

DM

**A Perceção dos Professores do 1º ciclo  
sobre a Comunicação com os Pais**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Lia Vanessa Rodrigues Luís**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

abril | 2018

# **A Perceção dos Professores do 1º ciclo sobre a Comunicação com os Pais**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Lia Vanessa Rodrigues Luís**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Maria João Gouveia Pereira Beja

## **Agradecimentos**

Em primeira instância quero salientar que todo o meu trabalho aqui apresentado não teria sido possível sem o apoio e colaboração de algumas pessoas, muito importantes, que direta ou indiretamente contribuíram para a sua concretização.

Quero agradecer em primeiro lugar à minha orientadora Maria João Gouveia Pereira Beja, por toda a sua disponibilidade, coordenação, apoio, conselhos e por acreditar em mim, mesmo nos momentos de fragilidade.

À Ester Câmara, Ana Côrte e Márcia Nunes, minhas amigas, que com toda a sua ajuda, fosse com conselhos ou saberes, foi possível acabar a tese no prazo pretendido. Obrigada, por estarem sempre presentes.

A todos os professores e diretores dos estabelecimentos de ensino que se demonstraram livres para responderem ao meu questionário.

Um obrigado muito especial aos meus pais, pelo excelente exemplo do que deve ser a vida em família, por todo o apoio incondicional, pelos conselhos que muito precisei nos momentos de dúvida, e por tudo o que me proporcionaram e ensinaram ao longo da vida.

À minha irmã Nicolina, ao meu marido Élvio e à minha sobrinha Juliana, pelo constante interesse e encorajamento que foram dando ao longo deste processo.

Ao meu filho Martim, meu amor, por existir.

Por fim, a todos um muito obrigado por terem entrado na minha vida



## **A Perceção dos Professores do 1º ciclo sobre a Comunicação com os Pais**

### **Resumo**

O presente estudo parte do pressuposto de que a relação escola-família apresenta ainda algumas fragilidades e os intervenientes parecem não maximizar todas as potencialidades desta colaboração. Deste modo, o objetivo geral da presente dissertação passa por conhecer o processo comunicacional entre escola-família. Mais especificamente, identificar, descrever e analisar a perceção dos professores do 1º ciclo sobre a comunicação escola – família. Para tal, contou-se com uma amostra composta por 44 sujeitos, do ensino básico de escolas privadas, com idades compreendidas entre os 25 e os 59 anos, sendo a maioria do género feminino. Relativamente aos principais resultados, verificou-se que a forma de contacto mais utilizada pelos docentes foi as reuniões individuais; os pais são contactados com uma frequência superior a 4 vezes no ano letivo; a dificuldade mais sentida no contacto com os pais foi a incompatibilidade de horários; e as estratégias que predominaram foram as reuniões de pais.

*Palavras-chave:* família, escola, relação, comunicação.

## **The Perception of First Cycle Teachers on Communication with Parents**

### **Abstract**

The present study assumes that the school-family relationship still presents some weaknesses and the interventions do not seem to maximize all the potentialities of this collaboration. In this way, the general objective of this dissertation is to know the communicational process between school-family. More specifically, to identify, describe and analyze the perception of 1st cycle teachers about school - family communication. To do so, it was considered a sample composed by 44 subjects, from the basic education of private schools, between the ages of 25 and 59 years old, being the majority of the feminine sort. Regarding the main results, it was verified that the most used form of contact by the teachers was the individual meetings; parents are contacted more than 4 times during the school year; the difficulty most felt by teachers in contact with parents was the incompatibility of schedules; and the predominant strategies were parent meetings.

*Key-words:* family; school; relationship; communication.

## Índice

Introdução .....	7
PARTE I – Enquadramento Teórico .....	13
1. Relação Escola-Família .....	13
2. Modelos e Tipologias de Envolvimento Escola-Família.....	17
3. Comunicação Escola-Família .....	23
Formas de comunicação .....	25
Efeitos da comunicação na relação escola-família .....	29
4. Dificuldades e estratégias de comunicação entre escola-família.....	32
PARTE II - Investigação Empírica.....	41
1. Metodologia.....	41
Objetivos de investigação .....	41
Amostra .....	41
Instrumentos .....	44
Procedimentos .....	44
2. Apresentação e Discussão de Resultados .....	47
PARTE III - Conclusão .....	57
Referências Bibliográficas.....	63
Anexos .....	71

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1.</b> Caraterização da amostra.....	42
<b>Tabela 2.</b> Formas de contacto com os pais, utilizadas pelos docentes .....	47
<b>Tabela 3.</b> Formas de marcação individual de reuniões com os pais, por parte dos docentes .....	48
<b>Tabela 4.</b> Estratégias de comunicação utilizadas na comunicação escola-família, por parte dos docentes.....	53

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Motivos das reuniões individuais.....	49
<b>Figura 2.</b> Frequência de contacto com os pais.....	50
<b>Figura 3.</b> Número de vezes que contactou os pais.....	51
<b>Figura 4.</b> Funções da comunicação com os pais.....	52
<b>Figura 5.</b> Dificuldades sentidas por parte dos docentes no contacto com os pais .....	54

## Introdução

Atualmente, a relação família/escola é uma das questões mais debatidas por pesquisadores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo. A família é considerada o primeiro contexto educativo do ser humano. É o núcleo fundamental da sociedade que mais influencia a formação da personalidade do ser humano, colaborando no processo de socialização primária e proporcionando ferramentas para enfrentar a vida adulta (Caravaca – Morera & Padilha, 2015).

Segundo Almeida & Carvalho (2003), a família inclui-se entre as instituições sociais básicas, é um “elemento –chave” não só para a sobrevivência do indivíduo, mas também para o afeto, proteção e transmissão de regras, valores e crenças. Quanto à escola, esta é então, o segundo contexto educativo. Um dos seus objetivos principais é a socialização do saber sistematizado, ou seja, favorece a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Para a sociedade ocidental, esta representa a fonte socializadora que causa grande impacto na vida de um indivíduo (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

É de referir que em meados do sec. XX começaram a surgir novas dinâmicas sociais que, por sua vez, afetam, simultaneamente, quer o sistema familiar quer o sistema escolar, levando conseqüentemente, ao aparecimento de novos contornos nas relações entre estas duas instâncias (Nogueira, 2006).

Deste modo, o envolvimento dos pais no meio escolar é considerado, de extrema importância para todo o processo escolar, provocando um desenvolvimento positivo da criança e sucesso académico (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Ribeiro, 2009).

Há diversos fatores relacionados como a variação da forma e intensidade das relações entre escolas e famílias variam. Alguns exemplos são: a classe social, a estrutura e tradição de escolarização das famílias, o meio urbano ou rural, a ocupação dos progenitores e o número de filhos (Filho, 2000).

Sendo a família a primeira instituição a que um indivíduo pertence, onde a criança dá os primeiros passos e faz as suas primeiras aprendizagens, é importante que os professores compreendam o meio e a família onde as crianças estão inseridas (Ribeiro, 2009). Marcondes e Sigolo (2012), explicam ainda que compreender as influências do contexto é fulcral para analisar as interconexões estabelecidas entre família e escola, bem como para o entendimento das suas particularidades, as quais são imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

Na perspetiva de Weiss e Stephen (2009), usar a expressão “ Família, escola e parcerias comunitárias” é fundamental. A investigação confirma que não somente os pais, mas todos os membros da família (irmãos, tios, tias, outros parentes e amigos) estão envolvidos no processo de aprendizagem da criança. A comunidade está igualmente incluída, na medida em que o estabelecimento de parcerias entre os serviços comunitários de aprendizagem e apoio, as famílias e as escolas, contribuem para promover o sucesso escolar, sobretudo das crianças mais economicamente carenciadas e em desvantagem em algum outro aspeto.

No sentido de compreender a relação entre escola-família existem alguns modelos de relacionamento que vêm nos explicar como esta funciona, nomeadamente, o Modelo das responsabilidades separadas, sequenciais, partilhadas e sobrepostas de Joyce Epstein, o Modelo de participação dos pais (Owen Heleen), o Modelo de prevenção e desenvolvimento da escola (Comer).

É de salientar que Epstein é uma das autoras de grande referência nesta temática. O modelo das responsabilidades sobrepostas, defendido por si, crê na importância da relação entre escola e família na construção da identidade do sujeito, ou seja, os pais e os professores apresentam responsabilidades sobrepostas, em função dos interesses do sujeito. Ainda, a partir deste modelo, surgiram as tipologias de envolvimento, que implica uma estrutura de seis tipos de participação, que podem ser operacionalizados distintamente um dos outros. Estas vêm nos explicar como envolver as famílias na escola, privilegiando as suas potencialidades e fragilidades, assim como as do contexto.

A comunicação entre a família e a escola é uma questão muito importante, pois sem esta não há relação entre estes dois sistemas. Sendo a escola um espaço onde os professores confiam, suportam e envolvem as famílias numa aprendizagem mútua, esta deve assumir a responsabilidade pelo incentivo à promoção da relação e melhoria da qualidade da comunicação com os pais (Filho, 2000; Reis, 2008; Santos, 2013). Algumas formas de contacto são: utilização da caderneta do aluno, recurso ao aluno como mensageiro, utilização de questionários, reuniões com os pais, participação em visitas de sala de aula, auxílio dos pais na preparação das atividades, formação de grupos de pais e professores, formação de associações de pais e formação contínua.

Denote-se que existem alguns fatores que influenciam de forma negativa a comunicação entre a escola e a família, pelo que, mais uma vez, a escola se torna responsável pela diminuição do efeito destes, tendo ela própria o desafio de se adaptar às necessidades e estrutura familiar. A mudança acontece quando se modificam atitudes, mentalidades e estratégias, daí ser fulcral um esforço conjunto entre pais e professores para manter uma comunicação que espelhe a preocupação com o desenvolvimento e boa adaptação do aluno (Santos, 2013).

Acrescente-se que a família e escola podem colaborar de modo a que aprendam um com o outro, na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas que podem ser partilhadas no sentido de beneficiar a criança (Silva, 2001). É de acrescentar que tanto os pais como os professores devem ser estimulados a encontrarem estratégias que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua.

Todavia, é de referir que a intensidade das relações entre os dois sistemas aqui abordados, colocam muitas vezes o aluno como, referindo Perrenoud (1987) “go-between”, isto é, simultaneamente mensageiro e mensagem na relação escola-família.

Num estudo realizado por Lima e Chapadeiro (2015), sobre a relação entre escola e famílias de crianças sinalizadas pelos professores como tendo problemas de aprendizagem, verificaram que os docentes e as famílias têm perceções diferentes que causam situações de acusações mútuas entre família e escola e que ainda existem falhas e dificuldades na comunicação entre os dois sistemas, que tornam a relação disfuncional. Os autores concluem que promover um espaço de diálogo na escola de modo a que os alunos, professores e famílias reflitam sobre a forma como estão lidando com as situações quotidianas é um passo importante para o sistema família-escola trabalhar as suas relações. Acrescente-se que, embora as obrigações destes dois sistemas sejam distintas, há no entanto, responsabilidades em comum, sendo que criar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança é um dos objetivos em comum (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

A literatura especializada na temática relação escola-família tem vindo a referir que há uma necessidade em aprofundar mais este tema. É neste sentido que surge o nosso estudo, embora delimitado, pois destina-se aos professores do 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira.

O estudo é de caráter quantitativo e exploratório, tendo como objetivo conhecer o processo comunicacional entre família-escola. O trabalho está composto por três partes distintas: enquadramento teórico, investigação empírica e considerações finais.

Na primeira parte, apresenta-se a relação escola-família, modelos e tipologias de envolvimento escola-família, comunicação escola-família e dificuldades e estratégias de comunicação entre escola-família.

Na segunda parte, composta por um capítulo (Metodologia), apresentamos os objetivos do estudo, o tipo de investigação, a amostra, os instrumentos, os procedimentos e a apresentação e discussão dos resultados.

Por último, a terceira parte, destina-se às conclusões gerais, onde se apresentam reflexões e limitações sentidas ao longo deste trabalho que simultaneamente poderão constituir sugestões futuras.



## PARTE I

### Enquadramento Teórico

#### 1. Relação Escola-Família

A temática relação escola/família, tem vindo a ser debatida por pesquisadores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo. Contudo, no sentido de auxiliar a compreensão desta temática, importa, conhecer o conceito de família e escola e a importância desta relação.

Apesar de não ser possível afirmar que existe uma definição de família aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, assume-se que a *família* é considerada o primeiro contexto educativo do indivíduo, sendo esta, responsável, não somente, pela sobrevivência dos indivíduos, mas também pela proteção e pela forma como o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social. Ou seja, é a chamada de educação primária, onde transmite práticas culturais e crenças, das quais o indivíduo é orientado para o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados apropriados, em termos de padrões sociais de uma determinada cultura. (Carvalho & Almeida, 2003; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

De acordo com Alarcão e Gaspar (2007), a família é considerada como um lugar privilegiado para promover a aprendizagem e desenvolver relações, um enquadramento fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Ainda, devido à diversidade de configurações familiares, que atualmente se verificam, a definição sistêmica de família remete para duas funções que a família deverá cumprir de com

vista a proporcionar um desenvolvimento saudável dos seus membros, são elas, funções internas e externas. Estas são responsáveis pela proteção e autonomia dos diferentes membros (assegurando o sentimento de pertença) e pela boa integração social e cultural.

Já a escola, segundo Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, tem como função promover a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente, num determinado momento histórico, bem como promover as interações sociais e legitimar uma ordem social. É, portanto, considerada o segundo contexto educativo da criança.

Neste sentido, a família é mais do que a soma dos seus membros como da mesma forma, a escola é mais do que a soma dos seus funcionários e alunos. Assim, para compreendê-los "faz-se necessário procurar as relações e inter-retroações entre partes e todo, entre diferentes sistemas, considerando o contexto sócio histórico onde estão situados e as relações de reciprocidade entre indivíduos e grupo, indivíduos e sociedade" (Alves & Seminotti, 2006).

Compreende-se, então, que a família e a escola são dois sistemas que têm como responsabilidade transmitir e construir o conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente (Dessen & Polonia, 2007) isto é, preparar os mais jovens para a sua inserção futura na nossa sociedade, de modo a que sejam capazes de desempenharem as funções sociais que a estruturam. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) explicam que apesar da escola e a família serem dois sistemas distintos, os mesmos apresentam aspetos em comum e aspetos divergentes. Compartilham, deste modo, a função de preparar os indivíduos para a vida socioeconómica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar.

Segundo Beja (2009), estes dois sistemas são os dois contextos de vida mais significativos das crianças e jovens, não apenas pelo tempo que lá passam, mas também

pela importância que é dada, cada vez mais, à escola e à escolaridade até à idade adulta. Escola e família são dois sistemas que embora diferentes são complementares, daí que seja importante que haja uma boa relação entre os dois, criando condições para maximizar a aprendizagem e desenvolvimento da criança (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Polonia & Dessen, 2005).

Num estudo desenvolvido por Carlisle, Stanley e Kemple em 2005, verificou-se que o envolvimento familiar é influenciado por fatores relacionados com a escola, como atitudes dos professores em relação às famílias e expectativas da escola e dos professores; e por fatores relacionados com as famílias, como a etnia, experiências escolares prévias e horários de trabalho. Ainda, os professores que reconhecem e compreendem estas influências podem desenvolver um conjunto de estratégias facilitadoras ao envolvimento das famílias na escola e consequentes resultados positivos nas crianças.

Refira-se três processos de envolvimento familiar que promovem resultados positivos em crianças do ensino básico: o exercício da parentalidade, que consiste em transmitir às crianças atitudes, valores e práticas dos pais; a relação escola-família, que diz respeito às ligações formais e informais entre estes dois sistemas; e as responsabilidades pela aprendizagem, que são o aspeto da parentalidade que dá ênfase às atividades em casa e na comunidade, desenvolvendo habilidades de aprendizagem na criança. Estes processos promovem resultados produtivos, como, notas altas na leitura, crescimento e desenvolvimento da linguagem, maior motivação, melhor socialização e qualidade nos hábitos de trabalho (Casper, Lopez, & Wolos, 2006).

De acordo com Deslandes (2004), quando os pais mantêm uma participação ativa, ou seja, se envolvendo nas atividades da escola, desenvolvem uma relação mais construtiva com os docentes. Afirma que a qualidade desta relação entre pais e

professores vai influenciar, certamente, a adaptação da criança no contexto educativo. Compreende-se assim que, tanto os professores como a família ficam a ganhar, na medida em que há uma maior compreensão do processo de crescimento e aprendizagem da criança. No entanto, é ainda importante referir que sendo a relação escola-família inevitável, a criança, muitas vezes, assume o papel de mensageira, o que não é o mais indicado, pois vê-se numa dupla posição, associada a consequências negativas quer da própria mensagem, quer da reação parental que a mesma pode suscitar (Epstein, 2001; Montadon & Perrenoud, 2001; Perrenoud, 1987).

Por último, ao pensarmos na parceria escola-família como um sistema, devemos considerar que este sistema apresenta a sua própria autonomia que, por sua vez, provém das influências e trocas estabelecidas com outros sistemas e subsistemas exteriores, assim como da própria dinâmica e estrutura dos três subsistemas aqui envolvidos: família, criança e escola. Pensar sistemicamente é inserir o indivíduo num contexto, pautado pelas suas ações e influências de outros significativos. Isto porque a família e a escola constituem grupos que, pela história que partilham, definem-se como sistemas abertos, em ligação constante com o exterior, mediante a partilha de informações pertinentes, numa ecologia de aprendizagem mútua que beneficia o elemento central e elo de ligação: a criança (Bertalanffy, 1968).

A importância do pensamento sistémico dentro da escola é apontada por Andrada (2005): os problemas relacionados com a educação não devem ser vistos como uma causalidade linear, mas sim circular, e o insucesso escolar deve ser compreendido a partir do funcionamento desses sistemas, escola e família, e a relação entre eles. Se a visão sistémica for trabalhada, haverá uma responsabilização compartilhada (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

## **2. Modelos e Tipologias de Envolvimento Escola-Família**

Em resultado da literatura consultada, verificou-se que existem algumas modalidades de relacionamento escola-família que poderão nos explicar alguns dados obtidos na nossa investigação. A escolha pelos modelos a seguir apresentados baseou-se nos autores que os desenvolveram, já que aos mesmos se associa um elevado legado na área do relacionamento escola-família. Ainda, a escolha recaiu no facto destes modelos reconhecerem a importância da escola e família na construção da identidade do indivíduo, já que estes dois sistemas aparecem como contextos de relacionamento fulcrais para o desenvolvimento pessoal e social. São eles: o modelo das responsabilidades separadas, sequenciais, partilhadas, sobrepostas (Epstein), tipologia de envolvimento (Epstein), Modelo de participação dos pais (Owen Heleen), Modelo de prevenção e desenvolvimento da escola (Comer).

### **Modelo das responsabilidades separadas**

O modelo das responsabilidades separadas assenta na premissa de que, quer a família, quer a escola são duas entidades com papéis e impactos distintos, sendo que a escola tem um papel mais eficiente em situações nas quais pais e docentes têm objetivos independentes e os transpõem para atividades e atuações, igualmente, independentes. Contudo, na emergência de um problema, estas duas instituições estabelecem, inevitavelmente, uma comunicação, na tentativa de o solucionar (Beja, 2009; Epstein, 1986; 1987; 2001; 2010).

A este modelo, associam-se conceitos como incompatibilidade, competição e conflito entre as famílias e a escola, já que nenhuma delas tem a noção do impacto e papel da outra no desenrolar de todo o processo educativo (Beja, 2009; Epstein, 1986; 1987; 1992; 2001; 2010).

### **Modelo das responsabilidades sequenciais**

Esta abordagem defende que a família e a escola exercem influências distintas no processo educativo das crianças, contudo, não tão independentes como o modelo anterior. Antes, estas contribuem para o desenvolvimento e educação da criança, de forma sequencial, conforme a etapa desenvolvimental da criança. Isto pressupõe que os pais assumam a responsabilidade na execução das suas tarefas – socialização primária, necessidades básicas e de segurança – nos estádios iniciais, enquanto os professores responsabilizar-se-iam pelas crianças a partir da idade escolar. Por fim, as crianças, em idade adulta, assumem a responsabilidade pela sua educação (Epstein, 1992). Como tal, em diferentes fases, diferentes entidades se responsabilizam pelo desenvolvimento da criança (Epstein, 1992).

### **Modelo das responsabilidades partilhadas**

O modelo das responsabilidades partilhadas (Epstein, 1987), também denominadas concêntricas (Epstein, 1992), apresenta uma natureza ecológica das relações, dependendo de quem assume a responsabilidade pela criança, os efeitos serão proporcionalmente adequados (Beja, 2009; Epstein, 1986; 1987; 1992; 2001; 2010). Neste sentido, a diferença deste modelo para os anteriores reside na assunção de que família e escola partilham responsabilidades, ao nível da socialização e da educação das crianças. Assim, alguns conceitos como coordenação, parceria, cooperação e complementaridade entre as instituições são enfatizados, pois neles reside a base que sustenta a principal premissa deste modelo (Beja, 2009; Epstein, 2001).

## **Modelo das responsabilidades sobrepostas**

Por verificar algumas limitações nos modelos anteriormente apresentados, Epstein (1987) propõe o modelo das responsabilidades sobrepostas – *the overlapping spheres* – para defender que os pais e os professores apresentam responsabilidades sobrepostas, em função dos interesses do sujeito.

Refira-se que embora as obrigações familiares e escolares sejam distintas, há responsabilidades em comum, sendo que criar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança é a principal (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999). Este modelo agrupa as responsabilidades parentais e escolares em duas estruturas: 1) externa, composta por três esferas, família, escola e comunidade, que agem em parceria ou individualmente, consoante o tempo e experiências de cada um; 2) interna, que comporta a representação dos relacionamentos e padrões de influência entre família, escola e comunidade, bem como no interior de cada um destes contextos (Epstein, 1987; 2001; 2010).

As relações entre a escola, a família e a comunidade são vistas como esferas de influência que se encontram sobrepostas e que podem sofrer alterações, conforme as experiências e relacionamentos interpessoais. Estas alterações podem dever-se ao tempo (idade, nível de ensino e a história do contexto) ou ao comportamento (caraterísticas e práticas de cada contexto) (Epstein, 1992). Assim, duas situações podem ocorrer: por um lado, as escolas apresentarem dinâmicas escassas com as famílias e comunidade, o que resulta no movimento divergente ou, por outro lado, esta comunicação pode aproximá-las (Epstein, 2010).

O modelo das responsabilidades sobrepostas enfatiza a colaboração da criança na relação escola-família, pois é por ela que são enfatizados conceitos como

aprendizagem, desenvolvimento e sucesso, sendo que o papel que desempenha nestes movimentos é de fulcral importância (Beja, 2009; Epstein, 2001).

### **Tipologia de envolvimento de Epstein**

A tipologia de envolvimento de Epstein (1986) surge a partir do modelo das influências sobrepostas. Foi considerada pertinente para este estudo, no sentido em que procura abranger diferentes contextos e relacionamentos e, conseqüentemente, envolver as famílias na escola, privilegiando as suas potencialidades e fragilidades, assim como as do contexto (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Epstein, 1987; 2001).

Esta tipologia engloba seis tipos de envolvimento, correspondentes a diferentes atividades de colaboração entre as famílias, a escola, as crianças e a comunidade (Epstein, 2001; 2010; Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2008). Os tipos de desenvolvimento são:

1. Obrigações básicas da família (*parenting*): participação dos pais na escola, estabelecendo parcerias de sucesso. Sugerem-se, como atividades: a) fornecer segurança; b) desenvolver competências parentais; c) assegurar o desenvolvimento da aprendizagem da criança; d) garantir os recursos úteis para consolidar as aprendizagens, em casa (Epstein, 1986; 1987; 1992; 2001; 2010; Epstein & Dauber, 1991).
2. Obrigações básicas da escola (*communicating*): desenvolver e organizar mecanismos de comunicação entre a escola e outros contextos afetos à criança, visto que cabe à escola o estabelecimento e melhoria da qualidade da comunicação com a família (Filho, 2000; Reis, 2008; Santos, 2013). Como tal, incluem-se: a) estabelecer a comunicação com as famílias, focando-se no sucesso dos alunos; b) garantir que a família compreende o discurso docente (Epstein, 1986; 1987; 1992; 2001; 2010; Epstein & Dauber, 1991).

3. Envolvimento em atividades na escola (*Volunteering*): organizar eventos escolares, recorrendo ao recrutamento de pais para prestar auxílio. Inclui: a) assistir docentes, crianças e direção; b) envolver-se na performance dos filhos; c) melhorar o agendamento das atividades, para que mais famílias consigam participar; d) melhorar as metodologias de recrutamento e formação parental, para que possam ser mais efetivos na prestação de ajuda; e) promover a melhoria do ambiente educativo (Epstein, 1986; 1987; 1992; 2001; 2010; Epstein & Dauber, 1991);
4. Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa (*learning at home*): promover a participação dos pais na aprendizagem dos filhos, ao monitorizar as suas atividades, em casa. Inclui: a) assistir os filhos em tarefas de casa, dando continuidade às aprendizagens da escola; b) informar os pais de como podem ajudar os filhos em casa; c) promover, nas famílias, a capacidade de monitorizar e ajudar os educandos nos trabalhos de casa e na forma como devem ser tomadas decisões sobre a envolvente escolar (Epstein, 1986; 1987; 1992; 2001; 2010; Epstein & Dauber, 1991);
5. Participação na tomada de decisões (*decision making*): promover a participação dos pais em decisões escolares, relativas ao futuro dos educandos. Envolve: a) formar associações de pais e professores; b) Promover a discussão informada sobre as decisões relativas aos filhos e ao desenrolar do processo educativo (Epstein, 1986; 1987; 1992; 2001; 2010; Epstein & Dauber, 1991);
6. Colaboração e intercâmbio com a comunidade (*collaborating with community*): promover a colaboração da escola e família com a comunidade e garantir os recursos necessários às atividades delineadas (e.g. estabelecimento de programas escolares) (Epstein, 1986; 1992; 1987; 1992; 2001; 2010; Epstein & Dauber, 1991).

Acrescente-se que o objetivo desta abordagem se materializa através de programas de intervenção afetos aos contextos e problemáticas específicas, consoante

os interesses, idades e níveis de ensino (Epstein, 2001; Santos, 2013). As vantagens referem-se ao processo escolar e melhoria no ambiente familiar, possibilitando, em última instância, o aumento do rendimento da criança, que se sente apoiada pelos contextos proximais (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

### **Modelo de participação de Owen Heleen**

O modelo proposto por Heleen (1988) destina-se a pais que manifestam resistência em se envolver na educação dos filhos. Subdivide-se em cinco tipos de envolvimento, referentes a diferentes níveis educacionais que possibilitam o envolvimento dos pais na escola e na aprendizagem dos educandos. É fulcral que cada família opte pelo tipo de envolvimento que melhor responda às suas necessidades e estrutura familiar.

Como tal, a família pode envolver-se na escolaridade dos filhos, nos seguintes níveis: 1) Tomada de decisão (*decision-making*), na escola e na comunidade, conforme a liberdade e condições que possuem para o fazer; 2) Coordenação família-escola (*co-production*), estimulando a aprendizagem da criança; 3) Defesa de perspetivas (*advocacy*), individual ou coletivamente, mediante contactos telefónicos ou pessoais com docentes ou criação de associações de pais; 4) Apoio à escola (*school support*), pela criação de grupos de discussão compostos por pais e professores, garantindo que existem recursos para a melhoria do espaço escolar e suporte aos alunos; 5) Educação e apoio aos pais (*parent education and support*), apoiando-os no exercício das suas tarefas educativas (Heleen, 1988).

### **Modelo de prevenção e desenvolvimento da escola**

Este modelo emergiu da colaboração entre o *Yale Child Study Center* e a *New Haven School System*, em 1968, com o intuito de reduzir o impacto negativo da mudança, estratificação social, conflitos e desconfiança entre escolas e famílias, dando origem a um clima escolar pautado pela parceria mútua e bem estabelecida. Este pretende melhorar o tempo de resposta das escolas e as competências dos docentes pois, em conjunto, estes fatores contribuem para o melhor desempenho do aluno no processo de aprendizagem (Comer, 1984).

Este modelo tem um funcionamento dinâmico, a partir do qual este corpo de recursos humanos identifica problemas e oportunidades dentro da cultura escolar, faz corresponder os recursos às necessidades escolares, desenvolve e implementa programas para solucionar os problemas, avalia os seus resultados e, se necessário, procede à sua reformulação. Para tal, o estabelecimento da confiança, coordenação e comunicação entre todos são pontos fulcrais. Esta parceria procura angariar recursos para aproximar a escola e a família e procura colocar em prática programas que dotem pais e estudantes de estratégias de estabelecimento de parcerias com a sociedade. Esta atitude dos pais transmite aos filhos que devem atingir o sucesso e adotar condutas comportamentais positivas (Comer, 1984).

### **3. Comunicação Escola-Família**

A comunicação entre a família e a escola é uma das questões mais debatidas pela comunidade científica de todo o mundo (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Pereira et al., 2008; Reis, 2008; Weiss, Caspe, & Lopez, 2006). Para garantir que a comunicação surte o efeito desejado, o envolvimento de todos é fundamental, tanto para manter o foco no objetivo principal – promover o desenvolvimento do aluno, em diferentes

dimensões – como para garantir que a escola e a família se envolvam nos papéis que desempenham.

O principal objetivo de uma boa comunicação entre estes dois contextos é garantir boas condições para o desenvolvimento de um ambiente propício para a génese de relacionamentos que estimulem a adoção de valores e crenças adaptativas na criança (Pereira et al., 2008; Swick, 2006). Como tal, cada um dos elementos da tríade escola-aluno-família deve considerar as suas diferenças e a forma como se podem relacionar com respeito, sem imposição de um contexto sobre o outro, na procura por soluções concordantes com a problemática (Santos, 2013). Apesar de distintos, cada um destes subsistemas possui responsabilidades, pelo que se torna fulcral perspetivá-los como um sistema, caracterizado pela crescente complexidade e interações estabelecidas, e não apenas como a simplificação das partes (Alves & Seminotti, 2006).

Como tal, promover um espaço de diálogo na escola de modo a que todos reflitam sobre a forma como lidam com as situações quotidianas é um marco importante para o sistema família-escola trabalhar as suas relações (Lima & Chapadeiro, 2015). Interligando estes conhecimentos com a psicologia da educação, esta apresenta um forte potencial de ajuda, ao facilitar a promoção da relação mediante a articulação entre os diferentes atores. Os psicólogos educacionais podem capacitar os professores para a melhoria na capacidade de resposta perante as diferentes problemáticas e predispor a família dos alunos sinalizados a uma maior abertura à comunidade escolar, na tentativa de estabelecer e manter a confiança (Andrada, 2005). Esta confiança deve ser fomentada desde cedo e uma das formas de o fazer é através do aumento da quantidade das interações estabelecidas entre a família e a escola, de modo a garantir que o aluno adquira o suporte emocional necessário para conseguir bons resultados (Swick, 2006).

Urge, assim, a necessidade de comunicar ativamente com os pais, motivando-os à participação assídua na escola. Neste seguimento, a escola e a família devem manter um relacionamento positivo, destilando saberes referentes ao papel de cada um neste processo de uma forma permanente e constante e não só quando algo corre mal (Silveira & Wagner, 2012). Neste sentido, apresenta-se as várias formas de comunicação entre estes dois contextos.

### **Formas de comunicação**

A escola representa um espaço relacional onde os professores confiam, suportam e envolvem as famílias numa aprendizagem mútua, aprendendo com os seus testemunhos (Swick, 2006). Como tal, o contexto escolar deve assumir a responsabilidade pelo incentivo à promoção da relação e melhoria da qualidade da comunicação com os pais (Filho, 2000; Reis, 2008; Santos, 2013). Algumas formas de o fazer são: contactos formais e informais com a família, utilização da caderneta do aluno, recurso ao aluno como mensageiro, utilização de questionários, reuniões com os pais, participação em visitas de sala de aula, auxílio dos pais na preparação das atividades, formação de grupos de pais e professores, formação de associações de pais e formação contínua.

Quanto aos contactos formais e individuais com a família, são utilizadas fontes diretas, como a marcação de reuniões individuais, através das quais o professor transmite as ideias aos pais, abordando questões relativas à colaboração dos mesmos com a escola e à organização da turma e da escola, com o intuito de informar sobre o trabalho e comportamento dos alunos e promover a parceria escola-família, tranquilizando, aconselhando e conhecendo as expectativas e aspirações dos pais (Beja, 2009; Knopf & Swick, 2008; Lima & Chapadeiro, 2015; Reis, 2008; Santos, 2013; Weiss, Caspe, & Lopez, 2006). Neste âmbito, Beja (2009) afirmou que uma grande

parte dos docentes que inquiriu recorreu à marcação de encontros individuais, sob a forma de reuniões e idas às escolas, como forma de manter um contacto com os pais. Em relação aos assuntos abordados, constatou-se que o principal se referiu ao trabalho com a criança, seguindo-se o seu comportamento, realização dos trabalhos de casa e expectativas dos docentes em relação aos pais. Outra fonte de contacto individual direto refere-se aos horários de atendimento semanal. Contudo, a investigação demonstra que a deslocação dos pais à escola neste tempo é escassa, devido ao horário de trabalho (Pereira et al., 2008). Assim, estes contactos funcionam como propulsores da comunicação aberta e construtiva entre pais e professores, desde que preparados previamente, ao nível da inserção de temáticas do interesse dos participantes e cumprimento do tempo, sendo importante manter uma postura de flexibilidade relativamente aos horários para receber os pais, consoante a sua disponibilidade (Beja, 2009; Pereira et al., 2008; Santos, 2013). Deste modo, a literatura apoia que os contactos individuais permitem o aumento do conhecimento sobre a criança, são mais propícios ao entendimento de situações relacionadas com elas, são de fácil realização e promovem o aumento da confiança com os pais (Beja, 2009).

Relativamente aos contactos informais, os mesmos estabelecem-se através de conversas telefónicas ou por email, quando o contacto pessoal não se verifica possível. Segundo Beja (2009), o contacto telefónico e o envio através de cartas ou email foram estratégias utilizadas pelos professores inquiridos no seu estudo. Apesar das facilidades que lhes estão associadas, esta fonte não deve substituir uma comunicação presencial, já que as famílias podem não ter acesso aos meios necessários (e.g. internet e telefone disponível) (Beja, 2009; Knopf & Swick, 2008; Reis, 2008).

Outra fonte informal são os encontros circunstanciais, como a ida à escola para ir buscar os filhos, já que são momentos propícios, tanto para reduzir a distância

relacional entre escola e família, como para comunicar algo, sugerir uma reunião ou marcar um contacto posterior (Beja, 2009; Lima & Chapadeiro, 2015; Santos, 2013).

A caderneta do aluno refere-se a um documento formal destinado à partilha de informação pertinente e importante sobre o processo educativo dos alunos, podendo ser utilizado para fornecer suporte emocional às famílias (Knopf & Swick, 2008). Porém, à semelhança do que acontece com o ponto anterior, esta fonte não deve ser utilizada como primeira opção, pois existem informações que, pela sua natureza perturbadora, não são propícias a serem transmitidas pelo aluno (Knopf & Swick, 2008; Reis, 2008).

Outra forma de comunicação diz respeito ao recurso ao aluno como mensageiro, através do envio de bilhetes por ele, para os pais (Davis & Lambie, 2005; Kumar; 2006, Lima & Chapadeiro, 2015). Beja (2009) verificou que esta foi a estratégia mais utilizada no âmbito dos contactos informais com a família. Porém, ambos os contextos são de opinião de que a comunicação entre a escola e a família não deve ser realizada por intermédio da criança, pois possui um carácter punitivo e negativo e não fornece informações sobre a reação e postura de quem o está a ler (Davis & Lambie, 2005; Kumar; 2006). Todavia, Filho (2000) defende a utilização do aluno como intermediário da comunicação escola-família, utilizando a sua educação e valores como argumento, que fazem dele o agente mais eficaz deste processo e o melhor auxílio aos professores, na sensibilização dos pais para a comunicação. Já os questionários/inquéritos constituem uma boa forma dos pais comunicarem os receios, pontos fortes e experiências de uma forma não tão ameaçadora (Knopf & Swick, 2008).

Em relação às reuniões de pais, estas são realizadas com o intuito de abordar temáticas relacionadas com o seu impacto na escolaridade dos filhos e a importância das parcerias com a escola. Esta modalidade de contacto coletivo facilita a partilha de

opiniões e perceções entre os pais (Filho, 2000; Knopf & Swick, 2008; Weiss, Caspe, & Lopez, 2006).

No que concerne à participação em visitas de sala de aula, as mesmas são organizadas pelos professores, no sentido de proporcionar momentos de partilha do espaço preferencial de aprendizagem dos alunos (Weiss, Caspe, & Lopez, 2006).

Ainda, o auxílio dos pais na preparação das atividades que os professores preparam para as aulas (Weiss, Caspe, & Lopez, 2006) pode ser uma forma de comunicação utilizada, com o objetivo de envolver os pais nas atividades educacionais dos filhos, promovendo a criação de ambientes acolhedores (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004).

A formação de grupos de pais e professores tem como objetivo principal ajudá-los a articular as suas perceções em relação à educação dos filhos, procurando delinear estratégias que coloquem a família e a escola em interação, suscitando o sucesso da criança. A literatura aponta, como vantagens, o aumento do conhecimento sobre as famílias, ganho de respeito mútuo, ganho da perspetiva cultural das famílias, promoção da escuta ativa das perspetivas familiares, diminuição dos conflitos e, por fim, maior incentivo ao envolvimento parental na relação com os docentes (Knopf & Swick, 2008).

No que diz respeito às associações de pais, para a partilha de medos, angústias e conhecimentos, procura-se encontrar soluções para propor aos docentes, no sentido de os auxiliar. Estas associações e a partilha entre pais promove a sua autoconfiança (Comer, 1984; Reis, 2008).

Por fim, refira-se a formação contínua que complementa a formação académica inicial, na qual sejam abordados assuntos como o envolvimento familiar na vida escolar dos filhos e o seu impacto para o estabelecimento de parcerias, beneficiando todos os envolvidos (Comer, 1984). Referente a este aspeto, Beja (2009) salienta que a formação

na área da relação escola-família emerge como uma forma de melhorar as relações entre pais e professores, associada a efeitos positivos e à promoção da aprendizagem. Para a maior proximidade entre pais e docentes, esta formação deve estimular o potencial criativo e capacidade destes para mediar a comunicação e, não menos importante, a procura e implementação de estratégias para a aproximação aos alunos e respetiva(s) família(s) (Reis, 2008; Santos, 2013).

Tal como já foi abordado, os docentes devem ser o público que, pela sua abrangência, se deve responsabilizar por incentivar uma maior comunicação com a família. No entanto, temos vindo a registar uma maior afluência de pais à escola, por iniciativa destes (Beja, 2009). Neste sentido, a literatura apoia que os docentes percecionam esta maior iniciativa dos pais, que se materializa através de idas à escola, marcação de reuniões, envio de mensagens pela criança, telefonemas aos professores e, por fim, escrita de cartas (Beja, 2009; Lima & Chapadeiro, 2015). Assim sendo, o facto de os pais terem o interesse em ir à escola reflete a manifestação de práticas parentais pautadas pela cultura de proximidade e envolvimento dos pais na educação dos filhos, o que acaba por ser encorajador do aumento da autoestima da criança, que se sente apoiada pela família (Pereira et al., 2008).

Em última instância, é recorrente associar a boa qualidade da comunicação entre a escola e a família a resultados positivos para o aluno, família e escola. Neste enquadramento, apresenta-se os efeitos que a literatura enaltece, quando referenciada a temática da comunicação e a sua importância para o estabelecimento de parcerias entre a escola e a família.

### **Efeitos da comunicação na relação escola-família**

Como já foi anteriormente referido, a comunicação assume um papel central na interação entre contextos, pelo que deve ser uma ferramenta a privilegiar para alcançar a

eficácia da performance dos diversos públicos que nela confluem (Ribeiro, 2009). Os autores Watzlawick, Beavin e Jackson (2007) afirmam que uma boa relação entre duas entidades depende da comunicação que partilham. A interação entre contextos espelha-se no comportamento da criança que, por sua vez, se revela mais produtiva no desenvolvimento pessoal, emocional, interpessoal, na aquisição de estilos de vida saudáveis, no alcance das metas e no maior empenho e motivação para alcançar bons resultados (Swick, 2006).

Considerando a complexidade e ênfase da temática, a investigação encontra diversas perspectivas, de acordo com a qualidade da comunicação estabelecida entre a escola e a família e o seu impacto no estabelecimento de parcerias entre os mesmos.

Por um lado, algumas perspectivas defendem uma comunicação deficitária, com a criança como intermediária – o descrito como *go-between* – não havendo uma comunicação direta entre estas duas entidades (Montadon & Perrenoud, 2001). De acordo com esta perspectiva, a criança assume, involuntariamente a função de mensageiro-mensagem na relação escola-criança-família, responsabilizando-se pela criação de movimentos comunicacionais e de cooperação entre os dois (Perrenoud, 1987; Santos, 2013). Como tal, surge, dividida entre pais e professores, tentando gerir esta dupla pertença (Beja, 2009).

Numa outra perspectiva, dá-se o exemplo dos países França, Alemanha e Japão, em que a educação revela-se eficiente sem a interferência dos pais. No seu sistema de ensino tanto a escola como a família têm tarefas e papéis bem demarcados e nenhum se sobrepõe ou auxilia mutuamente. No entanto, isto não faz com que os pais se mostrem menos interessados na educação dos filhos. Ambos os contextos têm um limite de ação bem-definido, o que obriga a uma comunicação constante, fator que garante o real sucesso destas perspectivas (Reis, 2008).

Por outro lado, encontramos perspectivas que sustentam que pais e professores assumem posturas colaborativas, com o fim último de promover e sustentar o desenvolvimento da criança. A título exemplificativo, apresentam-se os estudos de Bhering e Siraj-Blatchford (1999), Jesus e Neves (2004) e Reis (2008), que defendem que o envolvimento parental no meio escolar é considerado de extrema importância para o desempenho ideal das escolas, envolvimento este que apresenta resultados ao nível do desenvolvimento e rendimento escolar satisfatório. Assim, assegurar a aproximação das famílias na vida escolar poderá ser uma resposta, no sentido de garantir a melhoria na comunicação entre as duas entidades. Os professores constituem, assim, os elementos-chave para estabelecer esta comunicação ativa e eficaz, com uma linguagem que vá ao encontro das competências e necessidades familiares. Estas perspectivas integradoras contam com uma vasta gama de resultados positivos para todos os envolvidos. Em específico, existem evidências do desenvolvimento de atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal do aluno (Reis, 2008; Weiss, Caspe, & Lopez, 2006). Logo, a colaboração entre estes dois sistemas é uma condição que deve ser assegurada precocemente, garantindo que as influências e as competências educacionais que cada um deles possui se traduzem em resultados positivos, na comunidade em geral (Silva, 2001).

De acordo com Epstein (2010), o estabelecimento de parcerias entre a escola e a família sustentadas em bases fortes e associadas à maior qualidade na comunicação, é a chave para o sucesso da educação de crianças, em diferentes vertentes. Uma delas é a vertente pessoal, já que autores defendem que os pais que contactam, frequentemente, com a escola e demonstram menos entraves a estas parcerias incutem nos filhos valores positivos, relacionados com o processo de aprendizagem e interação com pares, professores e outros adultos (McWayne et al., 2004). Ainda, a dimensão

comportamental e social são alvo de efeitos positivos, pois a própria percepção dos professores sobre a interação com os pais resulta em descrições de alunos com menos problemas de comportamento e maior desenvolvimento da linguagem e do raciocínio matemático. Apesar de afetos ao pré-escolar, estes efeitos tendem a ser estáveis (Rimm-Kauffman et al., 2003), pelo que é expectável que as aprendizagens na idade pré-escolar sejam consolidadas durante o ciclo vital.

Em suma, as vertentes escolar e familiar devem ser vistas como complementares, cada uma dependente e influenciada pela outra. Denote-se que estes contextos exercem a sua função e responsabilidade, pelo que quanto maior for a cumplicidade entre eles, melhor será o desenvolvimento global da criança (Reis, 2008).

#### **4. Dificuldades e estratégias de comunicação entre escola-família**

A família e a escola exibem posições sociais e funções educativas distintas, apesar de apresentarem papéis comuns, fundamentais para a boa comunicação entre os dois. Daí, emerge a necessidade de se criar condições para a complementaridade e articulação de funções, em prol do desenvolvimento da criança. Porém, ambas as entidades não têm a perfeita noção das suas responsabilidades, pelo que esta conciliação de papéis não tem surtido os efeitos desejados, devido a alguns fatores que influenciam a qualidade destas relações, (Davies & Lambie, 2005).

Entre os mesmos, encontram-se: 1) a fragmentação e compartimentação de serviços; 2) falta de coordenação na informação referente aos estudantes; 3) dificuldades logísticas (e.g. ocupação dos progenitores, incompatibilidade de horários e transporte para se dirigir à escola); 4) trivialização do papel dos cuidadores e fraca comunicação destes com a escola; 5) perfil do docente, que pode sentir a sua postura ameaçada com a presença dos pais; 6) diferenças culturais que podem despoletar

problemas de adaptação e desinteresse por parte dos alunos; 7) etnia; 8) tradição de separação entre os dois contextos e culpabilização dos pais pelas dificuldades dos filhos; 9) contexto socioeconómico das famílias (e.g. estudos proclamam que crianças de famílias desfavorecidas tiram maiores benefícios com estas parcerias; 10) zona de residência (e.g. urbana ou rural); 11) estilos educativos parentais; 12) expectativas dos pais relativamente ao papel da escola e impacto desta perceção na performance dos filhos; 13) perceção dos pais das suas competências educativas; 14) saúde mental dos pais; 15) estrutura familiar; 16) nível de ensino da criança; e, por fim, 17) atitudes e práticas docentes e escolares para envolver as famílias (Davies & Lambie, 2005; Filho, 2000; Kumar, 2006; Pereira, 2007; Reis, 2008; Vasconcelos, Dorey, & Homem, 2003).

Acrescente-se aos anteriores o estudo de Silveira e Wagner (2012), que concluiu que a família e a escola possuem práticas educativas e formas de comunicação que, pela sua ambivalência, deixam transparecer as suas próprias dificuldades. Esta ambivalência provém da existência de barreiras rígidas entre as duas entidades e reflete a sua falta de conhecimento em relação às problemáticas que afetam a criança. Assim, a incongruência das práticas educativas, associada à indefinição de papéis conduzem a movimentos de culpabilização dos efeitos emocionais, comportamentais e sociais que as crianças começam a demonstrar.

Ainda, Pereira (2007), reflete a preocupação com a exposição da criança aos diferentes contextos, já que estes exercem influências preponderantes para o desenvolvimento da criança em diversas vertentes, sendo que a qualidade dos efeitos se associa à qualidade das influências que as duas entidades exercem. A avaliação destas influências provém das diferentes perceções e que os professores e os pais têm da mesma relação (Reis, 2008).

Saliente-se que a comunicação assídua entre pais e professores e o conhecimento mútuo das intenções de cada uma conduz à criação de relacionamentos positivos e, conseqüentemente, são incutidos, nos sujeitos, valores e crenças comportamentais pacíficas, que se mantêm a longo prazo (Silveira & Wagner, 2012).

Refira-se ainda, que alguns fatores exercem um impacto quase esmagador na forma como é estabelecida a comunicação entre a escola e a família, pelo que a escola se torna responsável pela diminuição do efeito destes, tendo ela própria que se adaptar às necessidades e estrutura familiar. A mudança apenas se verifica quando se modificam atitudes, mentalidades e estratégias, daí a forte importância do esforço conjunto entre pais e professores em manter uma comunicação que espelhe a preocupação com o desenvolvimento e boa adaptação do aluno (Santos, 2013).

No que diz respeito às estratégias, numa era de constante mudança, impera a necessidade de equilibrar os interesses familiares e escolares. Como tal, os professores devem empenhar-se no estabelecimento de uma relação positiva com a família, de acordo com a sua estrutura, preferências, potencialidades, fragilidades e dinâmicas relacionais, de modo a desenvolver um sentido de utilidade e responsabilidade, proporcionando à escola o auxílio que procura neste processo. Neste seguimento, conclui-se que a colaboração escola-família pressupõe a diversificação das estratégias, abrangendo um maior público-alvo (Filho, 2000; Santos, 2013; Beja, 2009; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Porém, o real dilema reside na forma como o podem fazer. Como tal, têm emergido algumas estratégias, para dar resposta a esta questão, em função do contexto e do público-alvo, garantindo o sucesso da estratégia em si, assim como dos resultados que a mesma produz (Epstein, 1986; 2010).

A escolha por estas estratégias regeu-se pela necessidade de promover uma maior interligação e um trabalho mútuo em casa e na escola, ao invés de fornecer estratégias distintas a cada um destes contextos.

Neste sentido, os professores podem reger-se por três fundamentos, que sustentam a premissa de que é urgente envolver a família na vida escolar e manter relações saudáveis, promotoras do bem-estar de todos os envolvidos (Swick, 2006).

O primeiro refere-se ao acolhimento das famílias, ajudando-as a se sentirem bem recebidas e informadas (Santos, 2013; Swick, 2006) As medidas podem ser: 1) marcar encontros, diretamente, com os pais (e.g. telefone); 2) Lembrar aos pais as atividades relacionadas com a educação dos filhos; 3) Adotar uma postura recetiva ao discurso parental; 4) Envolver os pais na planificação de atividades escolares; 5) Considerar os conflitos culturais que podem ocorrer na comunicação escola-família e adotar estratégias para contornar a situação (e.g. saber a língua oficial e rotinas familiares); e 6) Proporcionar momentos de partilha entre pais e professores, como conferências ou reuniões na escola (Beja, 2009; Lima & Chapadeiro, 2015; Pereira et al., 2008).

O segundo fundamento pressupõe honrar e respeitar as famílias, informando-as sobre o processo educativo dos filhos. Algumas estratégias englobam: 1) eleger, mensalmente, uma família e divulgar a informação de modo a que esteja disponível em locais onde professores, alunos, familiares e restante comunidade tenham acesso; 2) Dar certificados às famílias e reconhecer o seu envolvimento e colaboração, em prol da criança; 3) Respeitar os pais, garantindo que todos os tratam de forma adequada; 4) Preocupar-se com os pais, transmitindo a ideia de que, além de professores, são coautores neste processo (Swick, 2006).

Em última instância, os professores devem conhecer as necessidades e preocupações de cada família e de que forma podem ter um papel colaborativo na

procura por estratégias para as ultrapassar (Swick, 2006). Algumas formas de manter esta relação são: 1) visitas domiciliares, nas quais os professores se dirigem à casa do aluno, fazendo com que os pais reconheçam a atenção manifestam em se dirigir ao seu local de conforto. Esta ideia é, igualmente, defendida por Filho (2000), e Knopf e Swick (2008), que defendem a sua maior eficiência quando os professores procuram, através dela, conhecer a família e as suas interações; 2) Estabelecer horários regulares para encontros entre docentes e pais, promovendo o contacto regular entre os dois (Filho, 2000); 3) Fornecer aos pais informação sobre a parentalidade, ajudando-os a ter outra perspectiva sobre as suas habilidades (Filho, 2000); por fim, 4) Promover relações de empatia, sinceridade e diálogo (Santos, 2013; Swick, 2006).

Neste seguimento, refira-se o plano de participação de Harlen Hansen (1985), decorrente da ideologia de que as escolas são os contextos que devem promover o estabelecimento de parcerias com os pais. Hansen (1985) propôs uma intervenção em dez etapas com o propósito de envolver, com maior afluência e motivação, as famílias, em consonância com as suas necessidades e objetivos. Assim, as etapas são as seguintes:

1. Transmitir, antecipadamente, às famílias informação sobre as intenções da escola, mediante o envio de cartas/recados, tornando os pais participantes ativos, ao promover o ganho de informação sobre o programa escolar por via direta.
2. Sugerir aos pais estratégias para colocar em prática, em casa, com o intuito de assegurar um *continuum* das aprendizagens realizadas em contexto escolar, originando aprendizagens contínuas e, cada vez mais, contextualizadas.
3. Sugerir aos pais que auxiliem os filhos na escolha de recursos materiais para a aula, dando uma dimensão e significado reais às aprendizagens escolares.

4. Incentivar a ida dos pais à escola. Esta deve ser precedida de um convite pelo docente, com o propósito de dar continuidade à sua atuação, colaborando na aprendizagem dos filhos. Isto dota o programa escolar de novas atividades e dinâmicas, bem como de uma maior motivação por parte dos pais.
5. Possibilitar a participação dos pais como voluntários, já que as etapas anteriores os dotaram de autoconfiança e conhecimento do programa escolar. Exige preparação e avaliação contínuas, promovendo a contribuição conscienciosa dos pais.
6. Possibilitar que os pais assumam funções de gestão, pois já têm conhecimentos sobre os conteúdos e práticas educativas. Esta etapa dota a escola de melhores práticas e políticas educativas, fornecendo conhecimentos sobre a escola e o seu papel.
7. Informar os pais sobre os relatórios de atividades e avaliação das escolas. Este conhecimento, associado ao já adquirido sobre o programa escolar, desempenho e comportamento dos filhos, permitiria garantir o envolvimento parental.
8. Formar grupos de apoio comunitários, que possibilitem a exposição clara, sem preocupações, das inquietações parentais, dando-lhes oportunidade para causar impacto e, caso seja necessário, mobilizar uma mudança.
9. Criar oportunidades para o envolvimento de toda a comunidade.
10. Autoavaliar, continuamente, o desempenho da escola, pais e comunidade, identificando pontos fortes e fracos da sua intervenção.

É de referir ainda a investigação de Henderson, Marburger e Ooms (1987), da qual emergiram sete estratégias que a escola deve implementar, para estimular a colaboração com a família:

- 1) Proporcionar um ambiente acolhedor (e.g. cartazes de boas-vindas; visita às instalações escolares; disponibilidade da direção para receber os pais);

- 2) Estabelecer uma comunicação frequente, clara e recíproca (e.g. informar os pais sobre a organização escolar, regras, financiamento e contactos importantes; reunir com os pais para auxiliá-los na adaptação à envolvente escolar e responder aos seus pedidos de ajuda; contactar telefonicamente as famílias no início do ano letivo, encorajando-as ao estabelecimento de um contacto direto com a escola e a recorrer ao professor quando necessite de ajuda);
- 3) Incentivar a colaboração dos pais na educação dos filhos (e.g. contratos de aprendizagem, com objetivos e tarefas delineadas, assinado por pais, professores e alunos; contactar os pais quando os alunos parecem perturbados, no sentido de lhes pedir conselhos);
- 4) Incentivar a participação parental, formal e informal, nas decisões escolares (e.g. fornecer o manual escolar a pais e alunos, para sugerir algo; promover a participação parental em conselhos de escola);
- 5) Promover a parceria entre a escola e as famílias, independentemente dos fatores que as caracterizam, como a cultura, horários laborais e estrutura (e.g. avisar com antecedência os pais sobre os eventos escolares; horários alternativos para se deslocarem à escola; incluir as diferentes culturas, através da contratação de pessoas com língua oficial igual à das crianças imigrantes; em caso de partilha da custódia, saber a disponibilidade de ambos para receber informações e participar em conferências);
- 6) Estimular o envolvimento das direções escolares na parceria escola-família, (e.g. proporcionar o cuidado a crianças mais novas nos encontros escolares; substituir os professores quando estes se encontram com os pais; contratar professores substitutos);

7) Participação voluntária dos pais na comunidade (e.g. troca de contactos entre pais para partilhar informações e pedir ajuda na realização de atividades; incluir famílias imigrantes; realizar voluntariado com crianças com dificuldades de aprendizagem).

Em última instância, refira-se que a eficácia destas estratégias depende de fatores como as perceções dos pais sobre o papel da escola, experiências prévias com professores, interesse em estabelecer uma parceria com os docentes e o estilo relacional entre pais e professores, consoante os seus valores (Knopf & Swick, 2008). A escola deve, assim, adequar-se às necessidades das famílias, alunos e comunidade, ao apoiar, informar e elucidar os pais na procura por soluções adaptativas para o desenvolvimento da criança. Logo, a eficácia desta comunicação depende da flexibilidade intersistémica, promovendo a negociação de papéis e pelas tarefas (Beja, 2009; Filho, 2000; Jesus & Neves, 2004; Knopf & Swick, 2008; Reis, 2008; Santos, 2013; Swick, 2006).

Saliente-se que uma das ferramentas essenciais à manutenção das relações é a confiança. Para o estabelecimento desta entre professores e pais, a família deve ver na escola um local de segurança e de desenvolvimento do potencial do aluno, que, por sua vez, deve encontrar, na escola, um local recetivo aos seus talentos (Swick, 2006). Neste sentido, as estratégias a implementar devem ser formuladas em conjunto, promovendo o maior envolvimento das famílias na escola (Epstein, 1987; McWayne et al., 2004). Por exemplo, Beja (2009) concluiu, recorrendo a amostra de 132 docentes do 1º ciclo da RAM, que a maioria dos docentes que realizaram reuniões recorreram à ajuda da família, mostrando a importância da colaboração na planificação e adoção de estratégias.

Também Knopf e Swick (2008) discriminam algumas estratégias, onde defendem a mudança de um paradigma centrado na escola para um centrado na família e, conseqüentemente, propõem quatro estratégias para o combate à abstinência

comunicacional entre a escola e a família: 1) Formação de grupos de professores, destinados à partilha de dificuldades entre docentes para que possam articular, explorar e desenvolver estratégias em prol do desenvolvimento de parcerias de sucesso; 2) Desenvolver e utilizar um maior número de estratégias focadas na família, de modo a adquirir as perspetivas familiares, estimulando o contacto diário entre as duas entidades (Filho, 2000); 3) Autoavaliação das atitudes e práticas profissionais, em prol da parceria com a família (Santos, 2013); 4) Grupos de discussão de pais e professores, para que haja uma articulação das perspetivas de ambos, com o intuito de promover estratégias para colmatar as principais dificuldades (Knopf & Swick, 2008; Santos, 2013), devendo, por isso, ser estimulada em todos os estabelecimentos de ensino. A respeito destes grupos, Santos (2013) sugeriu que a supremacia de um diálogo com uma linguagem clara e acessível entre os pais e os docentes deve ser incentivada, para garantir a melhor compreensão.

Acrescente-se outra estratégia que passa pelo aumento do tempo de educação escolar, reduzindo a quantidade de férias, obtendo a oportunidade de acompanhar as dinâmicas relacionais que o aluno estabelece com o contexto familiar, conservando hábitos e atitudes (Filho, 2000).

## **PARTE II**

### **Investigação Empírica**

#### **1. Metodologia**

##### **Objetivos de investigação**

Este estudo tem como objetivo principal conhecer o processo comunicacional entre família-escola. Mais concretamente, pretende-se identificar, descrever e analisar a perceção dos professores sobre a comunicação escola – família. Ou seja, a forma como contactam os pais dos alunos (individualmente e em grupo); o motivo desses contactos; a quantidade de pais abrangidos e a frequência dos contactos; estratégias utilizadas para melhorar a qualidade da comunicação entre professores e pais; e as suas opiniões relativamente às funções essenciais da comunicação e dificuldades mais sentidas no estabelecimento destes contactos.

##### **Amostra**

No delineamento de uma investigação o rigor científico deve respeitar um plano de amostra onde constam os indivíduos a pesquisar (unidade da amostra), o número de sujeitos que participarão do estudo (tamanho da amostra) e ainda as técnicas de seleção desses sujeitos (procedimento da amostragem) (Ribeiro, 1999).

É de referir que a amostra é não aleatória e foi recolhida de acordo com um critério de conveniência, sendo que os pressupostos delineados para a recolha da mesma foram: 1) localização, pelo que a preferência foi dada a escolas sediadas no concelho do

Funchal; e, por fim, 2) a privatização do ensino, focando a recolha de dados em escolas privadas, devido ao tempo de realização da presente dissertação. Portanto, das 16 escolas do ensino privado existentes neste concelho, apenas sete colaboraram nesta investigação.

Neste sentido, segue-se a Tabela 1, referente à caracterização da amostra do estudo.

**Tabela 1**

*Caraterização da amostra*

	Média	Desvio padrão	Mín.	Máx.
Idade (anos)	36.91	6.88	25	59
Número de filhos	—	.64	1	3
Tempo de serviço no atual estabelecimento de ensino (anos)	10.23	6.88	1	40
Tempo de serviço 1º ciclo do Ensino Básico (anos)	12.29	7.41	1	40

Portanto, a amostra é constituída por 44 docentes, sendo que 39 (88.60%) são do género feminino e 5 (11.40%) do género masculino.

No que diz respeito à idade, verifica-se que a maioria da amostra apresenta idades superiores a 35 anos (59.30%), enquanto os restantes 38.60% - correspondentes a 17 sujeitos – possui uma idade compreendida entre os 25 e os 35 anos. Deste modo, a média da idade dos docentes, encontra-se nos 37 anos, com um desvio de padrão de 6.88, sendo a idade mínima 25 anos e a máxima de 59 anos.

Quanto ao estado civil, verifica-se que há um maior número de casados (54.50%), seguidamente vêm os solteiros (31.80%) e por fim, o mesmo número de divorciados e união de facto (correspondente a 4.50%, cada estado civil).

Em relação ao número de filhos 27 docentes responderam que tinham filhos (61.40%) e 17 não têm filhos (38.60%). Como podemos constatar na Tabela 1 o mínimo

de filhos foi 1 e o máximo foi 3, sendo que o desvio-padrão apresentou um valor de 0.64. Assim, os valores apresentados terão em conta a frequência de docentes que declarou ter filhos. A este respeito, 18 docentes (correspondente a 69.20%) têm um filho, 6 docentes (23.10%) têm dois filhos e, por fim, 2 docentes (7.70%) têm três filhos. Isto vem mostrar um pouco a nossa realidade em relação ao número do agregado familiar atual, que é muito menor comparativamente ao passado.

Relativamente ao tempo de serviço no 1º ciclo do Ensino Básico, a maioria da amostra (59,10%) contabilizou entre 10 a 20 anos de serviço, sendo que a restante percentagem está dividida entre os indivíduos com menos de 10 anos de serviço (27.30%), entre 20 e 30 anos de serviço (4.50%), mais de 30 anos de serviço (4.50%), sendo que também se verificou que 2 indivíduos não responderam à questão (4.50%). Deste modo, temos uma média de 12 anos de serviço, com um mínimo de 1 ano e um máximo de 40 anos a lecionar no 1º ciclo de Ensino Básico.

Quanto ao tempo de serviço no atual estabelecimento de ensino, verifica-se que em média os docentes estão há 10 anos no mesmo estabelecimento a lecionar, com um desvio padrão de 6.88.

No que diz respeito ao ano do 1º ciclo que se encontra a lecionar constata-se que o 3º ano é o mais lecionado (25%9), depois vêm o 1º e 4º anos e por fim o 2º ano. É de sublinhar que 5 docentes responderam que lecionavam todos os anos, este fato poderá corresponder aos docentes não curriculares (e.g. docente de educação musical, educação física), embora tenha sido pedido que apenas os docentes titulares respondessem ao questionário, isto não foi cumprido por todas as escolas. Deste modo, esta resposta não foi tida em conta para este estudo.

Quanto ao número de anos que leciona o grupo de alunos atual, verifica-se que houve uma grande falta de interpretação em relação à questão pretendida (43.20%), ou

seja, alguns docentes responderam consoante o número de anos no 1º ciclo, outros consoante o número de alunos na turma. Todavia, denota-se que 8 dos docentes acompanham o grupo atual há um ano (18.20%), 7 docentes acompanham há 3 anos o mesmo grupo (15.90%), 4 docentes acompanham o mesmo grupo há 4 anos (9.10%), ou seja, acompanharam o mesmo grupo de alunos desde que iniciaram o 1º ciclo e apenas uma docente está com o grupo há menos de um ano (2.30%), este caso refere-se a uma substituição.

### **Instrumentos**

No que diz respeito à técnica de recolha de dados utilizada no presente estudo, recorreu-se questionário. O questionário utilizado foi uma versão adaptada e reduzida do *Questionário destinado aos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico do Funchal, RAM* de Beja (2009), de forma a cumprir os objetivos desta investigação (Anexo 1).

Esta técnica de recolha de informação foi constituída, numa primeira parte, por um conjunto de dados respeitantes aos participantes do estudo para uma melhor caracterização dos mesmos, nomeadamente o sexo, data de nascimento, estado civil, do número de filhos, ano do 1º ciclo que se encontra a lecionar, número de anos que leciona o atual grupo de alunos, tempo de serviço no estabelecimento escolar que está atualmente a lecionar e, tempo de serviço total no 1º ciclo do ensino básico.

Posteriormente, reservou uma parte para a exposição de uma série estruturada e pré-definida de questões de escolha múltipla. De salientar que todo o processo de construção do questionário foi sujeito a revisões sucessivas, com base na literatura de referência na área, bem como em questionários construídos para outros estudos.

### **Procedimentos**

Primeiramente foi solicitado pessoalmente e por escrito aos diretores(as) das escolas a autorização para o preenchimento dos questionários pelos professores da

escola (Anexo 2). Após a autorização, alguns diretores(as) disponibilizaram-se para entregar pessoalmente os questionários aos professores, noutros casos foram as funcionárias administrativas das escolas, que fizeram esta distribuição. Cada questionário foi entregue num envelope branco e no cabeçalho do questionário pedia-se que após o preenchimento, este fosse colocado no envelope, devidamente fechado e deixado na secretaria da escola. Posteriormente, a recolha dos questionários foi feita pessoalmente e in loco, pelo investigador. É de referir que para além de todo este processo, no sentido de cumprir com os pressupostos éticos, proclamados pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, nomeadamente, a confidencialidade das informações e anonimato dos participantes do estudo, todos os questionários foram sujeitos a um processo de codificação. Assim sendo, a cada participante, foi atribuída uma letra seguida de um número (e.g. P1).

Após todo este processo, os dados foram inseridos no *software* informático SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 24.

### ***Procedimentos estatísticos***

Uma vez inseridos os dados, procedeu-se às análises estatísticas adequadas, tanto à natureza dos mesmos, como aos objetivos, inicialmente, delineados. Saliente-se que a apresentação dos dados foi feita de acordo com a sequência com que surgiram no questionário. No sentido de facilitar a análise estatística, procedeu-se à recodificação da variável idade (anos) em classes etárias. Deste modo, os indivíduos com idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos ficaram inseridos na classe etária 1, na classe etária os sujeitos entre os 35 e 45 anos e a classe etária 3 os sujeitos com mais de 45 anos. Saliente-se ainda que, dado ao desequilíbrio evidente da variável sexo, esta não foi tida em conta na análise e interpretação dos dados deste estudo.

Com o intuito de aprofundar a análise dos dados obtidos, bem como explorar o seu potencial em termos estatísticos, procurou-se averiguar a existência de influência entre variáveis, nomeadamente: Tempo de serviço x Dificuldades sentidas no contacto com os pais; Classe etária x Estratégias; Ano do 1º ciclo que lecionada x Número de motivos apresentados; Ano do 1º ciclo que lecionada x Número de motivos apresentados; Tempo de serviço x Número de estratégias utilizadas no contacto com os pais; Tempo de serviço x Recado pela caderneta; Existência de filhos x Número de estratégias utilizadas no contacto com os pais; Existência de filhos x Formas de contacto com os pais; e, Classe etária x Reuniões de pais. Estratégias de contacto com os pais; Dificuldades sentidas no contacto com os pais; e, Estratégias x Dificuldades.

Refira-se que para verificar a homogeneidade das variâncias, teve-se em conta os valores obtidos no teste de Levene. Deste modo, perante a presença de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ), a homogeneidade das variâncias não foi assumida. Quando as diferenças não foram estatisticamente significativas ( $p > .05$ ), assumiu-se a homogeneidade das variâncias (Pestana & Gajairo, 2009).

No que diz respeito à existência de correlações entre as variáveis, recorreu-se à análise correlacional, mais concretamente, ao coeficiente de Pearson ( $r$ ). Cohen (1988) atribui a seguinte classificação: 1)  $0,10 < r < 0,29$  = correlação fraca; 2)  $0,30 < r < 0,49$  = correlação média; e, por fim, 3)  $0,50 < r < 1,00$  = correlação forte.

Posteriormente, procedeu-se à utilização dos testes de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis (Estatística não paramétrica) devido à natureza dos próprios dados, que não corresponderam aos pressupostos da normalidade nem da homogeneidade. Por fim, ao longo do tratamento estatístico, utilizou-se um intervalo de confiança de 95%.

## 2. Apresentação e Discussão de Resultados

Neste capítulo, apresentam-se os resultados que constituem objeto de estudo desta investigação.

### Modalidades de contacto

**Tabela 2**

*Formas de contacto com os pais, utilizadas pelos docentes*

Formas de contacto		Sim	
		n	%
Diretas	À saída da escola	33	75.00
	Encontro ocasional fora da escola	8	18.20
	Reuniões gerais de pais	22	72.70
	Reuniões individuais de entrega de avaliação	41	93.20
	Reunião individual, marcada com os pais	35	79.50
Indiretas	Recado escrito na caderneta	33	75.00
	Contacto por email	15	34.10
	Contacto por telefone	28	63.60

Para verificar a natureza das formas de contacto utilizadas pelos docentes com os pais, procedeu-se ao agrupamento destes segundo um critério de comunicação direta. Assim, nas formas de contacto diretas, encontram-se as que requerem um contacto individual e presencial entre professores e pais, enquanto as indiretas não pressupõem este critério presencial.

Neste sentido, constata-se que a forma de contacto direta mais frequente são as reuniões individuais de entrega de avaliação (93.20), seguindo-se a reunião individual marcada com os pais (79.50%). Quanto às indiretas, verifica-se que o recado escrito

pela caderneta é a forma de contacto com os pais mais utilizada (75.00%) e de seguida o contacto telefónico (63.60%). Beja (2009) também no seu estudo constatou que a maioria dos docentes inquiridos (89.40%) recorreu à marcação de encontros individuais, como forma de manter um contacto com os pais. Ainda, explica que a preferência pelos contactos individuais, é pelo fato de centrarem-se sobre a criança e para a criança.

### Contactos individuais

**Tabela 3**

*Formas de marcação individual de reuniões com os pais, por parte dos docentes*

Formas de marcação individual das reuniões	Nunca		Às vezes		Frequentemente		A maior parte das vezes		Sempre		NR*		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Diretas	Falou pessoalmente	4	9.10	13	29.50	7	15.90	9	20.50	1	2.30	10	22.70
	Telefonou	9	20.50	15	34.10	2	4.50	8	18.20	2	4.50	8	18.20
Indiretas	Recado pela caderneta	2	4.50	8	18.20	4	9.10	16	36.40	8	18.20	6	13.60
	Recado pelo aluno	19	43.20	14	31.80	0	0	1	2.3	0	0	10	22.70
	Email	18	40.90	7	15.90	0	0	3	6.80	3	6.80	13	29.50

\*NR – Não Respondeu

À semelhança dos procedimentos anteriores, as formas de marcação de reuniões foram agrupadas em diretas (inexistência de fontes de comunicação intermédias, para além dos professores e dos pais) ou indiretas (comunicação realizada por meio de outras fontes de comunicação, para além dos professores e dos pais).

Em primeiro lugar, é de ressaltar que a marcação é feita predominantemente de forma indireta. Verifica-se que 36.40% dos professores recorre, na maior parte das vezes, à caderneta como estratégia de marcação para reuniões individuais.

Posteriormente, segue-se o contacto por telefone, em que os professores referem que utilizam às vezes (34.10%) esta estratégia.

Sendo a caderneta do aluno um documento formal destinado à partilha de informação pertinente acerca do processo educativo dos alunos (Knopf & Swick, 2008), é expectável que seja uma forma de marcação muito utilizada, embora não muito recomendável, por vários motivos. Podemos referir, por exemplo, o seu carácter punitivo, por utilizar a criança como mensageira e o fato de existirem informações que não são propícias a serem transmitidas por este meio nem pela criança.

### Motivos das reuniões

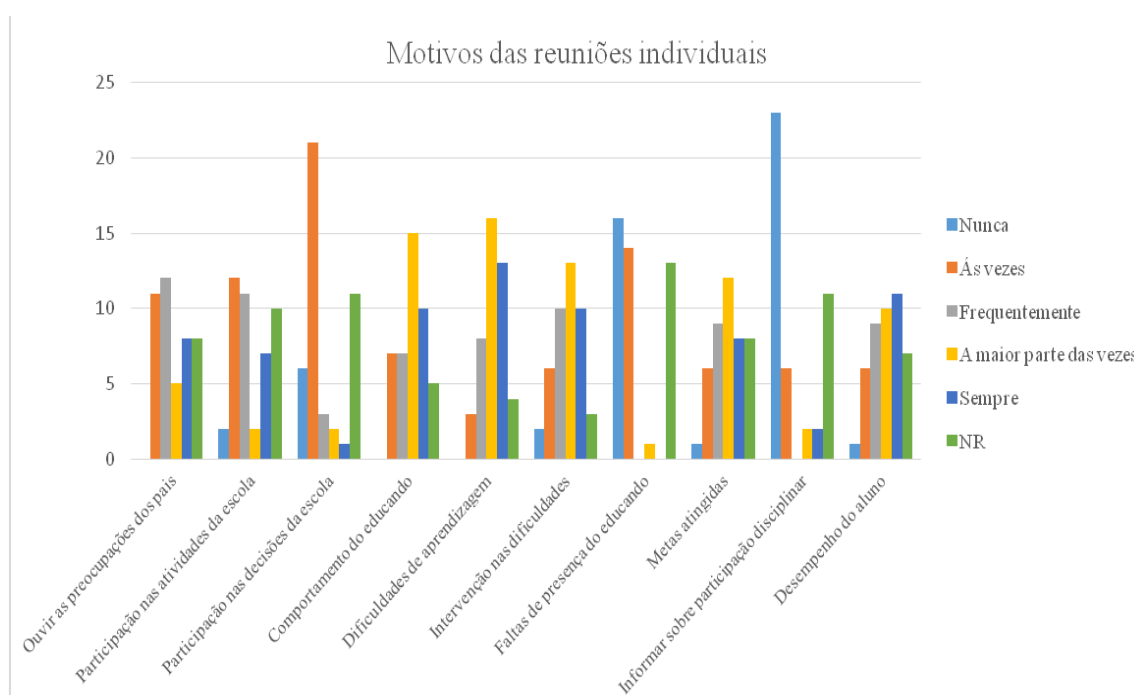


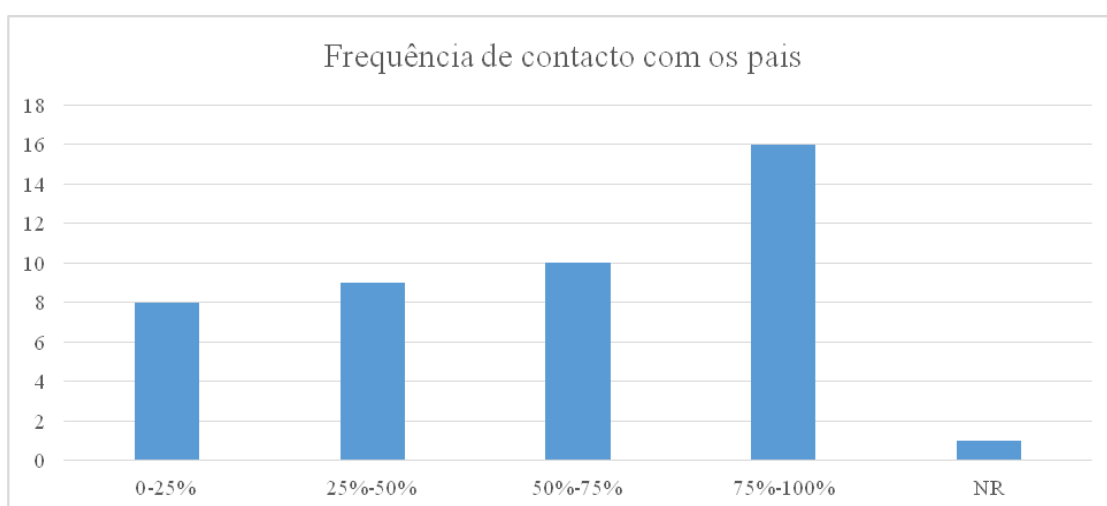
Figura 1. Motivos das reuniões individuais

Pela análise da figura 1, observa-se que os motivos que mais levam os docentes a contactarem os pais são discutir sobre as dificuldades de aprendizagem do educando e conversar sobre o comportamento geral do mesmo. Beja (2009) também no seu estudo

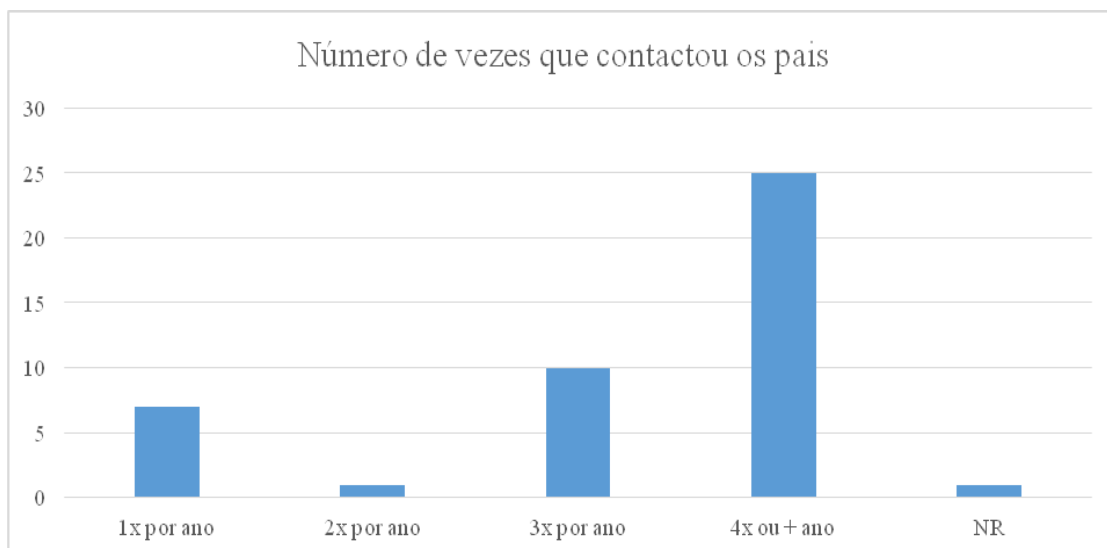
verificou que o trabalho com a criança constituiu o assunto principal, seguindo-se as manifestações comportamentais da criança. Também, podemos acrescentar o estudo de Bhering (2003) em que se verificou que os motivos que levam os professores a contactar os pais são, o baixo rendimento e os comportamentos desajustados dos alunos.

### **Pais contactados**

Como nos mostram os gráficos 2 e 3, a maioria dos docentes afirmou que contacta com os pais mediante uma frequência de 75-100% (36.40%). Ainda, verificou-se que a grande maioria (56.80%) afirma que contacta com os pais mais de 4 vezes por ano.



*Figura 2.* Frequência de contacto com os pais

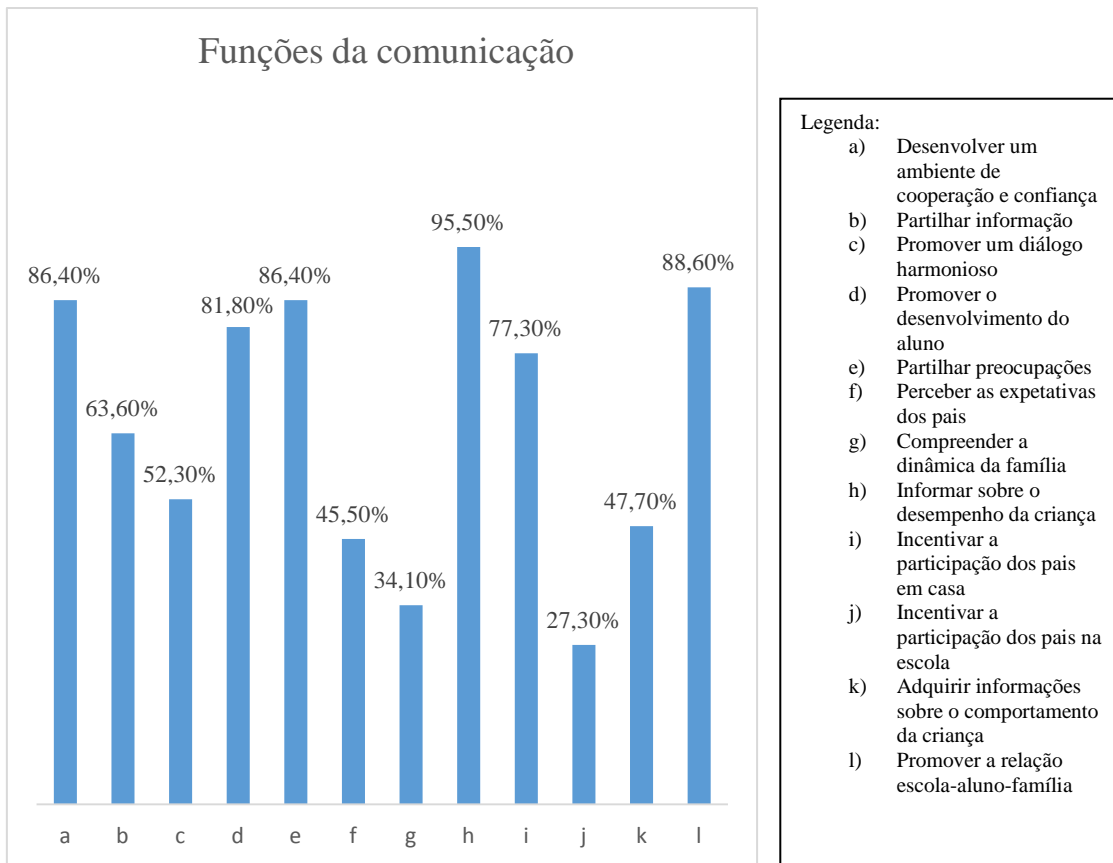


*Figura 3.* Número de vezes que contactou os pais

Estes dados fazem sentido, tendo em conta que é expectável que os docentes reúnam com os pais dos seus alunos, pelo menos, 3 vezes, correspondentes às reuniões de entrega de avaliação. O facto de ter sido registada uma maioria de resposta acima de 3 vezes pode ser indicativo de que estes docentes procuram uma comunicação ativa que ultrapasse os momentos formais e expectáveis de contacto entre estas duas entidades, denotando uma maior preocupação em garantir o bem-estar dos alunos.

### **Funções da comunicação**

Pela análise da figura 4, verifica-se que os docentes salientam como principal função da comunicação entre estes e os pais dos seus alunos “informar sobre o desempenho da criança (95.50%), sendo que esta é seguida pela função “promover a relação escola-aluno-família (88.60%) e de seguida, “desenvolver um ambiente de cooperação e confiança” (86.40%) e “partilhar preocupações”.



*Figura 4.* Funções da comunicação com os pais

Nesta linha, podemos referir o estudo realizado por Bhering (2003) que nos diz que, realmente, os pais dos alunos querem conhecer o dia a dia dos seus filhos na escola e que para tal, necessitam de instruções claras sobre a organização da mesma, para saberem como colaborar. Portanto, querem um diálogo mais aberto com os professores e maior acesso à informação para que não se sintam passivos no processo de aprendizagem dos seus filhos. No entanto referem que por vezes sentem algumas dificuldades quando se envolvem nas questões curriculares/pedagógicas, como por exemplo, a autoconfiança, a formação, a disponibilidade e dos professores, entre outras.

Deste modo, salienta-se que à semelhança dos nossos dados, existe uma preocupação evidente em procurar uma comunicação assídua, de ambas as partes, que

sirva diferentes propósitos, com o intuito de promover o desenvolvimento do aluno/educando.

### **Estratégias de comunicação**

**Tabela 4**

*Estratégias de comunicação utilizadas na comunicação escola-família, por parte dos docentes*

Estratégias de Comunicação		Sim	
		n	%
Diretas	Visitas Domiciliares	0	0
	Reuniões de pais	5	79.50
	Contacto telefónico	4	54.50
	Contacto por email	4	31.80
Indiretas	Contacto pela caderneta do aluno	3	52.80
	Questionários de avaliação da comunicação escola-família	6	36.40
	Outras	1	2.30

Como anteriormente, procedeu-se o agrupamento das estratégias de acordo com a comunicação direta e indireta. Assim, nas estratégias diretas, encontram-se as que requerem um contacto individual e presencial entre professores e pais, enquanto as indiretas não pressupõem este critério presencial.

Deste modo, verifica-se que nas indiretas a estratégia mais utilizada é o contacto telefónico (54,50%), seguindo-se então o contacto pela caderneta. Nas diretas a que se sobressai são as reuniões de pais (79,50%). Isto vem provar o que a literatura nos diz acerca das estratégias que já estão sendo desenvolvidas nas escolas. Ou seja, o contacto

com os pais por meio telefónico ou por email, quando o contacto pessoal não é possível, o recurso à caderneta, que apesar de ser uma forma de contacto há muito usada, continua a ser utilizada por muitos professores, as reuniões de pais onde se podem partilhar perceções entre pais e discutir temáticas relacionadas com a escolaridade dos educandos e por fim os questionários, que cada vez mais verifica-se a sua adesão, pois são uma boa forma dos pais indicarem os seus receios, experiências e dúvidas.

Ainda, estes dados permite-nos pensar que sendo os contactos indiretos, igualmente uma modalidade de contacto intencional, podem ser estrategicamente utilizados para marcação de encontros formais, nos casos em que os pais não mantêm um contacto frequente com os professores.

### Dificuldades de comunicação

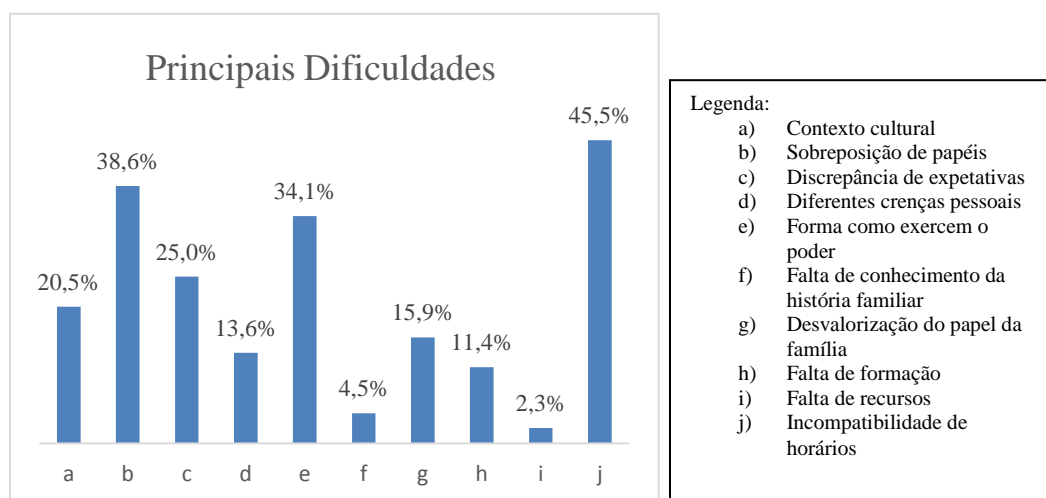


Figura 5. Dificuldades sentidas por parte dos docentes no contacto com os pais

Ao analisarmos o gráfico acima apresentado, verifica-se que a dificuldade mais salientada pelos docentes é a incompatibilidade de horários (45,50%), seguindo-se a sobreposição de papéis (38,60%). Isto vem de certa forma confirmar os resultados obtidos no estudo de Carlisle, Stanley e Kemple em 2005, em que concluem que os

horários de trabalho é um dos fatores que influenciam o envolvimento da família na escola.

Tal como foi referido no capítulo anterior, foram efetuados alguns procedimentos estatísticos, com o intuito de explorar a potencialidade dos dados obtidos e o seu impacto para a investigação aqui apresentada. No entanto, após a análise de todos os dados obtidos, verificou-se que não houve resultados significativos, o que significa que nenhuma das variáveis sociodemográficas estão associadas quer às formas de contacto quer aos motivos, dificuldades e estratégias de comunicação com os pais. Refira-se o estudo de Beja (2009) em que se verificou que apenas a variável tempo de serviço estava associada às modalidades de contacto, bem como à frequência de contacto.

### **Síntese**

Em forma de síntese, verifica-se que os docentes recorrem a formas de contacto, quer diretas, quer indiretas, para estabelecer um contacto com os pais dos seus alunos, sendo que, nas primeiras, destaca-se as reuniões individuais de entrega de avaliação e nas segundas, o recado escrito pela caderneta.

Relativamente aos motivos que levam os professores a contactar com os pais dos seus alunos, salienta-se a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno, seguindo-se a informação sobre o comportamento geral do educando. Refira-se, ainda, que existe uma grande percentagem de docentes que respondeu “nunca” proceder ao contacto com os pais, devido a participações disciplinares.

Posteriormente, constatou-se que a maioria dos docentes afirma comunicar com a maior parte dos pais com uma frequência superior a 4 vezes no ano letivo, pelo que, 3 vezes poderão corresponder aos momentos de entrega de avaliação.

Quanto às funções da comunicação, as respostas dos docentes evidenciam que a comunicação serve propósitos, essencialmente, ao nível da informação sobre o desempenho do educando, bem como o desenvolvimento de um ambiente de cooperação e confiança e a partilha de preocupações mútuas, referentes à criança.

No que se refere às estratégias utilizadas, denota-se que são as reuniões de pais que mais se destacam.

Por fim, a incompatibilidade de horários e a sobreposição de papéis são as dificuldades mais apontadas.

## **PARTE III**

### **Conclusão**

Primeiramente, gostaria de referir que a revisão da literatura permitiu-me conhecer que a relação existente entre a escola e a família tem evoluído positivamente e é, atualmente, uma questão muito debatida pelos pesquisadores e pelos gestores dos sistemas e unidades de ensino, sendo um fato evidenciado pelas inúmeras pesquisas e publicações especializadas sobre o tema (e.g. reuniões escolares, fóruns). Ainda, refira-se que toda a investigação converge na ideia de que a educação é um fenômeno transversal e intergeracional, de extrema importância para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais pautados pelo respeito e convivência mútuos. Sendo a vida familiar e a vida escolar simultâneas e complementares, responsáveis pela transmissão de conhecimentos às crianças, é importante que pais e professores estabeleçam uma boa parceria para que se obtenham resultados mais positivos e significativos na formação do aluno. Daí que a relação entre estes dois sistemas se tenha tornado uma necessidade e a sua presença é consensual entre os educadores, ou seja, são atualmente, considerados pontos de apoio ao ser humano e marcos de referência existencial.

No que diz respeito à parte da investigação empírica propriamente dita, posso afirmar que esta constituiu um grande desafio, devido à falta de prática no tratamento de dados de uma investigação quantitativa. Neste seguimento, e fazendo jus às correntes teóricas que salientam que o ser humano é um ser social com a capacidade de evoluir e

aprender com a ajuda dos mais próximos, recorreu-se à ajuda de uma pessoa, através da qual foi possível, paulatinamente, contornar esta dificuldade. Nesta parte, aprendi também a contactar entidades de uma forma mais formal, a tratar de burocracias para a aplicação dos questionários, bem como a introduzir, a analisar e relacionar os dados obtidos com a literatura revista.

Em suma, a elaboração desta Dissertação de mestrado permitiu aprofundar os meus conhecimentos adquiridos em contexto académico, acerca da realização de uma investigação. É sem dúvida, um trabalho muito moroso e árduo, mas em contrapartida, o seu resultado transpõe todo o esforço nele depositado, proporcionando-nos muita satisfação.

Relativamente, aos resultados obtidos no questionário aplicado aos professores do 1º ciclo do ensino básico, conclui-se, essencialmente, que a forma de contacto mais utilizada pelos docentes são as reuniões individuais, sendo estas, sobretudo para entrega de avaliação e para discutir sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Quanto à frequência de contacto com os pais, constata-se que esta é realizada com uma frequência superior a 4 vezes no ano letivo, sendo que, pelo menos, 3 vezes poderão corresponder aos momentos de entrega de avaliação.

Destacam-se ainda as dificuldades mais sentidas e estratégias utilizadas, por parte dos docentes. Quanto às dificuldades, predominou a incompatibilidade de horários e quanto às estratégias destacaram-se as reuniões de pais.

Acrescente-se que estes resultados são encorajadores e apoiam a pertinência da continuação da investigação sobre este tema, de forma a estabelecer conclusões mais sólidas.

Importa ainda, referir as limitações com que me deparei e que, conseqüentemente, constituem sugestões para estudos futuros. Primeiramente é de

referir a dificuldade sentida em encontrar literatura afeta aos dados obtidos, daí a discussão de resultados estar pouca explorada. Embora o tema escola-família seja, atualmente, muito discutido, não há muita informação concreta acerca dos dados obtidos, na presente investigação. Isto vem, uma vez mais encorajar a continuação do estudo acerca deste tema.

No que diz respeito ao questionário, seria importante introduzir as opções "Não se aplica" e "Outras", uma vez que foi sentida essa necessidade em algumas questões. Também na questão "Contactou individualmente com os pais", sentiu-se a falta da opção "Atendimento semanal".

Na questão "Número de anos que leciona o grupo atual", parece ter havido uma falha de interpretação, na medida em que se observou que muitos docentes responderam à questão ora consoante o número de alunos, ora consoante os anos de serviço no 1º ciclo. Como tal, sugere-se a alteração desta questão para "Há quanto tempo acompanha este grupo de alunos?" Sugere-se também, que no início no questionário, mais concretamente, onde se dão as indicações acerca do questionário, se refira que o mesmo é destinado aos professores titulares do 1º ciclo do Ensino Básico.

Um outro aspeto a ser mencionado como limitação é a não indicação do tempo de resposta ao questionário. Contudo, isto poderá constituir um ponto forte, no sentido em que não condicionou a predisposição dos sujeitos para responder, independentemente do tempo que levaram a respondê-lo.

É de mencionar que a representatividade da amostra não foi a ideal, que devido a questões de limitações do tempo do estudo não foi possível aplicar o questionário a todas as escolas da RAM e ainda o fato de haver mais mulheres do que homens. Sugere-se deste modo, garantir um maior equilíbrio no género, num estudo futuro. Aconselha-se a utilização de um maior número de indivíduos e aplicação do questionário a

docentes que lecionam fora do concelho do Funchal, o que poderá nos trazer resultados interessantes. Defende-se alargar o estudo aos encarregados de educação, bem como a outros docentes de diferentes níveis de ensino, de modo a compreender as diferenças existentes no que respeita à percepção que detêm acerca da comunicação escola-família. Sugere-se ainda a aplicação do questionário no início e fim do ano letivo, para verificar se a percepção inicial da importância da comunicação com os pais se mantém ou sofre alterações, conforme as situações de parceria vividas no ano letivo que decorre.

Acrescente-se como sugestão a organização de um *focus group* quer com os professores quer com os encarregados de educação. O objetivo seria o de criar um momento de meta-reflexão sobre as práticas comunicativas e de, em conjunto, discutir ideias que possam contribuir para a concretização de novas formas de envolvimento e colaboração adequadas a cada realidade. O *focus group* poderá ser uma forma de consolidar uma relação entre estes dois sistemas, onde a cooperação e a colaboração coexistam num clima de confiança. Neste sentido, dá-se a possibilidade de reflexão e implementação de novas possibilidades de intervenção de modo a promover mudanças significativas na relação família-escola.

Em última instância, de acordo com os resultados, verifica-se o interesse em promover uma relação ativa e eficaz entre a escola e a família. A concretização de ações de formação deveriam estar mais próximas dos contextos reais, de modo a haver uma articulação de saberes e experiências. Deste modo, os docentes ficariam mais enriquecidos nas suas competências profissionais, de modo a exercerem a sua prática pedagógica com maior segurança e eficácia. Sugere-se assim, um trabalho de equipa coordenado entre os vários intervenientes com responsabilidades no sistema educativo, com o intuito de promover quer o sucesso escolar quer pessoal das crianças.

Por fim, fazendo uma ponte de ligação com a Psicologia da Educação, os psicólogos desta área podem efetivamente facilitar a relação entre a escola e família através da consultoria em contexto escolar baseada no modelo ecológico, no sentido em que a investigação tem evidenciado a eficácia deste tipo abordagem. O seu objetivo central é dar apoio e capacitar quer os educadores quer os encarregados de educação, proporcionando-lhes um espaço de reflexão, linhas orientadoras e estratégias que lhes permitam agir da forma mais eficaz possível diante das dificuldades que o aluno apresenta.



## Referências Bibliográficas

- Alarcão, M., & Gaspar, M. (2007). Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. *Paidéia, 17*(36), 89-102. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3054/305423757009.pdf>
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). A investigação nas ciências sociais. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, M.C., & Seminotti, N. (2006) O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. *Psicol. USP, 17* (2). 113-133. doi: 10.1590/S0103-65642006000200006
- Andrada, E.G.C. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(2), 196-199. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/188/18818207.pdf>
- Beja, M. J. G. P. (2009). Escola e família: Da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional (Estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico). Tese de doutoramento não publicada. Universidade da Madeira, Portugal.
- Bertalanffy, L. V. (1968). General System Theory. In D. Hammond (2003), *The Science of Synthesis: Exploring the social implications of general systems theory* (pp. 103-143). Colorado: University Press of Colorado.
- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contapontos, 3*(3), 483-510.
- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação Escola-Pais: Um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa, 106*, 191-216. doi: 10.1590/S0100-15741999000100010

- Caravaca – Morera, J.A., & Padilha, M.I. (2015) A Dinâmica das relações familiares de moradores de rua usuários de crack. *Saúde em Debate*. 39(106). 748-759. doi: 10.1590/0103-1104201510600030015
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carvalho, I.M., & Almeida, P.H. (2003). Família e proteção social. *Perspec.* 17(2). doi: 10.1590/S0102-88392003000200012
- Caspe, M., & Lopez, M. E., Wolos, C. (2006/2007). Family involvement makes a difference: Family involvement in elementary school children's education. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd. Ed.). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comer, J. P. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of children. *Education and Urban Society*, 16(3), 323-337. doi: 10.1177/0013124584016003006.
- Davis, K. M., & Lambie, G. W. (2005). Family engagement: A collaborative, systemic approach for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 9(2), 144-151. doi: 10.5330/prsc.9.2.2m64351160qq766q.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.
- Deslandes, D. (2004). Collaboration école - famille - communauté. Québec: Centre de Recherche et d'intervention sur La Réussite Scolaire Université Laval.

- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família – escola. *Psicologia escolar e educacional*, 9, 303-312.
- Dessen, M.A., & Polonia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. doi: 10.1590/S0103-863X2007000100003
- Epstein, J. L. (1987). Toward of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In: Hurrelmann, K., Kaufmann, F., Losel, F. (eds). *Social intervention: potencial and constraints*. New York/Berlin: Aldin/de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.
- Epstein, J. L. (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal*, 66(3), 6 -9.
- Epstein, J. L. (1992). Baltimore school and family connections project. Report no. 6. Boston: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Kappan Classic*, 92(3), 81-96. doi: 10.1177/003172171009200326
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305. doi: 10.1086/461656
- Filho, L. M. F. (2000). Para entender a relação Escola-Família. Uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2). doi: 10.1590/S0102-88392000000200007

- Guimarães, S. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do Professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexões e Crítica*, 17(2), 143-150. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n2/22466.pdf>.
- Hansen, H. S. (1985). Participação e envolvimento dos pais na educação: Abordagem em dez etapas. *Jornal de Psicologia*, 4(1), 10-12.
- Heleen, O. (1988). Involving the “hard to reach” parent: A working model. *Equity and Choice*, 4(3), 60-63.
- Henderson, A. T., Marburger, C. L., & Ooms, T. (1987). Building a family-school relationship. *Principal*, 66(3), 10-11.
- Jesus, H., & Neves, A. L. (2004). Relação escola- família, Educação intercultural uma perspectiva sistémica (Ed.). Porto: Acime.
- Knopf, H. T., Swick, K. J., (2008). Using our understanding of families do strengthen family involvement. *Early Childhood Educational Journal*, 38(6), 501-523. doi:10.1007/s10643-007-0198-z
- Kumar, R. (2006). Students’ experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 253-279. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.08.002
- Lima, T. B. H., & Chapadeiro, C. A. (2015). Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 493-502. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0193879
- Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família – escola? *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic

- competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. doi: 10.1002/pits.10163.
- Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). Entre pais e professores: Um diálogo impossível? (6ª Ed.). Oeiras: Celta.
- Nogueira, M. A. (2008). A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, 40(176), 563-578.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12>
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pereira, A.I. F. (2007). Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento – Estudo longitudinal com crianças em idade escolar. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between: Entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et lécole* (pp. 4987). Berne: Éditions Peter Lang.
- Pestana, M. H., & Gajairo, J. N. (2009). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4th. Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola: relações família-escola. *Psicologia escolar e educacional*, 9, 303-312.

- Reis, P. C. P. (2008). A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Málaga, Espanha.
- Ribeiro, C. J. G. (2009). A Relação escola/família. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.
- Rimm-Kauffman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, *14*(2), 179–200.
- Santos, C. C. B. S. (2013). Perceção das educadoras de infância sobre a relação escola-família: Um estudo no ensino pré-escolar na RAM. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade da Madeira, Portugal.
- Saraiva, L.A., & Wagner, A. (2013). A Relação Família-Escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. Ensaio: *aval.pol.públ.Educ.*, *21*(81), 739-772. doi: 10.1590/S0104-40362013000400006
- Silva, P. (2001). Interface escola-família, um olhar sociológico: Um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Silveira, L. M. O. B., & Wagner, A. (2012). A interação família-escola diante dos problemas de comportamento da criança: Estudos de caso. *Psicologia da Educação*, *35*, 92-119.
- Swick, K. J. (2006). Families and educators together: Raising caring and peaceable children. *Early Childhood Education Journal*, *33*(4), 279-287. doi: 10.1007/s10643-005-0033-3.

- Vasconcelos, T., Dorey, I., Homem L.F. (2003). Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão. Estudos e relatórios. Conselho Nacional de Educação.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2007). Some tentative axioms of communication. In R. T. Craig, & H. L. Muller, *Theorizing communication: Reading across traditions* (275-308). California: Sage Publications, Inc.
- Weiss, H. B., & Stephen, N. (2009). *From Periphery to Center: A new vision for Family, School, and Community Partnerships*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project.
- Weiss, H., Caspe, M., & Lopez, M.E. (2006). *Family involvement makes a difference: Family involvement in early childhood education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research.



# **Anexos**

# **Anexos**

## **Anexo 1**

Questionário destinado aos Professores do 1º ciclo do  
Ensino Básico

# PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A COMUNICAÇÃO COM OS PAIS

Questionário destinado aos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico

(Luís & Beja, 2017)

Este questionário tem o objetivo de adquirir as opiniões e reflexões dos docentes do 1º ciclo do Ensino Básico da RAM sobre a forma como comunica com os pais. Ainda, pretende-se compreender que estratégias são utilizadas e/ou desenvolvidas por esta classe em particular, de modo a promover uma relação de confiança com os pais dos alunos aos quais lecionam.

Este questionário é anónimo e confidencial, pedimos-lhe que responda às questões da forma mais sincera possível, de modo a nos ajudar no nosso objetivo final.

Depois de preencher o questionário, agradeço que o devolva neste mesmo envelope devidamente fechado.

Na presença da palavra “pais”, a mesma deve ser direcionada a qualquer pessoa que assuma a responsabilidade pela criança em questão.

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Filhos:  sim  não Quantos \_\_\_\_\_ Idades \_\_\_\_\_

Ano do 1º ciclo que se encontra a lecionar: \_\_\_\_\_

Número de anos que leciona este grupo de alunos: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço neste estabelecimento escolar: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço total no 1º ciclo do ensino básico: \_\_\_\_\_

Ao longo deste ano letivo, *contactou individualmente os pais* dos seus alunos:

- À saída ou entrada da Escola
- Num encontro ocasional fora da escola
- Nas reuniões gerais de pais
- Nas reuniões individuais de entrega de avaliação
- Através de um recado escrito na caderneta
- Por e-mail
- Por telefone
- Numa reunião individual marcada com os pais

No caso da marcação da reunião individual, como procedeu para à *marcação da mesma?*

	Nunca	Às vezes	Frequentemen te	A maior parte das vezes	Sempre
Enviou um recado escrito na caderneta pelo aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deu o recado ao aluno e pediu-lhe que o transmitisse aos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falou pessoalmente com os pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefonou aos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contactou com os pais por email	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quais foram os *motivos das reuniões individuais* com os pais dos seus alunos?

	Nunca	Às vezes	Frequente mente	A maior parte das vezes	Sempre
Ouvir as preocupações dos pais e contextualizá-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedir a participação dos pais em algumas decisões da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procurar incentivar os pais à participação ativa na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversar sobre o comportamento geral do educando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discutir sobre as dificuldades de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensar em planos específicos de intervenção nas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar sobre as faltas de presença do educando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar sobre as metas atingidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em casos de participação disciplinar, informar os pais sobre as consequências e medidas disciplinares adotadas, em conselho de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enaltecer o desempenho escolar do aluno (e.g. elogiar a sua postura na aula, as suas notas e a realização diária dos TPC's)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fazendo uma estimativa, ao longo deste ano que *percentagem de pais dos seus alunos contactou* e com que *frequência o fez*, independentemente da forma ou do contexto do contacto?

0%-25% pais	<input type="checkbox"/>	1x ano	<input type="checkbox"/>	2x ano	<input type="checkbox"/>	3x ano	<input type="checkbox"/>	4x ou + ano
25%-50% pais	<input type="checkbox"/>	1x ano	<input type="checkbox"/>	2x ano	<input type="checkbox"/>	3x ano	<input type="checkbox"/>	4x ou + ano
50%-75% pais	<input type="checkbox"/>	1x ano	<input type="checkbox"/>	2x ano	<input type="checkbox"/>	3x ano	<input type="checkbox"/>	4x ou + ano
75%-100% pais	<input type="checkbox"/>	1x ano	<input type="checkbox"/>	2x ano	<input type="checkbox"/>	3x ano	<input type="checkbox"/>	4x ou + ano

Da seguinte lista, quais constituem, para si, as funções essenciais da comunicação entre os professores e os pais:

- Desenvolver um ambiente de cooperação e confiança
- Partilhar informação e conhecimentos
- Promover um diálogo harmonioso
- Promover o desenvolvimento do aluno/educando
- Partilhar preocupações mútuas referentes ao aluno/educando
- Perceber as expetativas dos pais relativamente ao papel da escola
- Compreender a dinâmica da família, ao nível das relações estabelecidas entre os diferentes membros
- Informar os pais sobre o desempenho da criança
- Incentivar a participação dos pais nas atividades de aprendizagem em casa
- Incentivar os pais a participar nas decisões da escola
- Procurar adquirir informações sobre o comportamento da criança em casa
- Promover a relação escola – aluno – família

Selecione, das opções seguintes, que outras estratégias utiliza ou poderia utilizar para melhorar a qualidade da comunicação entre os professores e os pais.

- Visitas domiciliárias
- Contacto telefónico
- Contacto por email
- Contacto pela caderneta do aluno
- Questionários de avaliação da comunicação escola – família
- Reuniões de pais

Outros:

---

---

De acordo com a sua experiência como docente do 1º ciclo, indique, quais as principais dificuldades que sente quando contacta os pais dos seus alunos.

- Contexto Cultural
- Sobreposição/confusão de papéis entre professores e pais
- Discrepância de expectativas em relação ao envolvimento da família na escola
- Diferentes crenças pessoais sobre o aluno e a família
- Forma como exercem o poder nas decisões pedagógicas
- Falta de conhecimento da história da família
- Desvalorização do papel da família
- Falta de formação específica na área da comunicação escola-família
- Falta de recursos para promover a relação escola-família
- Incompatibilidade entre horários dos professores e pais

Outros:

---

---

Gostaria de acrescentar algum aspeto que não tivesse sido questionado e que, na sua opinião, iria ajudar?

---

---

*Muito obrigada pela sua colaboração  
no preenchimento deste questionário.*

## **Anexo 2**

Pedido de Autorização

Exmo. Sr.  
Director/a da.....

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um questionário aos Professores do  
1º ciclo do ensino básico

Eu, Lia Vanessa Rodrigues Luís, no âmbito do desenvolvimento da investigação com vista à minha dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira, orientado pela Professora Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja, tenho por objetivo perceber o processo comunicacional que se estabelece entre a escola e a família, mais concretamente entre os professores e os pais ao nível do 1º ciclo do ensino básico.

Assim, venho por este meio solicitar a devida autorização para aplicação do Questionário *Perceção dos professores sobre a comunicação com os pais*, aos professores do 1º ciclo deste estabelecimento.

O anonimato e a confidencialidade dos dados é assegurado, e a informação recolhida terá uso exclusivo no âmbito desta investigação. Comprometemo-nos a dar conhecimento à Vossa instituição dos resultados finais do estudo realizado.

Com os melhores cumprimentos,  
Peço deferimento  
Funchal, 16 de maio de 2017