



## **Envolvimento dos encarregados de educação na escola: perspectiva dos professores**

### **Parental Involvement in School: Teachers' Perspective**

### **Participación de los tutores en la escuela: la perspectiva de los docentes**

Maria Raquel Rodrigues Santana <sup>1</sup>, David Justino <sup>2</sup> & Sílvia de Almeida <sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Beja / CICS-NOVA. Email: maria.santana@ipbeja.pt

<sup>2</sup> CICS-NOVA. Email: davidjustino@fcsh.unl.pt

<sup>3</sup> CICS-NOVA. Email: silvia.almeida@fcsh.unl.pt

## RESUMO

O presente estudo envolveu a participação de 313 professores de oito municípios da região do Alentejo e procurou analisar: I) tipos de práticas de envolvimento parental mais recorrentes nas escolas; II) atividades promovidas para o envolvimento dos encarregados de educação (EE); III) barreiras ao envolvimento dos EE; IV) aspectos que podem melhorar esse envolvimento. As práticas recorrentes para envolver os EE são as do Tipo 2, 4, 5 e 6.; é identificada como atividade comum para o envolvimento dos EE, a realização de festas e como barreiras, a indisponibilidade do EE para acompanhar o educando ou para se comunicar com a escola. Para a melhoria do envolvimento parental, sugere-se o desenvolvimento de projetos e atividades que propiciem a comunicação escola/família.

## PALAVRAS-CHAVE:

Relação escola/família; Práticas de envolvimento parental nas escolas; Representações dos professores.

## ABSTRACT

The present study involved the participation of 313 teachers from eight municipalities in the Alentejo region and examined: I) The most common types of parental involvement in schools; II) Activities aiming to involve parents; III) Barriers to parents involvement; IV) Aspects to improve this involvement. The most common practices to involve parents are those of Type 2, 4, 5 and 6; parties are identified as common activities for the involvement of parents; as barriers, their unavailability to accompany the learner or to communicate with the school; in order to improve parental involvement, projects and activities have been developed to enhance school/family communication.

## KEYWORDS:

School/family relationship; Practices of parental involvement in schools; Teachers representation.

## RESUMEN

En el presente estudio participaron 313 profesores de ocho concejos de la región de Alentejo (Portugal) y tuvo como objetivo analizar: I) Tipos de prácticas participativas más recurrentes de los padres en las escuelas; II) Actividades para promover la participación de los tutores (EE); III) Barreras para la participación de los EE; IV) Aspectos que pueden mejorar dicha participación. Las prácticas recurrentes para involucrar a los EE son las del Tipo 2, 4, 5 y 6; se identifican como actividades comunes para la participación de los EE la celebración de fiestas; como barreras se presentan la no disponibilidad de los EE para acompañar al educando o para establecer comunicación con la escuela. Para mejorar la participación de los padres se desarrollan proyectos y actividades de modo de optimizar la comunicación entre la escuela y la familia.

## PALABRAS CLAVE:

Relación escuela/ familia; Prácticas de participación de los padres en la escuela; Representaciones de los profesores.

### Informações do Artigo:

Maria Raquel Rodrigues  
Santana

maria.santana@ipbeja.pt

Recebido em: 28/07/2019

Aceito em: 25/11/2019

O envolvimento parental nas escolas é um aspecto importante no percurso educativo dos alunos, considerado por investigadores, professores e diretores um dos pilares fundamentais para o sucesso académico (Mafa & Makuba, 2013; Rodrigues, Alçada, Calçada & Mata, 2017). É ainda um tema da agenda política visível, por exemplo, na Recomendação nº 2/2015, de 25 de março do Conselho Nacional da Educação (CNE, 2015), em que se destaca o envolvimento das famílias como uma variável fundamental para combater a retenção escolar.

Epstein, Coates, Salinas, Sanders e Simon (2002) identificaram seis tipos de práticas de envolvimento parental que podem ser promovidas pela escola. Apesar da existência de estudos que comprovam a eficácia

deste envolvimento, por vezes, não são implementadas medidas para este efeito nas escolas ou as medidas implementadas são claramente insuficientes (Md. Nor & Neo, 2001; Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999).

### **Enquadramento conceitual**

O estudo de Hill e Tyson (2009) sublinhou a importância do envolvimento dos pais na educação dos filhos e das relações familiares em casa com o objetivo de aferir se estes fatores interferiam no desempenho acadêmico dos alunos. O envolvimento dos pais na educação dos filhos foi positivamente associado ao desempenho acadêmico sendo a socialização acadêmica<sup>4</sup>, aquela que se apresenta como o preditor mais forte durante o ensino médio – 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Quanto ao envolvimento em contexto familiar, foi referido pelos autores que a ajuda nos trabalhos de casa não era consistentemente associada ao desempenho acadêmico. O envolvimento escolar também foi positivamente relacionado com o desempenho acadêmico, embora a relação fosse mais tênue comparativamente com a socialização acadêmica. Lahaye, Nimal e Couvreur (2001) sublinharam que o envolvimento dos pais na vida escolar também influenciava a forma como os jovens viam as relações escolares e familiares. Os pais que participavam ativamente na vida escolar dos seus filhos estimulavam-nos a escolher práticas de relacionamento escolar e familiar mais envolventes comparativamente aos pais que não participavam na vida escolar dos seus filhos.

Epstein *et al.* (2002) identificaram seis tipos de práticas de envolvimento dos pais no que respeita à participação na escola que permitem compreender e estudar as relações existentes entre a escola e a família:

Tipo 1 – Parentalidade (*Parenting*): implementação de atividades para estimular a compreensão das famílias sobre o crescimento e o desenvolvimento de seus filhos de forma a proporcionar aos pais

---

<sup>4</sup> A socialização acadêmica inclui aspectos como a manifestação dos pais acerca das suas expectativas sobre o desempenho dos seus filhos, o valor atribuído à educação, as aspirações educacionais e ocupacionais dos seus filhos, a discussão de estratégias de aprendizagem e a preparação e planificação do futuro.

informações sobre saúde, segurança, nutrição ou outros aspectos sobre o desenvolvimento das crianças ou jovens bem como o desenvolvimento de ações que apoiem a educação dos alunos em cada ano de escolaridade.

Tipo 2 – Comunicação (*Communicating*): desenvolvimento de formas efetivas de comunicação entre a família e a escola e a escola e a família (comunicação bilateral), através, por exemplo, de telefonemas, reuniões, entre outras.

Tipo 3 – Voluntariado (*Volunteering*): envolvimento dos pais na escola através da promoção de atividades de voluntariado por parte dos pais cujas qualidades e competências podem ajudar os alunos.

Tipo 4 - Aprendizagem em Casa (*Learning at home*): proporcionar à família informações necessárias acerca da forma como a mesma deve ajudar o aluno em casa no que respeita aos trabalhos de casa, à planificação do estudo, entre outros, aumentando desta forma a relação entre pais e alunos no contexto familiar.

Tipo 5 – Tomada de decisão (*Decision making*): incluir a família nas tomadas de decisão a nível escolar garantindo que o seu parecer é ouvido e que contribui para as tomadas de decisão na escola, incentivar a criação de associações de pais e representação em órgãos.

Tipo 6 – Colaboração com a comunidade (*Collaborating with community*): prática de estabelecer parcerias (empresas locais, grupos religiosos, serviços, instituições, entre outros) com o objetivo de envolver a escola, a família e a comunidade em atividades benéficas para todos os intervenientes.

Sanders *et al.* (1999) desenvolveram um estudo em seis escolas do ensino secundário em Maryland, nos Estados Unidos da América, tendo concluído que quando as escolas desenvolviam programas de parceria que incluíam práticas para diferentes tipos de envolvimento dos pais, tendencialmente as famílias respondiam favoravelmente e que as atitudes das famílias em relação à escola eram positivamente influenciadas pelos programas de parceria das escolas. No estudo, foi realçado que programas abrangentes de parceria que incluíam práticas para cada um dos seis principais tipos de envolvimento identificados por Epstein *et al.*

(2002) garantiam que mais famílias recebiam a orientação e a informação necessárias para se tornarem efetivamente envolvidas na educação dos seus filhos de diferentes formas.

O estudo de Epstein *et al.* (2002) constatou que muitas das escolas do ensino secundário não proporcionavam às famílias informações sobre a forma de apoiar a aprendizagem dos seus filhos em casa. Foi adiantado ainda que a maioria das famílias detinha pouco conhecimento sobre as ofertas de cursos de ensino médio (2º e 3º CEB), sobre as consequências de programas de educação especial para a progressão do aluno ou sobre a implementação de medidas remediativas aos alunos. Consequentemente, estas famílias tinham menos informações, o que não lhes permitia estar efetivamente envolvidas na aprendizagem dos seus filhos. Esta conclusão era especialmente válida para os pais que tinham menos educação formal.

Symeou (2001) analisou as práticas escolares em diferentes contextos do 1º CEB, no Chipre, tendo destacado três grandes pontos. O primeiro, relativo às características da escola, referia que o tamanho e a localização da escola eram aspectos relevantes para o estabelecimento do vínculo escola-família. As escolas com uma população reduzida de alunos e escolas rurais, em oposição a escolas maiores e não-rurais, estabeleciam um vínculo mais efetivo com as famílias. O segundo ponto sublinhava que ser membro da associação de pais tinha um impacto bastante significativo na forma como a família se envolvia no percurso educativo do aluno. O último ponto evidenciava o facto de as famílias com baixo estatuto socioeconómico solicitarem mais informações sobre os seus filhos, assim como as escolas com famílias com rendimento socioeconómico mais baixo tenderem mais frequentemente a convidar os pais a participarem em trabalhos de voluntariado nas escolas, comparativamente com as famílias como rendimentos mais elevados.

Abordando agora a literatura sobre as representações dos professores e diretores sobre a relação escola/família, Rodrigues *et al.* (2017) desenvolveram um estudo em Portugal direcionado para o 1º CEB e concluíram que as escolas consideravam a família como uma força que operava em convergência com o trabalho desenvolvido na escola, constatando que, quando isto não se verificava, o insucesso dos alunos aumentava.

Mafa e Makuba (2013) exploraram as representações dos professores do 1º CEB e diretores sobre o envolvimento dos pais na escola, na província Matabeleland, no Zimbábue. Neste estudo, foram assinaladas três ideias: os pais que estavam envolvidos na educação dos filhos tendiam a ajudá-los nos trabalhos de casa e supervisioná-los na realização dos mesmos; os pais eram considerados “pessoas-recurso”, dado que podiam ter experiência em alguns assuntos podendo ajudar de alguma forma e, por fim, os pais que se envolviam nas atividades escolares, para além de supervisionarem e ajudarem os filhos nos trabalhos de casa e de atuarem como pessoas-recurso, podiam também participar nas atividades escolares, tais como na angariação de fundos ou apoio em atividades de desenvolvimento escolar. Os mesmos autores referiram que, na generalidade, todos os professores concordavam que o envolvimento dos pais era positivo e que beneficiava os alunos nomeadamente no seu desempenho académico, no conhecimento dos pontos fortes e fracos dos seus filhos, no desenvolvimento de infraestruturas da escola e na obtenção de recursos.

Quanto aos tipos de práticas de envolvimento parental mais recorrentes nas escolas, baseado nos seis tipos de práticas de Epstein *et al.* (2002), Md. Nor e Neo (2001) investigaram as representações dos professores sobre essas práticas em 20 escolas do 1º CEB, no distrito de Petaling, na Malásia. Os resultados indicaram que a grande maioria dos professores considerava ser necessário um maior envolvimento dos pais no Tipo 1: parentalidade; Tipo 4: aprendizagem em casa; Tipo 6: colaboração com a comunidade e Tipo 2: comunicação. Foram identificadas pelos professores como necessidade mínima de envolvimento por parte dos pais as práticas Tipo 5: tomada de decisão e do Tipo 3: voluntariado. As práticas menos comuns eram as do Tipo 5, em que foi referido que apesar dos pais participarem em reuniões e em programas de envolvimento parental nas escolas, não participavam na tomada de decisão e em aspectos relacionados com a gestão escolar, as do Tipo 3, considerando que o voluntariado dos pais na escola não era uma prática comum nas suas escolas apesar da colaboração na angariação de fundos e as do Tipo 1, mais especificamente o fato de as escolas não fornecerem aos pais/famílias estratégias ou técnicas para ajudar os alunos nos trabalhos de casa, nem cursos ou seminários sobre parentalidade. Quanto às práticas relativas à aprendizagem em casa, Tipo 4, os

professores indicaram que solicitavam aos pais um envolvimento nas aprendizagens dos alunos em contexto de casa nomeadamente na realização dos trabalhos de casa e nas atividades de leitura.

Como atividades promovidas para o envolvimento dos EE, Mafa e Makuba (2013) demonstraram que os professores identificaram o envolvimento nas reuniões gerais (geralmente uma por período), nas cerimônias de entrega de prêmios e nas reuniões com o professor titular, sendo esta última identificada como a mais eficaz.

Relativamente às barreiras ao envolvimento parental percebidas pelos professores, Md. Nor e Neo (2001) evidenciaram que se devem quer devido a fatores escolares, quer devido a fatores dos próprios pais. Em termos escolares, foram identificadas atitudes negativas dos professores nomeadamente: o não saber como envolver os pais; a falta de iniciativa dos professores; o baixo relacionamento entre os professores e os pais; a falta de tempo para organizar atividades de envolvimento dos pais; a falta de recursos financeiros para atividades em parceria (3º fator mais citado) e a falta de oferta de atividades que estimulem esta parceria. Quanto aos pais, os professores perceberam que os mesmos constituem uma barreira para a parceria escola/família devido fundamentalmente: às atitudes negativas dos pais (2º fator mais citado) e à falta de competência para colaborar na escola; à falta de tempo dos pais devido ao trabalho (1º fator mais citado); ao baixo índice socioeconômico da família (4º fator mais citado); à baixa escolaridade e à distância entre a escola e a residência. Mafa e Makuba (2013) corroboraram alguns destes aspectos, dado que salientaram quatro barreiras ao envolvimento dos pais na escola e na educação dos filhos. A primeira, referia-se ao facto de os pais não terem conhecimento nem colaborarem, sendo esta identificada por praticamente 50% dos participantes, constatando que estes alunos demonstravam mais dificuldade na realização dos trabalhos de casa e apresentavam mais problemas disciplinares. A segunda, devia-se ao fator tempo, dado a existência de pais que possuíam empregos com pouca flexibilidade de horário, apesar de existir flexibilidade na marcação de reuniões. A terceira, reportava-se a problemas económicos, na qual foi descrito que alguns pais podiam deixar de frequentar as atividades na escola devido a problemas económicos nomeadamente de

transporte. Por fim, a quarta barreira identificava problemas de comunicação uma vez que os professores comunicavam com os pais através de mensagens enviadas pelos filhos. Também no estudo de Rodrigues *et al.* (2017), foi sublinhado que a principal causa apontada pelos professores e dirigentes escolares para as dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura era o contexto familiar do aluno, considerando que as famílias não valorizavam nem acompanhavam o percurso escolar do aluno, fosse por razões socioeconômicas ou culturais. Os dados da Organization for Economic Cooperation and Development “OECD” (2017) identificaram igualmente barreiras ao envolvimento dos pais, dado que nem sempre os pais interessados se podiam envolver tanto quanto gostariam, uma vez que, em média dos 18 países em análise: 36% referiram a impossibilidade de se afastarem do trabalho; 33% manifestaram incompatibilidade nos horários das reuniões escolares; 17% evidenciaram falta de conhecimento sobre a participação nas atividades escolares; 13% não podiam deixar os outros filhos sozinhos em casa; 13% porque consideravam que a sua participação não era relevante para o desenvolvimento do seu filho; 13% pelo fato de o filho não querer que os pais participassem; 8% porque a língua constituía uma barreira e; 7% devido a problemas com o transporte.

Como sugestões para melhorar o envolvimento parental, foi sugerido pelos professores o uso de tecnologias de informação, a sensibilização dos pais sobre a necessidade de participar no processo educativo dos seus educandos, a criação de um clima aberto, a implementação de uma comunicação efetiva e a implementação de políticas que responsabilizassem os pais a se envolverem (Mafa & Makuba, 2013).

Tendo em conta o exposto anteriormente, como objetivos de investigação, pretendeu-se identificar de acordo com as representações dos professores:

- a) Os tipos de práticas de envolvimento parental mais usados nas escolas de acordo com Epstein et al. (2002);
- b) As atividades promovidas para envolvimento dos EE, segundo as declarações dos professores que responderam ao questionário;

c) As barreiras ao envolvimento dos EE, segundo as declarações dos professores que responderam ao questionário;

d) Os aspectos que podem melhorar o envolvimento, segundo as declarações dos professores que responderam ao questionário.

### Método

Para o presente estudo de caso, foram selecionados nove agrupamentos de escolas de oito municípios da região do Alentejo. A seleção desta região do país deveu-se ao facto de apresentar elevadas taxas de retenção por causa do elevado insucesso escolar dos alunos. A literatura (e.g. Mafa & Makuba, 2013; Rodrigues *et al.*, 2017) aponta o envolvimento parental como uma das variáveis cruciais para o sucesso académico dos alunos, tornando-se assim relevante perceber a perspectiva dos professores sobre o envolvimento dos EE no processo educativo dos seus educandos, bem como as medidas que tomam para potenciar essa relação escola/família.

Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário *online* que foi construído com base na revisão da literatura e constituído por duas partes, a primeira sobre os dados sociodemográficos dos professores e a última sobre o envolvimento parental na escola onde o professor leciona. Primeiramente, foi solicitado aos professores que identificassem os tipos mais comuns de envolvimento parental na sua escola através de uma escala *Likert* com quatro opções e, posteriormente, foram realizadas três questões abertas de resposta direta que permitiu identificar: a) atividades escolares em que os EE foram envolvidos pela escola; b) aspectos considerados serem barreiras ao envolvimento dos EE na escola e; c) aspectos que contribuem para melhorar o envolvimento dos EE.

O questionário foi enviado para todos os diretores dos agrupamentos de escola em estudo para que o mesmo fosse enviado para todos os professores.

Previamente à implementação do questionário, foram consideradas algumas propriedades psicométricas do instrumento. Foi analisada a sua fiabilidade, tendo-se obtido um Kappa de Fleiss de 0,936, o

que garante a fiabilidade do instrumento. Para a validade, mais concretamente a consistência interna, recorreu-se ao Alfa de Cronbach tendo o mesmo sido medido em dois momentos distintos, numa primeira fase (pré-teste) numa amostra de professores (30 elementos) para confirmar a sua consistência antes da aplicação propriamente dita e medido novamente após a recolha de dados do total da amostra (313 elementos). Os valores do Alfa de Cronbach foram de 0,836 e 0,849 respectivamente, apresentando em ambos um valor robusto de consistência interna.

Para o tratamento de dados do questionário, recorreu-se ao Software SPSS versão 24.0, nomeadamente para a análise de frequências, dado as variáveis terem escala qualitativa nominal ou ordinal. Salienta-se que, relativamente às questões abertas, foi primeiramente realizada a análise de conteúdo para que posteriormente fosse realizado o tratamento de dados. Na análise de conteúdo, aplicou-se um sistema de categorias dedutivo e indutivo, dado que, algumas categorias foram definidas “à priori” e outras a partir do corpus em análise. Esta análise foi realizada com recurso ao CAQDAS (Computer assisted data analysis), mais concretamente o software MAXQDA versão 2018.

Em todos os agrupamentos de escola em estudo, existia um total de 804 professores, tendo-se obtido uma taxa de resposta de 38,9%, dado que foram submetidos 313 questionários.

Na Tabela 1, apresenta-se a caracterização dos 313 professores que participaram no estudo no que diz respeito às variáveis gênero, idade, habilitação académica, anos de lecionação, anos de lecionação no agrupamento, tipo de vínculo, ciclo de lecionação e modalidade de ensino lecionado.

### **Tabela 1.**

Análise de frequências às variáveis de caracterização dos professores em estudo

		N	%
Gênero	Feminino	225	71,9
	Masculino	88	28,1
Idade	31-40 anos	49	15,7
	41-50 anos	140	44,7

	51-60 anos	107	34,2
	Mais de 61 anos	17	5,4
Habilitação acadêmica	Bacharelato	12	3,8
	Licenciatura	251	80,2
	Mestrado	42	13,4
	Doutoramento	8	2,6
Anos de Lecionação	1-10 anos	19	6,1
	11-20 anos	104	33,2
	21-30 anos	115	36,7
	31-40 anos	68	21,7
	Mais de 41 anos	7	2,2
Anos de lecionação no agrupamento	1-10 anos	161	51,4
	11-20 anos	80	25,6
	21-30 anos	58	18,5
	31-40 anos	14	4,5
Tipo de vínculo	Quadro de agrupamento	210	67,1
	Quadro de zona pedagógica	46	14,7
	Contrato	57	18,2
Ciclo lecionação	1° CEB	107	34,2
	2° CEB	82	26,2
	3° CEB	136	43,5
	Ensino Secundário	134	42,8
Modalidade Ensino Lecionado	Ensino Regular	274	87,5
	Ensino Profissional	74	23,6
	CEF	26	8,3
	Ensino Especial	30	9,6
	PIEF	10	3,2
	EFA	2	0,6
	Plano casa	1	0,3

Fonte: Questionário aplicado aos professores dos nove agrupamentos de escola.

## Resultados

### Tipos de práticas de envolvimento parental

A análise de frequências, como se pode verificar na Tabela 2, permitiu aferir as práticas mais frequentemente adotadas pela escola/professor para promover o envolvimento dos EE.

**Tabela 2.**

Práticas relativas ao envolvimento parental

Tipo de envolvimento		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
Tipo 1 - Parentalidade	n	60	143	94	16
	%	19,2%	45,7%	30,0%	5,1%
Tipo 2 - Comunicação	n	6	3	132	172
	%	1,9%	1,0%	42,2%	55,0%
Tipo 3 – Voluntariado	n	79	161	63	10
	%	25,2%	51,4%	20,1%	3,2%
Tipo 4 – Aprendizagem em casa	n	28	59	162	64
	%	8,9%	18,8%	51,8%	20,4%
Tipo 5 – Tomada de decisão	n	21	67	146	79
	%	6,7%	21,4%	46,6%	25,2%
Tipo 6 – Colaboração com a comunidade	n	16	74	153	70
	%	5,1%	23,6%	48,9%	22,4%

Fonte: Questionário aplicado aos professores dos nove agrupamentos de escola.

A maioria dos professores referiram como mais frequentes na sua escola as práticas do Tipo 2: comunicação (97,12%), Tipo 4: aprendizagem em casa (72,2%), Tipo 5: tomada de decisão (71,88%) e Tipo 6: colaboração com a comunidade (71,25%). O envolvimento em reuniões (Tipo 2) foi igualmente identificada por Mafa e Makuba (2013), sendo que as práticas do Tipo 5: tomada de decisão e Tipo 6: colaboração com a comunidade não corroboram os resultados de Md. Nor e Neo (2001), dado que estes tipos de práticas foram identificados pelos professores daquele estudo como sendo menos comuns. No entanto, os

resultados respeitantes às práticas Tipo 1: parentalidade e Tipo 3: voluntariado vão de encontro aos resultados explanados pelo referido autor.

### **Atividades promovidas para envolvimento dos EE**

Após os professores selecionarem os tipos de práticas de acordo com Epstein *et al.* (2002) mais recorrentes nas suas escolas foi pedido que identificassem as atividades promovidas para envolvimento dos EE, sendo que nesta parte do questionário obteve-se uma taxa de resposta de 72,8% da amostra (228 professores).

Da análise de conteúdo relativa às atividades mencionadas pelos professores para envolvimento dos EE, foi evidenciado como mais comuns as festas em datas comemorativas (45,61%), seguindo-se a realização de convívios e de atividades de lazer (23,70%), as reuniões com os EE no início do ano letivo (17,11%), o envolvimento em projetos de escola (17,10%), a entrega de diplomas de mérito (14,91%) e o assinalar dias através de atividades (e.g. dia da alimentação, dia da árvore) (11,84%).

### **Barreiras ao envolvimento dos EE**

Seguidamente, foi pedido que identificassem as barreiras ao envolvimento dos EE, sendo que nesta parte do questionário obteve-se uma taxa de resposta de 70,83% da amostra (220 professores).

Da análise de conteúdo relativa às barreiras mencionadas pelos professores para envolvimento dos EE, foi referida a indisponibilidade dos EE para acompanhar o educando ou para comunicar com a escola (49,09%) e o desinteresse ou desresponsabilização (40%), tendo sido mencionada ainda a baixa escolaridade dos pais (13,18%), a incompatibilidade de horários entre escola e EE (11,82%) e a baixas expectativas dos pais relativamente à escola e ao educando (11,36%). Salienta-se que as barreiras identificadas remetem tanto para fatores escolares como para fatores dos EE/família, tendo estes últimos uma maior representatividade em termos de taxa de resposta. A maioria destas barreiras são igualmente mencionadas na literatura, nomeadamente nos estudos de Mafa e Makuba (2013), Md. Nor e Neo (2001) e no relatório da OECD (2017), sendo a primeira a mais citada pelos inquiridos do estudo destes autores.

## Aspectos que poderiam melhorar o envolvimento

Por fim, foi pedido que identificassem aspectos que poderiam melhorar o envolvimento dos EE, tendo-se obtido uma taxa de resposta de 68% da amostra (213 professores).

Da análise de conteúdo relativa a este item, menciona-se que foi referenciado o desenvolvimento de projetos/atividades escolares para envolvimento EE (inclui parceria com associação de pais) (27,3%); o melhorar a relação/comunicação entre EE e professores/escola; a maior flexibilização da escola (21,60%); o fato de os EE terem de modificar atitudes pensamentos comportamento relativos à escola e professores, valorizando-a através de um maior acompanhamento do educando (19,72%) e o prestar formação às famílias sobre como colaborarem no processo educativo com técnicos especializados (14,08%). Salienta-se que a grande maioria também é referenciada na literatura (e.g. Mafa & Makuba, 2013; Md. Nor & Neo, 2001; Rodrigues *et al.*, 2017).

## Discussão

A esmagadora maioria dos professores usaram práticas de comunicação com as famílias (Tipo 2) e, a grande maioria, proporcionou informações para a aprendizagem em casa (Tipo 4), incluiu a família nas tomadas de decisão (Tipo 5) e estabeleceu parcerias com a comunidade envolvendo a família (Tipo 6). É evidente, dada a elevada taxa de resposta de cada uma delas, que os professores adotaram como prática regular a promoção do envolvimento dos EE na vida escolar dos educandos. Ainda assim a melhoria da relação/comunicação com o EE foi identificada como uma sugestão para melhoria do envolvimento parental o que pode indicar que esta prática pode não ser efetiva. Dois tipos de envolvimento, a parentalidade (Tipo 1) e o voluntariado (Tipo 3) foram práticas pouco usuais. Tanto se confirma esta evidência que como sugestões de melhoria do envolvimento parental foi identificado pelos professores o desenvolvimento de projetos e atividades, a mudança de atitudes, pensamentos e comportamentos relativos à escola e professores, bem como a valorização da escola pelos EE e a necessidade de um maior acompanhamento ao educando.

As atividades mais regulares nas escolas, citadas pelos professores, foram atividades que remeteram para a realização de atividades de lazer (festas em datas comemorativas e convívios e atividades de lazer – 69,31%). É de referir que Epstein *et al.* (2002) não consideraram estas atividades em nenhum dos tipos descritos pelos autores, no entanto, reconhecesse que as atividades de lazer são importantes para momentos de socialização entre os pais e a escola. O fato de destas atividades terem sido as identificadas como as mais comuns pode indicar que foram as atividades onde o EE mais se envolveu. Outro aspecto que merece a nossa análise é a referência às práticas de voluntariado (Tipo 3), por terem sido consideradas pela maioria dos professores como inexistentes. No entanto, se realizarmos o somatório das percentagens das atividades em que os EE foram envolvidos (envolvimento em projetos de escola, assinalar dias através de atividades e atividades de reforço à aprendizagem – 38,15%), este tipo de envolvimento (Tipo 3) assume a segunda posição.

Foram identificadas diversas barreiras ao envolvimento parental com a escola, duas delas bastantes evidentes, a indisponibilidade dos EE para acompanharem os educandos ou para colaborarem com a escola e o seu desinteresse ou desresponsabilização, ambas centradas nos EE. Este fato remete para a percepção do baixo envolvimento dos pais na vida escolar dos educandos, bem como para o fato de os professores tenderem a responsabilizar os EE pelo seu baixo envolvimento com a escola.

## Referências

- Conselho Nacional de Educação (2015). Recomendação nº 2/2015, de 25 de março.: Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República nº 59, Série II*. Lisboa: Assembleia da República. Recuperado de [http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomenda%C3%A7%C3%A3o\\_sobre\\_Reten%C3%A7%C3%A3o\\_Escolar.pdf](http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_sobre_Reten%C3%A7%C3%A3o_Escolar.pdf)
- Epstein, J.L., Coates, L., Salinas, K.C., Sanders, M. G., & Simon, B. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your handbook for Action (2<sup>nd</sup> ed.)*. California: Corwin Press.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*. 740–763. doi:10.1037/a0015362
- Lahaye, W., Nimal, P., & Couvreur, P. (2001). Young people's representations of school and family relationships in Belgium. In Smit, F., Wolf, K., & Slegers, P. (Eds.), *A bridge to the future: collaboration between parents, schools and communities*. (pp. 201-212). Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences, University of Nijmegen. Recuperado de: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHR3d19fNzU1ODUzX19BTg2?sid=bf014d82-e339-4de8-988b-e3b7e040a9ce@sessionmgr4010&vid=0&format=EB&rid=1>
- Mafa, O., & Makuba, E. (2013) . The Involvement of Parents in the Education of their Children in Zimbabwe's Rural Primary Schools: The Case of Matabeleland North Province. *Journal of Research & Method in Education, 1*, 37-43. Recuperado de: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-1%20Issue-3/F0133743.pdf?id=1675>
- Md. Nor, S., & Neo, J. W. (2001). Involving parents in children's education: what teachers say in Malaysia. In Smit, F., Wolf, K., & Slegers, P. (eds.), *A bridge to the future: collaboration between parents, schools and communities*. (pp. 167-175). Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences, University of Nijmegen. Recuperado de:

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHR3d19fNzU1ODUzX19BTg2?sid=bf014d82-e339-4de8-988b-e3b7e040a9ce@sessionmgr4010&vid=0&format=EB&rid=1>

Organization for Economic Cooperation and Development OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017, Maio). Apresentação de resultados do Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal (relatório de progresso). Fórum das Políticas Públicas, Lisboa: EPIS. Recuperado de: [http://www.forumdaspoliticaspUBLICAS.pt/pdf/ale\\_resultados.pdf](http://www.forumdaspoliticaspUBLICAS.pt/pdf/ale_resultados.pdf)

Sanders, M. G., Epstein, J. L., & Connors-Tadros, L. (1999). Family Partnerships with High Schools: The Parents' Perspective. *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR)*, n. 32. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428148.pdf>

Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs. In Smit, F., Wolf, K., & Slegers, P. (eds.). *A bridge to the future: collaboration between parents, schools and communities*. (pp. 33-43). Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences, University of Nijmegen. Recuperado de:

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHR3d19fNzU1ODUzX19BTg2?sid=bf014d82-e339-4de8-988b-e3b7e040a9ce@sessionmgr4010&vid=0&format=EB&rid=1>