunos, as possam utilizar de forma autónoma e eficaz.

Quanto “ao envolvimento dos pais na escola, as melhores relações entre pais e filhos encontram-se quando os pais conseguem maiores níveis de envolvimento com os professores” (Becher, 1986, apud. Matos, Dadds & Barret, 2005: 130). E reforçam: “os pais que mais se envolvem na escola desenvolvem atitudes mais positivas em relação à escola e aos professores dos filhos, atitudes mais positivas sobre si próprios e um aumento da autoconfiança, para além de que desenvolvem maiores expectativas para os filhos (Becher, 1986; Hover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992, idem). Marques (2002) afirma que os pais se envolvem na educação dos filhos, estes alcançam um melhor aproveitamento escolar. Para além disso, um conjunto de outras vantagens provenientes do envolvimento das famílias na escola são reflectidas: aumenta a motivação dos alunos pelo estudo; ajuda os pais a compreenderem melhor o esforço dos professores e a desempenharem melhor os seus papéis; melhora a imagem da escola e reforça o prestígio profissional dos professores, que assim se sentem mais motivados para melhor desempenharem as suas funções.

A participação dos pais das crianças socialmente mais desfavorecidas fica muito aquém da participação das famílias oriundas de níveis socioeconómicos mais elevados (Delgado-Gaitan, 1990; Silva, 2003) pelo que, também por esta razão, família e escola devem procurar trabalhar em conjunto e de modo a incentivarem as melhores experiências educacionais possíveis. Comer (1988, cit. in Pereira, 2011) menciona que, quando os pais têm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correto na escola; esta opinião é corroborada por Epstein et.al (2002) ao referirem que, quando as escolas têm programas de parceria bem desenvolvidos, mesmo as famílias mais afastadas envolvem-se, tornando-se os alunos mais positivos em relação à escola e à aprendizagem, verificando-se melhorias ao nível da atenção, do comportamento e na realização dos trabalhos de casa, permitindo que os alunos aprendam e cresçam em casa, na escola e nas comunidades, influenciados e apoiados pelas suas famílias, professores, e outros agentes da comunidade.

Desta forma, e para que a parceria escola-pais seja sustentada por uma ligação mais efectiva, será preciso que a escola crie oportunidades de participação à família e à comunidade, permitindo o seu envolvimento nas suas actividades, sem quaisquer reservas. Nesta correspondência, cabe aos pais mostrarem uma postura de abertura assim como estarem disponíveis para estabelecer e manter, de verdade, essa relação.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

Uma das formas de visualizarmos a interação entre pais e filhos é através das práticas educativas, também designadas por práticas de socialização. Estas práticas visam modificar comportamentos inadequados perante as regras, padrões morais e sociais, promovendo os que são considerados adequados e desejados pelos pais/ educadores (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Ferreira & Marturano, 2002; Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001; Hoffman, 1994; Viana, 2005, apud. Silveira & Wagner, 2009:284). As práticas educativas, segundo Hoffman (1975/1994, cit. in Silveira & Wagner, 2009) são classificadas em dois tipos: indutivas ou coercitivas. As coercitivas referem-se particularmente ao caráter punitivo das (re)ações educativas, reduzindo a possibilidade da criança compreender a necessidade de alterar o seu comportamento e as consequências de suas ações. Já as práticas indutivas privilegiam as explicações lógicas sobre a consequência do comportamento, quer para si como para os outros, salientando as implicações desses comportamentos e beneficiando a empatia (Alvarenga, 2000; Ceballos & Rodrigo, 2003; Hoffman, 1994, idem).

Nos resultados encontrados por Weber, Salvador & Brandenburg (2006) sobre Qualidade na Interação Familiar, as autoras apontam que, quando as contingências presentes na família são mais favoráveis (existência de uma maior presença das práticas parentais positivas e de menores práticas negativas) a criança passa por aprendizagens diferentes de outras crianças, que vivem com contingências menos favoráveis (menor presença de práticas positivas e maior das negativas). Estas diferenças, no percurso da aprendizagem, explicam porque é que os resultados dos estudos sobre variáveis como depressão, stress, auto-eficácia, auto-estima, habilidades sociais, conflitos familiares, desenvolvimento de comportamentos pró ou anti-sociais (ibid: 5) diferenciam-se de acordo com a qualidade da interação familiar à qual a criança ou jovem está submetido. É que é por meio destas interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, irão influenciar as relações familiares futuras através de um processo de influências bidirecionais entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, de entre eles a escola, enquanto factor determinante para o desenvolvimento da criança/jovem.

Os professores utilizam várias técnicas para orientar os comportamentos dos seus alunos, criando diferentes climas emocionais através do uso das estratégias educativas na sala de aula, baseado na literatura acerca de estilos parentais (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983, apud. Weber & Batista, 2012:300) a que Weber & Batista denominaram de estilos de liderança de professores (idem). De igual modo, Gotzens (2003), Kaplan (1992) e Sugai & Horner (2002, apud. Silveira & Wagner, 2009:284) afirmam que “as práticas educativas utilizadas na escola também podem ser classificadas como punitivas (coercitivas) ou não punitivas (indutivas)”. Assim, quando os alunos têm problemas de comportamento, evidenciam a existência de falhas em relação às práticas educativas da família como da escola, perante a construção e a manutenção de relações sociais/interpersonais. Essas dificuldades comportamentais mostram-se interdependentes das práticas educativas, sendo crucial insistir e reforçar a reciprocidade das relações parentais e educativas (Alvarenga & Piccinini, 2001; Belsky & cols., 2001; Collins & cols., 2000; Stollmiller, 2001, idem).

A heterogeneidade na utilização das práticas educativas também se associam ao facto de que a acção dos professores, a sua formação profissional específica e o contexto legal da escola e do aluno, não permitem a utilização de muitas das práticas coercitivas. Deste modo, as práticas educativas na escola podem ser reforçadas pelas regras e acordos da sala e da escola. Porém, o uso de práticas educativas coercitivas e indutivas com a mesma frequência, reiteraram a afirmação de que as práticas educativas tendem a ser heterogéneas, respeitando a existência de múltiplas variáveis associadas ao contexto e àquele que as aplica (Dabas, 2005; Tornaría & cols., 2001; Vila 2003,

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: EDUCAÇÃO DIVIDIDA OU PARTILHADA?

idem), pelo que se reafirma a necessidade de compreender as práticas educativas inseridas num contexto específico, levando em consideração as múltiplas variáveis associadas à sua utilização (Belsky, 1984; Collins & cols., 2000, idem). Há também docentes que utilizam a punição como uma consequência de um comportamento de um aluno, considerado inadequado pelo professor. A punição apresenta-se mais eficaz porque tem um efeito imediato no comportamento mas, a longo prazo, pode ser contraproducente, gerando o “efeito de habituação”, sendo necessário o aumento de intensidade para surtir o mesmo efeito, podendo levar a que o aluno considere o castigo “normal”, assumindo a imagem de “indisciplinado”. Outros professores procuram manter o respeito e a disciplina na sala de aula, através de uma postura autoritária e de distanciamento em relação aos alunos. Mas com base na empatia e na negociação, o professor parece ter maior influência sobre os seus alunos e estes parecem ter maior respeito por ele.

As habilidades sociais, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões noutros ambientes com os quais a criança, o jovem ou mesmo o adulto interagem, mobilizando aspectos exemplares ou provocando problemas, alterando a saúde mental e física dos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2001). Segundo o estudo de Matos (2005) sobre o desenvolvimento da criança e da psicopatologia, constataram que cada vez mais se dá atenção à interação de múltiplas variáveis contextuais na vida da criança (Cicchetti & Lynch, 1993). Johnson (1994) e Smith et al. (1997, apud. Matos, 2005) sugerem que uma das vias da investigação passa pela natureza protectora da relação de parceria entre a casa, a escola e a comunidade. Usando como referência as teorias de Bronfenbrenner (1977) e Belsky (1980), os autores Cicchetti and Lynch (1993, cit in. Matos & Barrett, 2008) expõem um modelo ecológico transaccional onde contextos ecológicos, de diversos níveis, se influenciam entre si, causando impacto na vida das crianças e jovens e defendendo a importância do ambiente escolar e do envolvimento dos pais na escola, na intervenção a nível comunitário e na prevenção dos problemas de comportamento nos adolescentes. O modelo descreve como os diferentes níveis da ecologia do indivíduo (p.e. cultura, comunidade, família, indivíduo) podem influenciar-se mutuamente.

Citando Matos, Dadds & Barret (2005: 129) “a maior vantagem de uma abordagem ecológica é a que põe em consideração simultaneamente um conjunto interactivo de variáveis: a relação entre um contexto familiar positivo e o bem-estar do adolescente (Dadds, 1995, idem), a relação entre um ambiente escolar positivo e o bem-estar dos adolescentes (Battistich & Hom, 1997; Battistich, Solomon, Watson, & Kim, 1995, idem). Smith et. al (1997, cit in Matos, 2005) sugeriram que, de modo consistente com o modelo ecológico, os antecedentes e as atitudes dos pais, as práticas dos professores, e o clima da escola e da vizinhança foram associados a uma contribuição no envolvimento dos pais na escola, na qualidade de colaboradores da escolarização dos filhos. Este processo de respeito mútuo, de tolerância e de reconhecimento dos diversos pontos de vista, com o intuito de proporcionar aos educandos melhores condições de aprendizagem e conduzindo ao sucesso escolar, leva a que pais/família e professores/escola se comprometam a dialogar construtivamente e em sintonia, contribuindo para o bom desempenho escolar e para a existência de uma participação efectiva de todos (Pinto & Teixeira, 2003; Picanço, 2012, cit. in Bento, Mendes & Pacheco, 2016).

A continuidade entre as práticas educativas parentais e escolares de carácter indutivo, revelam, porém, importantes lacunas a respeito de como os professores/escolas e as famílias têm comunicado entre si e como agem perante as dificuldades comportamentais das crianças. O paradoxo é que a quantidade de informação disponível actualmente sobre a educação de crianças parece facilitar e assustar, em simultâneo, os pais a respeito de como devem educar seus filhos. Dessa forma, observamos que, embora os pais possuam muitas informações que orientam o que devem ou não fazer,

este ponto não parece garantir que eles “façam” ou “não façam” o que é prescrito. Neste caso, observamos que a informação por si só não é suficiente, sendo necessário incluir outras variáveis na orientação dos pais em relação às interações com os seus filhos. Desenvolver a empatia e a sensibilidade para as necessidades da criança, são alguns dos aspectos essenciais nesse processo.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA

A escola pública portuguesa sofreu, nas últimas três décadas, um complexo processo de mudança organizacional. Até aos anos 70 do século XX que o contexto nacional foi muito marcado pela desigualdade social e por uma escolaridade obrigatória que só chegava à 4.ª classe (equivalente ao actual 4.º ano do 1.º ciclo). O regime em vigor não era favorável a movimentos associativos, que só puderam expressar-se na sua plenitude após o 25 de Abril de 1974, quando a escolaridade e todos os seus benefícios se assumiram como “um novo poder de convicção junto das famílias” permitindo que a relação sociedade – educação fosse influenciada pelas novas movimentações sociais: abertura para uma igualdade de oportunidades de acesso aos vários graus do sistema educativo, tanto para rapazes como para raparigas, assim como para a generalidade dos grupos sociais, consequência das políticas de unificação do ensino básico e da extensão da escolaridade obrigatória. A actual escolaridade obrigatória em Portugal é de doze anos (pré-escolar ao 12.º ano) encontrando-se em vigor desde 2009, pela Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto e apresenta-se como um desafio, porque implica a consideração de percursos educativos diversificados, atendendo à variedade de públicos e respectivos objectivos formativos, com o objectivo principal do progresso social, económico e cultural da nossa população e do país.

Contudo, um longo caminho foi trilhado até aos dias de hoje, no que diz respeito à participação e ao envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos filhos, passando o sistema educativo por diversas legislações, reformas e políticas educativas, visando a criação de uma escola aberta e de uma parceria real e concreta entre a escola, a família e restante comunidade, sempre com um intuito máximo: a promoção do sucesso escolar. Recentemente foi elaborado um documento pelo Grupo de Trabalho, criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho e que se encontra em consulta pública até meados de Março de 2017, que pretende definir e retractar o que será o Perfil dos Alunos para o Século XXI tendo por base que “a educação para todos, consagrada como primeiro objectivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como factores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória” visando “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins et. al, 2017: 6).

A atribuição de importância à voz da criança (dos alunos em geral) é uma novidade recente no campo da educação: escutar as crianças envolve mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais (Roche, 1999, cit. in Sarmiento, 2011) e implica um adulto “numa prática com crianças e adolescentes na qual lhes é dada informação adequada, na qual eles podem expressar os seus pensamentos e sentimentos acerca do assunto em questão, num tempo e espaço adequado” (ibid:57). Esta perspectiva de cidadania para a infância terá sempre implícita a noção de promoção da participação infantil (Soares, 2006; Tomás, 2007, idem) “considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social” (Tomás, 2007:131, apud Sarmiento, 2011). Importa concretizar esta noção e formar cidadãos participativos e socialmente comprometidos.

ESTRATÉGIAS PARA OS OBSTÁCULOS

Na sociedade quotidiana estão presentes muitas questões que se apresentam como barreiras ou obstáculos, para uma aproximação e envolvimento das famílias/pais à escola dos seus filhos. Dificuldades como a organização do tempo familiar, apresentam-se como condicionantes para muitas famílias porque, por exemplo, estão organizadas numa base monoparental ou estão geograficamente mais distantes de outros núcleos e redes de apoio, são factores que conduzem a um aumento da procura, por parte dos pais, de outros suportes para o acompanhamento dos seus filhos, sobretudo nas horas desfasadas dos horários de trabalho com os horários escolares. Isto porque muitas vezes, os horários de funcionamento das escolas e das reuniões de pais frequentemente coincidem com os seus horários laborais. Alguns pais revelam que, por vezes, a sua participação efectiva encontra-se limitada à presença em eventos festivos/temáticos na escola, confirmados pela literatura como os momentos em que a família mais se envolve (Silva, 2003; Sousa & Sarmiento, 2010). Os pais menos participantes na vida escolar justificam-no com incompatibilidades entre o seu horário de trabalho com os horários das actividades e/ou reunião na escola, reforçando outros estudos já realizados (Chechia & Andrade, 2005; Oliveira, 2010; Semedo, 2006, cit. in Bento, Mendes & Pacheco, 2016).

Outras razões para esta ausência são as questões de índole socioeconómica (Davies, 1988; Delgado-Gaitan, 1990; Jacinto, 2006; Pereira, 2012; Semedo, 2006; Silva, 2003, *idem*). São as famílias de nível socioeconómico e socioeducativo mais vulneráveis as que mais dificuldades demonstram para colaborar com a escola, em prejuízo para os seus educandos – por exemplo, alguns pais têm dificuldade em perceber como podem apoiar os seus filhos no processo educativo, com certas explicações e/ou ajudas nos trabalhos de casa. Outros estudos (Epstein & Connors, 1994; Asseiro, 2005; Oliveira, 2010; Reis, 2008, *idem*) demonstram que os pais reconhecem que a escola desempenha um papel importante no envolvimento das famílias, e partilham da visão de que os esforços para melhorar o desempenho da criança, serão muito mais eficazes se as escolas souberem cativar as famílias.

Para além dos factores já expostos, as más experiências que alguns membros das famílias vivenciaram no seu percurso escolar, o acesso a informações muitas vezes escassas ou desinteressantes, bem como a dificuldade em entender a linguagem ou terminologia técnico-pedagógica utilizada pelos professores que não se encontra adaptada ao nível sociocultural de alguns pais, a falta de formação e a atitude de alguns professores para lidarem e estarem perante determinados desafios, o facto de só serem convocados pelos professores por causa dos registos negativos dos seus filhos ou para actividades em que têm um papel meramente de espectador (Marujo, Neto & Perloiro cit. in Sousa & Sarmiento, 2010) tudo isto contribui eficazmente para que as famílias/pais não cultivem o hábito de contactar com a escola. É inegável a importância da comunicação e da participação entre todos os sistemas que envolvem as crianças e os jovens (Carvalho, 2004; Chechia & Andrade, 2005; Ditrano & Silveirstein, 2006; Johnsons, Pugach, & Hawkins, 2004; Viana, 2005; Vila, 2003, cit. in Silveira & Wagner, 2009). Contudo, quer a comunicação como a troca de informações entre a família e a escola parecem ser alvo de controvérsias, pois tanto são avaliadas de forma positiva como negativa. A intensa circulação de conceitos, métodos, valores e ideais entre as instituições podem gerar uma confusão quanto a seus objectivos (sobretudo pela negativa) sendo sentida, por vezes, como uma intromissão na vida das famílias (Oliveira, 2002, *idem*). Daí que o conceito de “pais difíceis de alcançar” de Davies (1988), tenha sido substituído por Marques (citado por Jacinto, 2006:80, apud. Bento, Mendes & Pacheco, 2016:606), por “escolas difíceis de alcançar”.

Cabe, então, aos professores e a toda a comunidade educativa em que se integra a família, favo-

recer a mudança e a compreensão, contribuindo para o bem-estar presente e futuro das nossas crianças e jovens. Alguns professores, embora eventualmente com uma limitada preparação e poucas orientações para trabalhar com as famílias, ainda assim desempenham um papel fundamental como profissionais da educação e agentes de promoção da aproximação da escola aos pais, tendo em conta as suas diferentes realidades sociais. Investir em acções de sensibilização e formações profissionais adequadas, integradas nas temáticas e desafios do mundo, dirigidas a toda a comunidade educativa que faz parte da escola, a fim de ajustarem e elevarem o seu capital cultural e nível de informação e conhecimentos, para melhor chegarem às famílias e aos alunos. Para tal, a escola afigura-se como um local por excelência para trazer até si a família, dado encontrar-se numa posição favorável para o fazer.

Outras estratégias específicas para envolver os pais das classes desfavorecida pautam-se por: relações mais personalizadas e diferenciadas com as famílias, uma comunicação (mais) directa através de visitas a casa ou agendamento de reuniões em pequenos grupos, comunicação aberta e sem preconceitos ou estigmas, regulamentos mais flexíveis. O sucesso dos filhos traz mais ânimo e autoconfiança, promovendo pais motivados a participarem ainda mais nesta dinâmica, porque “a lógica da parceria entre escola e pais só faz sentido se cada um deles for capaz de partilhar vontades, esforços e querer” (Asseiro, 2005, p. 89, apud. Bento, Mendes & Pacheco, 2016:611). Conversar e ouvir os alunos atentamente, ajudando-os a expressarem as suas emoções ou dúvidas, permite que estes se sintam num ambiente mais seguro e encarem o professor como alguém empático, em quem podem confiar e pedir ajuda. Assim, os alunos sentir-se-ão mais compreendidos, o seu trabalho mais valorizado, estarão mais motivados o que facilita o processo de ensino-aprendizagem e melhora a qualidade da relação professor-aluno e do ambiente em sala de aula. Elogiar o esforço investido, o bom comportamento e as boas práticas, a curiosidade e a vontade de descobrir, valorizar o que de melhor acontece nas aulas, gerir expectativas de auto-eficácia dos alunos, propor novas atividades mais relacionais e diversificadas, são outras estratégias eficazes a serem implementadas nas escolas.

Por fim, a interação entre o professor e o aluno é mais importante para os resultados de aprendizagem e para a constituição de um vínculo de referência, importante durante os primeiros anos de escolaridade, sem esquecer a atitude empática pelo docente, tão determinante posteriormente, quando os desafios académicos se tornam maiores e a interação protetora professor-aluno é menos intensa. Mais do que fatores estruturais como materiais educativos e o tamanho das turmas. Uma relação positiva com os alunos pode prevenir problemas disciplinares e, ainda, prevenir e reduzir o stress do professor e o burnout, bem como potenciar o seu desenvolvimento profissional, ao passo que quando a relação professor-aluno é negativa, esta pode-se associar ao absentismo, à pobreza académica e social, a atitudes escolares negativas, ao isolamento social, a sentimentos de solidão.

CONCLUSÃO

O envolvimento dos pais na escola com resultados positivos por parte dos seus filhos/ alunos, que inclui o sucesso académico, a assiduidade, o bom comportamento, a redução de retenções e a baixa desistência escolar, parecem-nos ser motivos suficientemente fortes para justificar o investimento nesta construção de cooperação entre todos os agentes educativos e pelas famílias/pais, na esfera da educação e do escolar.

A Escola estará sempre em permanente mutação e, por muita informação e experiência que já tenha adquirida, continua a ser fundamental ter o bom senso e a sabedoria suficiente para perceber a quantidade e a qualidade das intervenções necessárias para a constante mudança e/ou adaptação, caminhando gradualmente para uma relação de parceria enquanto “dupla de partilhas e de aprendizagens” com as famílias/pais e comunidade.

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: EDUCAÇÃO DIVIDIDA OU PARTILHADA?

O novo modelo de Educação que se aproxima, implica o envolvimento e cooperação de todos os agentes – pais, encarregados de educação comunidades intermunicipais, autarquias, associações, movimentos cívicos, instituições e comunidades locais – para a promoção do sucesso escolar e do sucesso da nossa sociedade futura.

BIBLIOGRAFIA

- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). *Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola*. CIAIQ2016, 1. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/648/637>
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um 'olhar' sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e as Famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children s Education*. New York: The Falmer Press.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. (2007). *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Paidéia, 17 (36), pp. 21-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>
- Epstein, J.; Sanders, M. G.; Simon, B. S.; Salinas, K. C.; Jarsorn, N. R. & Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd edition), Corwin, Thousand Oaks, CA. Disponível em: <http://www.nj.gov/education/title1/tech/module4/epstein.pdf>
- Giddens, A. (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, S. (2014). *Envolvimento Escolar Parental na Perspetiva de Pais de Adolescentes- Um Estudo Exploratório*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24557/1/ulfpie047175_tm.pdf
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração, Jardim-de-infância / Família*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget
- Marques, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países*. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>
- Martins et.al (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação – República Portuguesa. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias/Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Matos, M. G. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (3ª Edição). Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M. G. & Spence, S. (2008). *Prevenção e saúde positiva em crianças e adolescentes*. In Margarida Gaspar de Matos (Ed.) *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*, pp 56-73. Lisboa: Edições CDI/FMH. Disponível em: <http://aventurasocial.com/2005/conteudos/publicacoes/GestaoDeConflitoseSaudeNaEscola.pdf#page=56>
- Pereira, M. (2011). *Escola e Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*. Revista Eduscience, [S.l.], v. 1, p. 69 - 77, Julho de 2011. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/eduscience/article/view/2163>
- Simões, M. G. (2014). *Formação Parental em contexto escolar: Promoção da construção de pontes entre escola e família*. Tese de Doutoramento
- Singly, F. & Comaille J. (1997). *Les règles de la méthode comparative dans le domaine de la famille*. La Question familiale en Europe, L'Harmattan, Paris: pp.7-30.

- Sousa, M., & Sarmento, T. (2010). *Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, pp. 141-156.
- Teixeira, L. (2006). *Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança, na Família e na Escola. Convergência ou Divergência?* Covilhã: Universidade da Beira Interior – Departamento de Psicologia e Educação.
- Toren, K. (2013). *Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement*. *Psychology in the Schools*, 50(6), pp. 634- 649.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V. & Brandenburg, O. J. (2006). *Medindo e promovendo qualidade na interação familiar*. Em H. Guilhardi & N. Aguirre familiar (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*. Vol. 18, pp. 25-40. Santo André: Esetec. Disponível em: <http://www.lidiaweber.com.br/Artigos/2006/2006Medindoepromovendoqualidadenainteracaofamiliar.pdf>
- Weber, Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). *Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 299-307. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a13v16n2.pdf>
- Young, C. Y., Austin, S. M., & Growe, R. L. (2011). *Defining parental involvement: Perception of school administrators*. *International Journal of Education and Allied Sciences*, 3(2), pp. 43-48.

