

A ESCOLA E A FAMÍLIA: REFLEXÕES SOBRE UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA E INTEMPORAL

SCHOOL AND FAMILY: REFLECTIONS ON A NECESSARY AND TIMELESS RELATIONSHIP

Elsa Maria Gabriel Morgado 

Universidade Católica Portuguesa, CEFH
Braga, Portugal
levielsa@utad.pt

João Bartolomeu Rodrigues 

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD
Vila Real, Portugal
jbarto@utad.pt

Levi Leonido Fernandes da Silva 

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD
Vila Real, Portugal
levileon@utad.pt

Resumo. A escola e a família cruzam abundantemente os desígnios e os objetivos centrais da sua ação e intervenção na comunidade educativa. Esta relação, mais do que necessária, passa a ser declaradamente intemporal, não só no que respeita ao envolvimento de ambos, mas também no que concerne à adoção de medidas e estratégias decorrentes da realidade observada num processo sempre complexo que é o ato de educar alguém. O presente artigo tem por objetivo demonstrar que a família assume uma preparação prévia, continuada e complementar à escola, enquanto a escola se assume como o local onde, por excelência, se reforçam e complementam saberes, atitudes, valores e competências. A união de esforços e a relação interinstitucional reforça e não prejudica a identidade de cada um destes parceiros profundamente relacionados. Apresentando o quadro normativo, pretende-se, por fim, refletir sobre o caminho a percorrer para um envolvimento pleno e desejável entre os pares.

Palavras chave: educação; relação escola - família; envolvimento parental.

Abstract. The school and the family abundantly cross the central objectives and plans of their action and intervention in the educational community. This relationship more than necessary, is now reportedly timeless, not only regarding the involvement of both within, but also when it comes to the adoption of measures and strategies arising from the reality observed in a process always complex that is the act of educating someone. This article aims to show that the family assumes a previous preparation, continuous and complementary to school, while the school is assumed as the place where, par excellence, reinforce and complement knowledge, attitudes, values and skills. The union of efforts and inter-institutional relationship strengthens and does not affect the identity of each of these deeply related partners. Therefore, with the framework, it is intended to finally reflect on the way to go for full involvement and desirable between the pairs.

Keywords: education; relationship school - family; parental involvement.

INTRODUÇÃO

A escola, imediatamente a seguir à família, constitui-se o agente capital da socialização da criança, na medida em que aporta consigo a missão e a responsabilidade de transmitir formalmente todo o património axiológico, culturalmente arreigado na tradição e tradições que fundam e cimentam a pedra angular da sociedade.

A família tem sido considerada como sendo um “grupo social no qual os membros coabitam unidos por uma complexidade muito ampla de relações interpessoais, com uma residência comum, colaboração económica (...)” (BELTRÃO, 1989, p. 17). Na perspetiva de Caeiro (2005, p. 21) a família

é um lugar de afetos e partilha social, é a essência do saber, da competência, da idoneidade e da transmissão dos valores que nos acompanham ao longo da vida. (...) É ainda na família que se aprendem os modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para o nosso desenvolvimento e formação.

Através de diversos mecanismos, pouco a pouco, a família vai moldando as características psicológicas de cada indivíduo, quer sejam eles de recompensa, castigo, modelação, bem como outras formas de interação (COLL, MARCHESI, & PALACIOS, 2004; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005; DESSEN & COSTA, 2005; CIA, PAMPLIN, & WILLIAMS, 2008; GUALDA, BORGES, & CIA, 2013).

A família é igualmente um contexto de socialização particularmente significativo para a criança no entender de autores como Gomide (2004), Dessen e Polonia (2007), Weber (2008), Ferroni e Cia (2014), e

Borsa, Petrucci e Koller (2015), uma vez que durante vários anos acaba por ser o principal ambiente onde cresce e se desenvolve nos vários domínios.

Importa, todavia, não esquecer que nos dias que correm, de acordo com a perspetiva de Gualda, Borges e Cia (2013, p. 308) a família desempenha um papel “central no desenvolvimento das pessoas, pelo fato de garantir sua sobrevivência física e permitir as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento dentro da sociedade (aprendizagem do sistema de valores, da linguagem e do controle da impulsividade) ”.

Montandon e Perrenoud (1987, p. 7) dizem-nos que “de uma maneira ou de outra, omnipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família”, ou seja, a escola “deve ser por excelência o local onde se complementam os meios para desenvolver atitudes e valores a adquirir competências” (CAEIRO, 2005, p. 22).

Numa simbiose de relações e de mutações, a chegada à escola de uma criança representa a inserção num ambiente e contexto social bem mais amplo do que o seio familiar: simboliza a porta de entrada num templo, onde as paredes e o teto se afastam e a criança despojada do conforto do lar se inicia e renasce para enfrentar desafios cada vez mais complexos no jogo da socialização. Para Antunes (2002, p. 17)

[...] a escola existe para que na mesma as pessoas se socializem. É na escola muito mais que no âmbito familiar que o império do egocentrismo precisa ceder espaço para a aceitação do outro e de outros valores. O clima de ternura e de afetividade em famílias onde os pais verdadeiramente amam seus filhos cerca-os de permanente proteção que só a vida na escola ensina a dobrar e a negociar. Mas, a escola possui também uma finalidade profissional, (...) não só no sentido de ganhar a vida, mas, para dar dignidade ao esforço comum de construir uma existência plena de harmonia, de desenvolvimento de realização e felicidade social. São indiscutíveis esses dois fundamentos que justificam toda a escola, mas, existe um terceiro, nem mais e nem menos importante.

Portanto a família e escola “são um dos pilares do desenvolvimento do ser humano” (Caeiro, 2005, p. 22). Escolas e famílias deverão conjuntamente trabalhar no sentido de concorrerem para um mais pleno desenvolvimento da criança nas vertentes educacionais e de socialização (DESSEN & POLONIA, 2007; MORGADO, 2014). Ou seja a escola “ tem o compromisso de educar os alunos, fornecendo-lhes condições favoráveis ao desenvolvimento saudável; mas para realizar o seu papel de modo efetivo, ela necessita do apoio da família, pois ambas compartilham de responsabilidades na formação dos futuros adultos” (BORSA, PETRUCCI, & KOLLER, 2015, p. 43).

Evidentemente que, se a escola e a família possuem objetivos comuns (EPSTEIN, 1987; HADDAD, 1987), nomeadamente no que concerne à melhoria das condições físicas e emocionais das suas crianças (BHERING & DE NEZ, 2002), por que razão não existe uma colaboração plena quanto desejável? Por vezes, os pais¹ não participam porque não sabem como e, por outro lado, também há escolas que não os encorajam a fazê-lo. Dividem-se as culpas e matem-se os problemas.

Porém “os membros de famílias contemporâneas têm-se deparado e adaptado às novas formas de coexistência oriundas das mudanças nas sociedades (...)” (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 23). Na sociedade atual “existem grandes variações na estrutura familiar e sua ideologia (GUALDA, BORGES, & CIA, 2013, p. 309). As famílias contemporâneas atuais estão expostas a contínuas modificações sociais e económicas que acabam por modificar as próprias estruturas familiares (GUALDA, BORGES, & CIA, 2013).

O presente artigo tem o objetivo demonstrar que a família assume uma preparação prévia, continuada e complementar à escola, enquanto a escola se assume como o local onde, por excelência, se reforçam e complementam saberes, atitudes, valores e competências. A união de esforços e a relação interinstitucional reforça e não prejudica a identidade de cada um destes parceiros profundamente relacionados.

O PAPEL DA FAMÍLIA DO PRIMEIRO CONTACTO COM A ESCOLA

No caso das crianças que não tiveram oportunidade de frequentarem o Ensino Pré-escolar, a escola representa a primeira experiência relacional extrafamiliar, a qual acontece com colegas, funcionários,

¹Quando utilizado o termo “pais” fazemo-lo sob o ponto de vista conceptual defendido por Villas-Boas (2001). Ou seja, “Pais” quando referenciado em termos de revisão da literatura, assume como base nomenclatural e terminológica, um conjunto de indivíduos que englobam pais, mães ou outros que desempenhem a função parental em sua substituição (Villas-Boas, 2001). Em suma, não só no sentido de progenitores, mas também daqueles sobre quem recai a obrigação, o dever e a responsabilidade de satisfazer as necessidades das crianças que se encontram a seu cargo.

professores, todos eles de idades e características bem diferentes. A escola acarreta consigo “o compromisso de educar os alunos, fornecendo-lhes condições favoráveis ao desenvolvimento saudável; mas para realizar o seu papel de modo efetivo, ela necessita da família, pois ambas compartilham de responsabilidades na formação dos futuros adultos” (BORSA, PETRUCCI, & KOLLER, 2015, p. 43)

A relação escola-família sempre existiu e existirá, mesmo que, até há bem pouco tempo, estas relações se mantivessem num nível de afastamento considerado apropriado. Isto apesar de os livros de educação do século XVIII já insistirem “nos deveres dos pais em relação às coisas do colégio e ao preceptor: supervisionar os estudos, a repetição das lições (ARIÉS, 1973, p. 260).

Para Di Giorgio (1982, p. 88) o aluno vai sentir uma enorme e brusca mudança pois vai definitivamente deixar de ser o “centro da atenção familiar (...) torna-se um anónimo entre vários”. Na escola, a criança terá oportunidade de experimentar novas relações interpessoais que a auxiliarão no seu processo de socialização, na estruturação da sua própria personalidade. González Fontão (2000, p. 167) evidencia que

a entrada da criança no mundo escolar possibilita o início do seu processo de socialização e individualização, fomentando o desenvolvimento das relações afectivas com os seus companheiros e a formação da sua identidade pessoal. (...) a escola possibilita o desenvolvimento da personalidade, a formação no que respeita aos direitos e liberdades democráticas, a preparação para a participação na vida social, etc. No entanto, tudo isto não se consegue à margem do que sucede na família, nos meios de comunicação ou do próprio meio social.

É uma nova e desafiante realidade. Há uma grande carga social e cultural sobre o que se considera a função da família, daí que, em diferentes culturas e contextos, podemos deparar-nos com diferentes e diversos objetivos e, assim sendo, com a evolução da sociedade devemos igualmente esperar, modificações daí decorrentes (Sousa, 1998). Ou seja, “hoje, a família é interpretada como um contexto complexo promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, e também um espaço de transmissão de cultura” (GUALDA, BORGES, & CIA, 2013, p. 308).

Neste campo, existem autores que, sem reservas, afirmam que o desenvolvimento global de uma criança é grandemente condicionado pelas capacidades educativas da família e pelo comportamento da mesma (DUNST, TRIVETTE, & CROSS, 1986; DUNST, LEET & TRIVETTE, 1988; DUNST, TRIVETTE, HAMBY, & POLLOCK, 1990; DIAS, 2000; DUNST, 2000; GONZÁLEZ FONTÃO, 1996, 2000; CIA, D’FONSECA, & BARHM, 2004; OVERSTREER, DEVINE, BEVANS, & EFREOM, 2005; CIA, PAMPLIM, & DEL PRETTE, 2006; RIBEIRO & ANDRADE, 2006; DESSEN & POLONIA, 2007; CIA, PAMPLIN, & WILLIAMS, 2008).

Pois a família assume-se “como o primeiro contexto de socialização dos indivíduos. Este sistema é responsável pela transmissão às crianças, desde o seu nascimento, de regras e valores que são importantes para a vida em sociedade, seja na escola seja em outros ambientes” (BORSA, PETRUCCI, & KOLLER, 2015, p. 46).

Por sua vez, Saraceno (1997) realça três aspetos importantes no desenvolvimento da criança: 1. Ambiente doméstico, 2. Características psicológicas dos pais; 3. Herança cultural. Ou seja, o ponto 1 diz respeito à relação entre os comportamentos da família com a criança e a forma como atua nas relações sociais. A criança que é orientada na exploração e realização das tarefas é incentivada a verificar e a avaliar os resultados dos seus atos e é felicitada pelos seus sucessos obtém melhores resultados escolares. Em contrapartida, as crianças que não são levadas a pensar, a quem se lhes dá a solução dos problemas, obtém piores resultados escolares (SARACENO, 1997).

O ponto 2, compreende o tipo de relação que a criança estabelece com os pais e esta vai-se refletir na adaptação escolar: ansiedade/obsessão; estabilidade/desequilíbrio emocional; permissividade/dominação (SARACENO, 1997). Por fim, o ambiente cultural da família torna-se essencial para o desenvolvimento da criança, dado que nos meios pobres, o ambiente cultural é causa de inibição e bloqueio no desenvolvimento. Em contrapartida, nos meios mais privilegiados, pela aproximação da cultura familiar à escola, acentuam o desenvolvimento pessoal, sendo este contexto propício para aproximar a família da escola (SARACENO, 1997).

Comeau e Salomon (1994) referidos por Sousa (1998, p. 158) reconhecem quatro tipos de escola e explicam a participação dos pais em cada uma delas: escola hierárquica; escola participativa; escola comunitária e escola autónoma,

A escola hierárquica é uma escola autoritária que apenas pretende a mínima participação dos pais. O professor é encarado como o detentor do saber e só consultam os pais em situações

problemáticas; escola participativa: defende o pressuposto que os pais devem envolver-se ativamente na Escola, quer em relação aos seus educandos, quer na gestão da escola; escola comunitária: privilegia os pais e a comunidade em detrimento dos alunos; escola autónoma: coloca o aluno de forma ativa no seu processo de aprendizagem e dá menos importância aos pais e à comunidade.

O ENVOLVIMENTO PARENTAL

No passado eram claras as fronteiras entre as famílias e a escola segundo Montandon (1994, p. 189) eram

fixadas pela instituição escolar e pelos mestres. Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. Esperava-se que os pais apoiassem os docentes ou trouxessem contribuições pontuais, mas eles não deveriam colocar questões em matéria de pedagogia e, menos ainda, fazer críticas.

Atualmente, a família encontra-se intimamente envolvida na “organização educacional dos seus filhos” (DIAS, 2000, p. 87).

O envolvimento dos pais na escola tem sido objeto de estudo e de interesse de vários investigadores (EPSTEIN, 1987, 1991, 1995, 2001; LIMA, 1988, 1998; DAVIES, 1989, 1994, 2002; DAVIES, MARQUES & SILVA, 1997; SMITH, 1998; MARQUES, 1992, 1993; DIOGO, 1998; SILVA, 2003; BHERING & DE NEZ, 2002; SÁ, 2004; STOER & SILVA, 2005; RIBEIRO & ANDRADE 2006; DESSEN & POLONIA, 2007; SARAIVA & WAGNER, 2013; CRISTOVAM & CIA, 2016), particularmente referimos Davies (1989) uma vez que versa o seu trabalho sobre os múltiplos benefícios que este envolvimento provoca. Ou seja, assegura que esta relação é altamente benéfica “para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (DAVIES, 1989, p. 37).

Anteriormente Henderson (1987) referido por Davies (1989, p. 38) reforça esta tese, considerando que quando os pais se envolvem

as crianças têm melhor aproveitamento escolar e vão para melhores escolas. Os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os idênticos, mas sem envolvimento dos pais. As crianças cujos pais as ajudam em casa e mantêm contacto com escola, têm pontuações mais elevadas que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas do envolvimento parental. As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar.

Por sua vez González Fontão (2000, p. 167) indica que “quando estas relações são mínimas ou negativas, a criança pode apresentar dificuldades de adaptação ao longo do seu processo de escolarização; pelo contrário, quando são de aceitação e apoio mútuos, é favorecida a concretização dos objectivos educativos”

Se a conclusão destes investigadores vai ao encontro dos defensores de uma maior participação dos pais na escola e que, desta feita, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, estes apresentam melhores resultados escolares, então a Escola tem por obrigação encontrar a melhor forma de promover este salutar e benéfico envolvimento.

Portanto, o envolvimento dos pais na escola acarreta efeitos positivos em todos os graus de ensino e, quando os valores da escola coincidem com os valores da família, a aprendizagem processa-se com muito maior facilidade. Pese embora, no caso de crianças provenientes de minorias étnicas e culturais (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002; RIBEIRO & ANDRADE, 2006), em que a cultura e os valores são descoincidentes dos da escola, surgem muito mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Lightfoot (1978) citado por Marques (1993, p. 33) afirma que “se nós reconhecemos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e a cultura das famílias e da comunidade”.

O investigador Harlan Hansen² (1985, pp. 10-12) refere que “a participação dos pais em programas educacionais a todos os níveis transformou-se em prioridade máxima nos últimos vinte anos”. Este

² Professor Emeritus in Elementary Education and Early Childhood Education at the University of Minnesota.

investigador apresenta um plano em dez etapas para o envolvimento dos pais, com o intuito de poder satisfazer a escola e os destinatários do currículo (pais e alunos).

1ª Etapa: para tornar os pais mais participantes, os professores devem fornecer informação antecipada aos pais sobre o currículo escolar que vão desenvolver com os alunos, recorrendo a circulares regulares para que estes tenham a oportunidade de discutir em casa o que está a ser feito na escola; 2ª Etapa: as informações que os professores enviam aos pais devem conter indicações sobre algumas atividades que estes possam desenvolver com os seus filhos em casa; 3ª Etapa: pedir aos pais que forneçam recursos, como por exemplo, aquando do estudo dos números, pedir-lhes que enviem para escola objetos que tenham em casa. Assim, dá-se uma dimensão mais real aos assuntos tratados e os pais podem sentir um bom nível de participação; 4ª Etapa: pedir aos pais que saibam tocar um instrumento musical, que tenham determinados passatempos, que tenham profissões relacionadas com os conteúdos curriculares a ser abordados, que venham à Escola; 5ª Etapa: após terem passado pela fase anterior, os pais agora já se sentirão mais encorajados a participar na sala de aula como colaboradores voluntários. Esta fase precisa de ser bem preparada, bem planeada para maximizar a utilidade dos pais; 6ª Etapa: tendo como base todo o envolvimento anterior, os pais tornar-se-ão executivos mais eficazes ao serviço de comissões coordenadoras, conselhos diretivos ou associações de pais; 7ª Etapa: os professores devem clarificar os objetivos para todos os níveis de ensino e áreas curriculares fornecendo aos pais fichas de registo e avaliação do comportamento dos alunos e não apenas a realização escolar destes; 8ª Etapa: os professores devem desenvolver grupos de apoio comunitário onde os pais possam expor as suas preocupações de uma forma anónima, sem correr riscos de censura por parte da Escola; 9ª Etapa: os professores devem dar oportunidade aos membros de toda a comunidade, de participarem na escola promovendo, desta forma, a ligação entre escola e mundo profissional, de forma a demonstrar que a escola é uma parte integral da vida de todas as pessoas; 10ª Etapa: os professores devem avaliar a sua eficácia junto dos pais identificando os pontos fracos e fortes da sua atuação” (HANSEN, 1985, pp. 10-12).

Segundo Smith (1998), facilmente se identifica uma clara ausência de consenso no que concerne à forma e ao conteúdo do que se possa considerar como uma desejável promoção do desenvolvimento da criança e uma melhoria no seu desempenho académico com base num mais profícuo envolvimento parental no universo escolar.

Também a crescente legislação sobre o envolvimento dos pais na escola acaba por regularizar e / ou regulamentar a participação das famílias, para além de através deste quadro legal, tornar público e possível os seus direitos e deveres no seio do universo escolar. Em Portugal, pese embora de forma ténue, o envolvimento dos pais na vida da escola, começa a verificar-se de forma mais expressa a partir de 1974, com particular incidência a partir da publicação do *decreto-lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro* que “regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário”, instituindo “o importante papel das associações de pais e encarregados de educação (...) e com as quais os conselhos directivos dos estabelecimentos manterão estreitos contactos de cooperação, em assuntos de interesse comum”.

Porém somente em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) *lei 46/86 de 14 de outubro*, se verificou um avanço considerável relativamente à participação dos pais na escola, notoriamente no ponto 2, do artigo 45.º quando se refere que a administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino se deve orientar por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”. Contudo Sousa (1998, p. 147) argumenta que “devemos notar que a LBSE, em Portugal, embora não exclua e até admita a possibilidade do envolvimento parental, de facto, não o incentiva”.

Por sua vez, em 1998 com a publicação do *decreto-lei n.º 270/98 de 1 de setembro*, podemos observar que “a ordem constitucional das sociedades democráticas reconhece às famílias um papel insubstituível na educação das crianças e dos jovens”. No artigo 3.º, no ponto 3, menciona que “a escola deve promover a participação da comunidade escolar no processo de elaboração do regulamento interno, mobilizando para o efeito, alunos, docentes, pessoal não docente e pais e encarregados de educação”.

Posteriormente com a publicação da *lei n.º 24/99 em 1999, a 22 de abril*, na qual foi “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos”. No artigo 12.º “Os representantes dos pais e encarregados de educação são indicados em assembleia geral de pais e encarregados de educação da escola, sob proposta das respectivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno”. E ainda no artigo 41.º são definidos os períodos “em que os encarregados de educação ou os seus representantes participam na vida da escola”.

Mais recentemente com a publicação da *Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro de 2012* (onde consta o Estatuto do Aluno e Ética Escolar) estabelecem-se os “direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação”, sendo que o seu artigo 43.º remete todo ele para a “responsabilidade dos pais ou Encarregados de Educação”. Em suma, todos são chamados a dar o seu contributo. Isto no plano formal normativo. No plano da ação e da atividade e papel que cada um desempenha neste processo é que está o cerne de toda a questão e reflexão que temos que levar a cabo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo refletir sobre o envolvimento parental e a escola, assim como apresentar, em geral, o seu quadro normativo, mas, acima de tudo refletir sobre a oportunidade de se acrescentarem caminhos e formas que levem ao aprofundamento desta crucial relação para o presente e futuro das pessoas e das instituições. Autores como Gualda, Borges e Cia (2013, p. 309) dizem-nos que a família é “vista como uma estrutura que sofre constantes modificações ao longo da evolução social e econômica, num contexto histórico de um país. Essas transformações resultam na família contemporânea atual”.

Por sua vez, o que a escola transmite é reflexo de determinados valores e ideologias dominantes na sociedade, acabando por ser o espelho do sistema social, pode, no entanto, segundo Davies (1989) não ser ajustado à realidade de muitas crianças, entrando em choque com os seus valores e ideologias, crenças ou simples ensinamentos anteriores à escola. Ou seja, “as crianças mais desfavorecidas e de minorias étnicas transportam para a escola um capital cultural que, além de ser, em muitos casos, ignorado entra também em conflito com a cultura dominante nas escolas, ou seja, a cultura da classe média” (DAVIES, 1989, p. 114). A família e a escola são dois organismos sociais com estruturas e finalidades próprias que, em larga medida, são comuns, uma vez que tanto uma como outra têm como objetivo primeiro o desenvolvimento pessoal e social dos seus educandos. Contudo ao se “pensar em escola e família, deve-se abordá-las como instâncias socializadoras sempre em profunda e contínua mutação” (NOGUEIRA, 2012, p. 120). As escolas, implícita ou explicitamente, organizam-se para que seja possível e desejável a participação dos pais no processo educativo. Mesmo assim, tendo em conta as diversas investigações realizadas e em curso, os dados de que dispomos poderemos afirmar que o envolvimento dos pais pode estar intimamente relacionado com o sucesso educativo e social dos alunos na escola (MARQUES, 1988; DAVIES, 1989; CIA, D’AFFONSECA, & BARHAM, 2004; CIA, PAMPLIN, & DEL PRETTE, 2006; CIA, PAMPLIN, & WILLIAMS, 2008). Cristovam e Cia (2016, p. 144) asseveram que “o envolvimento parental ocorra de maneira funcional e que promova o desenvolvimento da criança como um todo, seria necessário investir em ações que promovessem um envolvimento efetivo e uma maior conscientização dos benefícios de uma relação parental próxima para todas as instâncias”.

Apesar de haver alguns pais que são manifestamente indiferentes à educação escolar dos seus filhos, existe atualmente uma mais ampla consciência participativa. Ou seja, cada vez mais os pais têm consciência da sua responsabilidade educativa. Portanto, deverão ajudar os seus educandos a realizarem-se como pessoas, o que de certa forma os obriga a não se alhearem da escola e colaborarem, empenharem-se e dedicarem-se responsabilmente à educação. Por fim, importa lembrar que esta relação umbilical entre a família e a escola tenderá, assim consideramos, a acentuar-se num futuro próximo, pois, a base de parte significativa do sucesso dos alunos, assenta numa profícua e aprofundada relação entre estes dois universos que, por natureza, se cruzam e se misturam abundantemente nos seus desígnios e objetivos centrais. Em suma, a escola e a família são pilares de um templo maior que é a educação e o desenvolvimento / aperfeiçoamento do ser humano que se quer sabedor, tolerante e resolutamente civilizado (MORGADO, 2014). Neste sentido, é relevante repensar a forma como esta relação bilateral e constante se processa e, em que medida, esta pode melhorar e desenvolver. Em ordem a que a comunidade escolar em geral, e os alunos em particular, possam sair reforçados em termos do desenvolvimento e aquisição de capacidades, conhecimentos, saberes e competências, podendo, desta feita, assumir um mais conseguido e consistente desempenho pessoal e académico (dentro e fora da escola).

Portanto, e para futuro, há não só que reforçar ou adequar (mediante os novos e constantes desafios que se apresentam) o quadro normativo, mas também, saber aproveitar todos os *inputs* que a sociedade, pela via dos pais e encarregados de educação, podem trazer à escola, no sentido de melhor perceberem e complementarem os seus desígnios e a sua missão já por si desafiante e verdadeiramente exigente.

Concretamente, acrescentamos a necessidade de não apenas se envolver em estudos os atuais interlocutores ou participantes na comunidade educativa no momento e, neste sentido, haver uma maior

participação dos ex-alunos e ex-encarregados de educação, assim como investigadores que conhecem a realidade de forma iminentemente teórica. Ou seja, este confronto de visões dos diferentes interlocutores fará com que se possa realmente, por um lado, legislar melhor e, por outro, fazer com que quem decide nos órgãos intermédios (direções e conselhos internos das escolas) o faça de forma mais consistente e consciente. Daí a importância dos conselhos gerais e conselhos de escola que preveem a participação de pessoas em representação de entidades externas à escola mas em nosso entender, a estes órgãos, faltam os alunos, pais e professores que já estão em outras etapas ou fases da vida pessoal e profissional.

Este cenário providenciaria a todo o processo a possibilidade de se estabelecer uma ponte entre passado, atualidade e principalmente uma visão mais ponderada e sabedora para futuro.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. (1973). *L'Enfant et la Vie Familiale sous L'Ancien Régime*. Paris: Éditions du Seuil.
- BELTRÃO, P. C. (1989). *Sociologia della famiglia contemporanea*. Roma: PUG.
- BHERING, E., & DE NEZ, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creches: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, São Paulo, 18 (1), 63-73.
- BORSA, J. C., PETRUCCI, G. W., & KOLLER, S. H. (2015). A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. *Psicol. Esc. Educ.* 19(1), 41-48.
- CAEIRO, T. (2005). Abertura. *Seminário Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CHRISTOVAM, A. C. C., & CIA, F. (2016). Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*, 29 (54), 133-146.
- CIA, F., D'AFFONSECA, S.M., & BARHAM, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e desempenho o acadêmico dos filhos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 14 (29), 277-286.
- CIA, F., PAMPLIN, R. C. O., & DEL PRETTE, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 6 (35), 395-406.
- CIA, F., PAMPLIN, R. C. O., & WILLIAMS, L. C. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 13 (2), 351-360.
- COLL, C., MARCHESI, A., & PALACIOS, J. (2004). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed.
- DAVIES, D. (1994). Parcerias Pais-Comunidade-Escola: Três Mensagens para Professores e Decisores Políticos. *Inovação*, 7 (3), 377-389. Lisboa, IIE, Ministério da Educação.
- DAVIES, D. (2002). The Tenth School Revisited: Are School/Family/Community Partnerships on the Reform Agenda Now?. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 388-392.
- DAVIES, D. (Dir.). (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIES, D., MARQUES R., & Silva P. (1997). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DECRETO-LEI N.º 270/98 de 1 de setembro. Diário da República n.º 201-I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- DECRETO-LEI N.º 735-A/74 de 21 de dezembro. Diário da República n.º 297-I Série A. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.
- DEL PRETTE, Z. A. R., & DEL PRETTE, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. (4.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- DESSEN, M. A., & COSTA, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- DESSEN, M. A., & POLONIA, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- DI GIORGIO, P. (1982). *A criança e as suas instituições: a família – a escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DIAS, M. O. (2000). A família numa sociedade em mudança: problemas e influências recíprocas. *Gestão e Desenvolvimento*, 9, 81-102.
- DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de uma Educação Participada*. Porto Editora.
- DUNST, C. J., LEET, H., & TRIVETTE, C. M. (1988). Family resources, personal well-being, and early intervention. *Journal of Special Education*, 22, 108-116.
- DUNST, C. J., TRIVETTE, C. M., & CROSS, A. (1986). Mediating influences of social support: Personal, family, and child outcomes. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 403-417.

- DUNST, C. J., TRIVETTE, C. M., HAMBY, D., & POLLOCK, B. (1990). Family systems correlates of the behavior of young children with handicaps. *Journal of Early Intervention*, 14, 204-218.
- DUNST, C. L. (2000). Apoiar e Capacitar as Famílias em Intervenção Precoce: O que Aprendemos?. In L. M. Correia, & Serrano, A. M., (Orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 78-92). Porto: Porto Editora.
- EPSTEIN, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints*. New York/Berlin: Aldin/ de Gruyter
- EPSTEIN, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parental involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.
- EPSTEIN, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. United States of America: Westview Press
- FERRONI, G. M., & CIA, F. (2014). Estado da arte em revistas educacionais sobre estudos feitos com famílias de crianças com necessidades educacionais especiais no período de 2002 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27 (48), 201-218.
- GOMIDE, P. I. C. (2004). *Pais presentes pais ausentes: Regras e limites*, 10.^a ed. Petrópolis: Vozes.
- GONZÁLEZ FONTÃO, M. P. (1996). Factores escolares que determinan el rendimiento de los estudiantes: reflexiones teórico-empíricas. *Innovación Educativa*, 6, 25-34.
- GONZÁLEZ FONTÃO, M. P. (2000). Modalidades de Trabalho com Pais na Pré-Escola. Em L. M. CORREIA, & SERRANO, A. M., (Orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 165-190). Porto: Porto Editora.
- GUALDA, D. S., BORGES, L., & CIA, F. (2013). Famílias de Crianças com necessidades Educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial*, 26 (46), 307-330.
- HADDAD, L. (1987). A Relação Creche - Família: relato de uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, 60, 70-78.
- HANSEN, H. S. (1985). The Teaching of Economics: The Economics of Early Childhood Education in Minnesota. *The Journal of Economic Education*, 16 (3), 219-240.
- LEI N.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I Série A. Assembleia da Republica. Lisboa.
- LEI N.º 24/99 de 22 de abril. Diário da República n.º 94-I Série A. Assembleia da Republica. Lisboa.
- LEI N.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República n.º 172 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- LIMA, L. (1988). Modelos de Organização da Escola Básica e Secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional. Em *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário* (pp. 149-195). Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP.
- MARQUES, R. (1992). Colaboração Escola-Família: Um Conceito para Melhorar a Educação. *Ler Educação*, n.º 8, Maio/Agosto.
- MARQUES, R. (1993). *A escola e os pais- Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- MONTANDON, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle. Em Durning, P., & Pourtois, J. P., (Orgs.), *Éducation et famille* (pp. 189-205). Bruxelas: De Boeck.
- MONTANDON, C., & PERRENOUD, P. (1987). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta.
- MORGADO, E. M. G. (2014). *O Universo da Supervisão: Uma Abordagem Inclusiva nos Domínios da Habilitação para a Docência e da Inserção Profissional*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - UTAD, Vila Real.
- NOGUEIRA, C. M. M., & NOGUEIRA M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Revista Educação e Sociedade*, 23 (78), 15-35.
- NOGUEIRA, M. O. (2012). Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17(1), 113-123.
- OVERSTREET, S., DEVINE, J., BEVANS, K., & EFREOM, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychol. Schs.*, 42, 101-111.
- RIBEIRO, D. F., & ANDRADE, A. S. (2006). A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 16 (35), 385-394.
- SÁ, V. (2004). *A participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa – Universidade do Minho – IEP*.
- SARACENO, C. (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- 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.

- SILVA, P. (2003). *Escola – Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Ed. Afrontamento.
- SMITH, B. (1998). *Effects Of Home-School Collaboration And Different Forms Of Parent Involvement On Reading Achievement*. Tese (Doutorado em educação) - Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Virginia. Richmond.
- SOUSA, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família – Uma Perspetiva Sistémica para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- STOER, S., & SILVA, P. (Orgs.) (2005). *Escola - Família. Uma Relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- VILLAS-BOAS, M. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- WEBER, L. (2008). *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares*. Curitiba: Juruá