



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

ISSN: 2183-0452

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

Portugal

Mata, Lourdes; Pacheco, Patrícia; Brito, Ana Teresa; Pereira, Mónica; Cabral, Sónia  
Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais  
Revista Portuguesa de Educação, vol. 35, no. 2, 2022, July-December, pp. 263-290  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.24634>

Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37473853015>

- How to cite
- Complete issue
- More information about this article
- Journal's webpage in redalyc.org

redalyc.org

Scientific Information System Redalyc

Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal

Project academic non-profit, developed under the open access initiative

## Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais

### RESUMO

São hoje evidentes os benefícios da participação das famílias na educação para crianças, famílias e profissionais. No entanto, trabalhos recentes têm mostrado que nem sempre existe uma abordagem intencional e estruturada na formação inicial de futuros profissionais na área do envolvimento parental. Assim, este estudo teve como objetivo caracterizar as perceções dos estudantes dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a sua formação nesta área e sobre a problemática do envolvimento e participação das famílias na educação. Participaram 379 estudantes de 18 instituições de diferentes regiões de Portugal. As questões colocadas focavam aspetos relativos à sua formação, a ações/atividades desenvolvidas conducentes ao envolvimento parental e às dificuldades e benefícios decorrentes da participação das famílias. Os resultados revelaram que as/os estudantes identificavam várias atividades a promover, com destaque para as realizadas em contexto escolar, em detrimento da participação em casa e do processo de comunicação. Os desafios inerentes à participação das famílias direcionavam-se, maioritariamente, para os constrangimentos destas e menos para os profissionais ou para o contexto. Os benefícios identificados foram, essencialmente, para as crianças. A análise das perceções dos/das estudantes face à formação evidenciou que aqueles que avaliaram mais positivamente a formação realizada, não só tiveram tendência para identificar mais ações/atividades e benefícios associados à participação das famílias, como mostraram uma perspetiva mais abrangente sobre as dificuldades com que se poderão deparar. Estes resultados serão discutidos face à literatura existente, tanto relativamente ao envolvimento parental (práticas, barreiras, estratégias, competências), como também à necessidade de formação explícita nesta área.

**Palavras-chave:** Formação inicial docente; Parceria com famílias; Práticas de envolvimento; Benefícios; Dificuldades do envolvimento

Lourdes Mata<sup>i</sup>  
Ispa - Instituto  
Universitário de  
Ciências Psicológicas,  
Sociais e da Vida,  
Portugal

Patrícia Pacheco<sup>ii</sup>  
ISEC - Instituto  
Superior de Educação  
e Ciências Lisboa,  
Portugal

Ana Teresa Brito<sup>iii</sup>  
Ispa - Instituto  
Universitário de  
Ciências Psicológicas,  
Sociais e da Vida,  
Portugal

Mónica Pereira<sup>iv</sup>  
Ispa - Instituto  
Universitário de  
Ciências Psicológicas,  
Sociais e da Vida,  
Portugal

Sónia Cabral<sup>v</sup>  
Ispa - Instituto  
Universitário de  
Ciências Psicológicas,  
Sociais e da Vida,  
Portugal

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente já não se questiona a importância da parceria família/escola<sup>1</sup> e o impacto positivo que esta pode ter no sucesso académico, no desenvolvimento social e no bem-estar dos alunos (e.g. Epstein, 2011; Liu et al., 2020; Sheridan et al., 2019; Smith & Sheridan, 2019; Willemse et al., 2018). Está também claro que o envolvimento dos pais no processo educativo passa por disponibilizarem aos filhos um conjunto de recursos educativos em diferentes domínios, tanto em casa como na escola (Grolnick & Slowiaczek, 1994). A multidimensionalidade do conceito de envolvimento engloba dimensões distintas, como a comunicação com os filhos, a comunicação casa/escola, o desenvolvimento de atividades culturais e a participação em atividades em contexto educativo ou em casa (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Silva (2010) também realça o carácter multifacetado do envolvimento referindo diferentes eixos na sua sistematização: vertente lar/escola (e.g., interações de apoio à escolaridade/participação em atividades na instituição) e dimensão individual/institucional (e.g., práticas parentais de apoio/associações e representantes de pais). As famílias, tal como preconizado pela Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1990/2019), são primordiais para a educação e desenvolvimento das crianças, ao assegurarem instrução, orientação e um nível de vida adequados. Contudo, no exercício desta responsabilidade, tem de existir o compromisso no apoio do Estado e das instituições, criando as condições necessárias para que os pais possam desempenhar o seu papel.

Os profissionais de educação assumem, assim, um papel central no envolvimento e participação das famílias no processo educativo. Este passa pelo reconhecimento da importância da sua participação, pela compreensão da multidimensionalidade do seu envolvimento e pela valorização da diversidade das famílias, sendo necessário promover formas diversificadas de participação que se ajustem e potenciem a sua individualidade (Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mata & Pedro, 2021). Isto exige saberes e competências específicas de modo que consigam potenciar ao máximo a participação das famílias, concretizando-se em benefícios para todos os envolvidos: crianças, famílias e profissionais (Jeynes, 2012; Liu et al., 2020; Smith et al., 2021). A investigação realça a importância tanto do papel da formação inicial como das conceções dos profissionais ou de futuros profissionais e os apoios para uma ação mais eficaz (De Bruïne et al., 2018; Lindberg, 2014; Liu et al., 2020; Smith & Sheridan, 2019). Neste sentido, foi objetivo principal deste estudo analisar as conceções de estudantes, em formação para a docência em educação pré-escolar e/ou no 1º ciclo do ensino básico, sobre a participação das famílias na educação dos seus filhos.

1. O termo 'escola', neste artigo, deve ser entendido em sentido lato de contexto educativo.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Existem diferentes formas de conceber o envolvimento das famílias na educação; contudo, atualmente, é clara a necessidade de se trabalhar no sentido da construção de parcerias. Estas implicam trabalho entre os vários parceiros

tendo em conta objetivos comuns, respeito mútuo, valorização do papel e competências de cada um, decorrendo daí benefícios para todos os envolvidos (Cox-Peterson, 2011). A relação escola/família deve ser perspectivada de forma holística, não se focando somente em atividades a desenvolver, e tem como elemento transversal as relações entre todos os envolvidos (Nitecki, 2015). Para Epstein (2011), a parceria família/escola deve ser entendida como uma relação entre contextos educativos promotores de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesta perspetiva sistémica, a criança é influenciada pelas relações e interseções que se estabelecem entre os vários contextos: família/escola, escola/comunidade, família/comunidade. Para a autora, é o desenvolvimento de práticas concretas que torna possível construir uma relação de confiança e de qualidade entre os vários intervenientes. Esta relação de confiança é apontada como um elemento-chave quando se fala de parcerias, pois só deste modo se consegue desenvolver o sentimento de pertença, uma cultura de aprendizagem e o respeito mútuo, elementos essenciais para a sua concretização (Albright & Weissberg, 2010).

Tendo em vista o papel da escola na operacionalização destas parcerias para a promoção da participação e envolvimento das famílias, Epstein (2011) propõe uma tipologia de seis formas de envolvimento parental que incluem uma diversidade de práticas que aproximam a escola/família/comunidade:

- 1) *Formação e ajuda às famílias*: apoio dado às famílias no desenvolvimento de ambientes e condições para promover as aprendizagens;
- 2) *Comunicação*: interações e trocas de informação entre a escola e a família sobre programas educativos, progressos e dificuldades dos alunos;
- 3) *Voluntariado*: recrutamento e organização de apoio às atividades da escola e dos estudantes;
- 4) *Aprendizagem em casa*: visa promover as competências educativas dos pais para melhor acompanharem os filhos em casa;
- 5) *Tomada de decisão*: contributo dos pais na gestão, liderança e tomada de decisão, e participação efetiva nos órgãos representativos da escola;
- 6) *Colaboração com a comunidade*: práticas mais abrangentes de integração e rentabilização dos recursos disponíveis na comunidade de forma a reforçar os programas educativos, as práticas familiares e a qualidade das aprendizagens.

A relação escola/família não pode ficar circunscrita e dependente das competências individuais dos educadores/professores; deve antes ser compreendida como uma dimensão essencial da organização e desenvolvimento da escola (Epstein, 2011). Têm sido evidenciados na literatura ganhos que esta relação pode ter para os diferentes intervenientes: para as crianças, nomeadamente a nível do desempenho escolar, da motivação e da melhoria nas competências sociais e de adaptação à escola; para as famílias, com uma maior responsabilização na educação dos filhos, mais contacto com outras famílias, maior participação nas atividades, bem como uma perspetiva mais positiva sobre o papel da escola e dos professores; para os profissionais, num maior conhecimento sobre as crianças e famílias, e reconhecimento das suas potencialidades e esforços, resultando numa melhor adequação das práticas e estratégias implementadas (Epstein, 2011; Jeynes, 2012; Öztürk, 2013).

### 2.1.1 DESAFIOS E OBSTÁCULOS AO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

Vários são os autores (e.g., Hornby & Blackwell, 2018; Liu et al., 2020; Sarmiento & Marques, 2006; Silva, 2010) que procuram realçar os diversos obstáculos que se podem colocar ao envolvimento das famílias na educação. Silva (2010) identifica a relação escola-família enquanto relação entre culturas (cultura escolar/cultura local), podendo existir continuidade entre elas, ou rutura e choque quando estas não são igualmente valorizadas. Assim, embora esta relação esteja presente nas escolas, a sua concretização em termos de envolvimento efetivo ou colaboração pode, muitas vezes, não ser conseguida (Sarmiento & Marques, 2006).

Nesta linha, num olhar sistemático, Hoover-Dempsey et al. (2005) apresentam três grandes tipos de barreiras ao envolvimento das famílias: pragmáticas, culturais e psicológicas. Estes diferentes tipos de barreiras podem ser considerados tanto para as famílias como para os professores e escola. As barreiras pragmáticas prendem-se com constrangimentos vários ligados a horários, falta de recursos ou falta de apoios. As barreiras culturais estão relacionadas com as contradições que podem existir entre a cultura de origem das famílias e a cultura escolar. As barreiras psicológicas prendem-se com obstáculos associados a crenças e memórias (autoeficácia, papel e responsabilidades) dos vários envolvidos, podendo existir discrepâncias entre pais e profissionais. As crenças de autoeficácia de pais e professores condicionam a sua disponibilidade e as formas de envolvimento que implementam ou desenvolvem (Hoover-Dempsey et al., 2005). Se os professores consideram que os pais têm um papel pouco importante, não os irão envolver nas atividades, criando poucas oportunidades para participarem (Liu et al., 2020).

No seguimento destes constrangimentos, Epstein (2011) faz um levantamento exaustivo dos desafios que se colocam aos profissionais ao promoverem o envolvimento das famílias. Esses desafios passam, entre outros aspetos, pela necessidade de: criar diversidade de canais de comunicação e de esta ser fluida e frequente; introduzir flexibilidade na escolha e na implementação de estratégias de modo que estas se ajustem às diferentes disponibilidades e características das famílias; e diversificar e informar sobre as oportunidades de participação e apoios dados às famílias de modo a assegurar a equidade no seu envolvimento.

A identificação destas barreiras e desafios indicia a necessidade de os profissionais desenvolverem, intencionalmente, conhecimentos e competências que lhes permitam lidar com a diversidade de constrangimentos de modo a conseguirem potenciar o envolvimento das famílias, que se traduzirá numa mais-valia para a sua ação educativa, com repercussões positivas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Epstein, 2013). Em vários países, tem-se constatado que os futuros profissionais terminam a sua formação inadequadamente preparados nesta área (e.g., Thompson et al., 2018; Winship et al., 2021). Neste sentido, tem-se apontado para a necessidade de introduzir intencionalidade na formação inicial na área do envolvimento das famílias, de modo que os futuros profissionais adquiram os saberes e as competências necessárias para aprofundarem o seu conhecimento e reflexão neste domínio (Alanko, 2018; De Bruïne et al., 2018; Epstein, 2018; Willemse et al., 2018).

## 2.2 A ABORDAGEM AO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL

Compreender como são preparados os futuros professores/educadores para desenvolverem práticas para o envolvimento das famílias pode ser importante para uma visão mais clara da intencionalidade e dinâmica introduzidas. De Bruïne et al. (2014) afirmam que desenvolver competências e saberes para estabelecer uma relação de qualidade com as famílias é uma das funções das escolas de formação inicial. Silva (2010) realça a falta de reflexão, em Portugal, sobre esta relação no âmbito da formação de professores, e Sarmiento (2005), num levantamento das unidades curriculares na formação inicial, conclui que estas são em número muito reduzido e, habitualmente, de carácter opcional. Na mesma linha, também Villas-Boas (2009) salienta as dificuldades dos profissionais em lidar com as famílias e considera que a relação escola/família passa ainda por uma abordagem tradicional que não promove a formação de parcerias para a aprendizagem. A autora refere também que os profissionais, de uma forma geral, não estão preparados para envolver as famílias de forma eficaz, considerando que a formação inicial é um momento relevante para preparar os futuros profissionais e promover a mudança de atitudes relativamente ao envolvimento parental na escola.

Alguns trabalhos já desenvolvidos, noutros países, sobre a formação de futuros profissionais concluem que a fragilidade na formação inicial não é um caso isolado, mas um problema transversal (De Bruïne et al., 2014; Thompson et al., 2018; Willemse et al., 2018). Entre as várias fragilidades encontradas destacam-se: a falta de consistência nos referenciais teóricos e as abordagens pouco sistemáticas, dependendo muito da iniciativa e das crenças individuais; e a falta de oportunidade das/dos estudantes, em contexto de estágio, para interagirem e desenvolverem uma relação efetiva e de qualidade com as famílias, sendo que o mero aumento do tempo de estágio não é sinónimo de qualidade da formação nesta área (Baum & McMurray-Schwarz; 2004; De Bruïne et al., 2014; Willemse et al., 2018).

O trabalho de Nathans et al. (2020) mostra que uma intervenção intencional sobre o envolvimento parental na formação evidenciou mudanças claras ao nível das atitudes dos estudantes face às famílias. Foram identificadas como estratégias mais eficazes de formação, não só a introdução a referenciais teóricos consistentes, como também a discussão de casos e a participação em situações de prática reais, com o devido apoio e suporte.

O trabalho realizado por De Bruïne et al. (2014) mostra que as perceções e crenças das/dos estudantes são uma variável relevante, pois influenciam as suas atitudes e práticas na relação com as famílias. Estas crenças são construídas, antes da entrada para a formação inicial, a partir das vivências pessoais e enquadram, quer as suas opiniões sobre o que é a educação, o papel dos pais, o papel dos professores e da escola, quer as suas expectativas sobre a relação escola/família (práticas, dificuldades, benefícios). Deste modo, estas crenças e valores afetam e condicionam a sua futura prática profissional (Miller, 2019; Pedro et al., 2012). Segundo De Bruïne et al. (2014), não é fácil mudar estas opiniões durante a formação. O papel das instituições terá de passar por tornar as/os estudantes conscientes destas opiniões pré-existentes,

dando espaço para se interrogarem/refletirem sobre as mesmas e integrando novas metodologias, quadros teóricos e ferramentas para fundamentarem intencionalmente a sua prática profissional (Walker & Legg, 2018). Torna-se, assim, essencial que os futuros professores/educadores: compreendam a importância do papel dos pais na educação dos filhos e a diversidade familiar com que se vão deparar na prática; identifiquem os fatores familiares que influenciam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; desenvolvam competências para comunicar e estabelecer uma relação de qualidade com as famílias (Baum & McMurray-Schwarz, 2004).

Relativamente às ideias que as/os estudantes têm sobre as práticas que podem implementar com as famílias, segundo os trabalhos desenvolvidos, estas direcionam-se para um envolvimento mais geral dos pais, de voluntariado e em situações lúdicas, e não como intervenientes e parceiros diretos que se tornam parte integrante do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos, num trabalho mais contínuo, na gestão pedagógica, enquanto parceria regular e efetiva com o professor e a escola (Baum & McMurray-Schwarz, 2004; Lindberg, 2014).

Constata-se, assim, que os futuros estudantes estarão melhor preparados se estiverem mais conscientes e informados sobre a participação das famílias e compreenderem quais as práticas e estratégias mais eficazes. Para isto, tem de existir uma abordagem intencional na sua formação; caso contrário, poderá comprometer-se e limitar-se a participação de muitas famílias para motivarem e apoiarem o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, ao longo da sua escolaridade (Epstein, 2018).

### **3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS**

No seguimento do que foi referido, torna-se claro que há um trabalho importante a fazer na formação inicial de educadores e professores sobre o envolvimento parental na educação. É durante o percurso formativo que as/os estudantes podem (re)pensar as suas conceções, encontrar metodologias, estratégias e recursos para desenvolverem um trabalho de qualidade com as famílias. Neste sentido, propusemo-nos conhecer e caracterizar as perceções sobre as dificuldades, benefícios e práticas de envolvimento em estudantes que frequentam a formação inicial para a profissão de educador/a de infância e/ou professor/a de 1º ciclo.

### **4. MÉTODO**

#### **4.1. PARTICIPANTES**

Após auscultar todas as escolas de formação inicial de professores e educadores em Portugal, 18 acederam colaborar, tendo participado neste estudo 379 estudantes dos mestrados em educação pré-escolar e educação pré-escolar/1º ciclo do ensino básico, sendo, na sua maioria, do sexo feminino (94.1%). Estas escolas de formação inicial eram públicas e privadas e situadas em diferentes regiões de Portugal. A participação das/dos estudantes foi anónima e voluntária. A idade dos participantes encontrava-se entre os 21

e os 48 anos ( $M = 24,52$ ). A maioria frequentava o Mestrado em Educação Pré-escolar/1º Ciclo do Ensino Básico (66%) e os restantes (32.7%) frequentavam o Mestrado em Educação Pré-escolar. Relativamente ao ano do curso de mestrado, 74.7% dos participantes frequentavam o 1º ano e 25.3% o 2º ano de formação.

#### 4.2. INSTRUMENTO

Para responder ao objetivo do estudo, recorremos a um questionário, por poder ser usado para recolher dados sem necessidade da presença do investigador. Optámos por questões de resposta aberta por darem espaço aos participantes para expressarem a individualidade do seu pensamento (Cohen et al., 2018). Este questionário contemplava, para além de algumas questões de caracterização geral dos participantes, três questões de resposta aberta com o intuito de perceber quais as práticas que as/os estudantes consideravam mais importantes para envolver os pais na educação dos filhos, bem como as dificuldades e benefícios que antecipavam encontrar na sua prática futura (Q1: Enuncie 6 formas (atividades, situações, práticas) que considere importantes serem desenvolvidas para promover o envolvimento dos pais no apoio à educação; Q2: Indique quais as principais dificuldades que se colocam aos profissionais para promoverem o envolvimento dos pais; Q3: Indique quais os principais benefícios que considera resultantes da participação e envolvimento dos pais). Os participantes responderam também a uma questão sobre a qualidade da sua formação, assinalando numa escala tipo Likert de 10 pontos que variava entre 'Muito Insuficiente' e 'Muito Boa'.

#### 4.3. PROCEDIMENTOS

O referido questionário foi enviado para a quase totalidade das instituições portuguesas que lecionam os Mestrados em Educação Pré-escolar e Educação Pré-escolar/1º Ciclo do Ensino Básico. A maioria dos questionários foi enviada em formato papel, e em formato digital apenas quando a instituição solicitava.

As respostas às três questões abertas do estudo foram sujeitas a análise de conteúdo, que permitiu organizar a informação em categorias e respetivas subcategorias. A partir da leitura das respostas geraram-se unidades naturais de sentido e classificaram-se, categorizaram-se e organizaram-se estas unidades (Cohen et al., 2018). Em termos gerais, foram definidos três grandes eixos que nos permitiram organizar as categorias e subcategorias: 1) Práticas realizadas - Atividades e Comunicação; 2) Dificuldades; e 3) Benefícios. Para garantir a fiabilidade da categorização, as respostas foram codificadas por dois juízes independentes e, seguidamente, foi calculado o acordo entre codificadores, obtendo-se um K de Brenna e Prediger de 0.85, sendo este considerado bom (Krippendorff, 2004).

No que diz respeito às práticas (Atividades e Comunicação) que as/os estudantes consideraram mais importantes para envolver os pais, foram identificadas quatro categorias subdivididas em subcategorias, como se especifica na Tabela 1.



**Tabela 1***Práticas Mais Importantes Para o Envolvimento Parental*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Atividades gerais</b>	Formação dos pais	<i>Workshops</i> em temáticas de educação.
	Formação dos docentes	Ações de formação.
	Participação e/ou tomada de decisão dos pais	Participação no projeto pedagógico; partilha de ideias e tomada de decisão.
	Relação	Relação aberta ao diálogo, transmitindo segurança e estando ao dispor dos pais.
<b>Atividades em casa</b>	Apoio TPC	Trabalhos de casa feitos em conjunto com os pais.
	Projetos em casa	Dar aos pais algo para construírem em casa com os filhos.
	Materiais de apoio	Pedir aos pais que tragam para a sala os ingredientes para um bolo.
	Promoção da leitura	Distribuírem livros para casa ao fim de semana para depois a criança partilhar com o grupo.
<b>Atividades na escola</b>	Assistir/participar em festas	Celebração de épocas festivas com os pais.
	Entrega/recolha de criança	Acolher os pais à tarde.
	Participação na refeição	Horas de almoço com os pais.
	Atividade ao ar livre	Piqueniques e passeios com as famílias.
	Participação em projetos/atividades	Envolvimento nos projetos e em atividades
	Profissões	Cada pai/mãe ir à sala para falar da sua profissão.
	Acompanhamento de visitas de estudo	Visitas de estudo em parceria.
	Planeamento de atividades	Pedir sugestões aos pais sobre temas para trabalhar na sala.
	Hora do conto	Incentivar os pais a contar uma história ao grupo.
<b>Comunicação</b>	Abertura aos pais/família em sala	Fazer os EE sentirem-se parte da sala; assistirem à rotina.
	Apresentação e exposição de trabalhos	Apresentações aos pais dos projetos desenvolvidos.
	Informações regulares	Manter os pais informados sobre o que se está a desenvolver.
	Redes sociais/ <i>emails/blog</i>	Partilha de vivências recorrendo às novas tecnologias ( <i>blog</i> de sala).
	Reuniões com pais	Reuniões para os pais irem acompanhando a situação escolar dos educandos.
	Grupo de partilha	Formar grupos de forma a serem partilhadas sugestões e preocupações.
	Apoio individualizado	Disponibilidade para reuniões individuais.

Em relação às dificuldades que os futuros profissionais anteciparam no envolvimento parental, foram definidas as categorias e subcategorias indicadas na Tabela 2.

**Tabela 2**  
*Dificuldades Para o Envolvimento Parental*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Dificuldades gerais</b>	Contextos sociais	Diversidade de culturas, crenças.
	Dificuldades relacionais	Como estabelecer relações inclusivas.
	Dificuldades na comunicação	Falta de aproximação entre os pais e a escola.
<b>Dificuldades da família</b>	Tempo/horário trabalho	Falta de tempo dos pais para participarem nas atividades/horários de trabalho.
	Indisponibilidade	Falta de disponibilidade dos pais.
	Desinteresse	Reduzido interesse dos pais.
	Desvalorização	Pais que não dão valor ao que é feito na sala.
	Desresponsabilização	Pais ausentes.
	Falta de participação	Falta de envolvimento dos pais na vida das crianças; pouco contacto.
<b>Dificuldades da escola</b>	Horários	Horários das instituições.
	Recursos	Falta de espaço para atividades conjuntas.
	Barreiras escola	Instituição rígida que não permite a entrada dos pais.
<b>Dificuldades dos profissionais</b>	Indisponibilidade	Pouca disposição por parte da educadora.
	Tempo	Falta de tempo dos profissionais.
	Dificuldade comunicação/ relação	Falta de comunicação. A falta de relação.
	Ausência de solicitação	Falta de envolvimento pelos professores.
	Insegurança	Insegurança do profissional de educação.
	Expectativa dos pais	Ultrapassar a ideia de muitos pais de que “escola e casa não se misturam”.
	Desconhecimento das famílias	Pouca partilha de informação relativa ao contexto casa/família.
	<i>Gestão de rotinas</i>	Dificuldade em inserir esses momentos na rotina.
	Competência/crenças/formação	Falta de formação. Falta de à-vontade e experiência para lidar com os pais.

Por último, no que diz respeito aos benefícios do envolvimento parental na escola, foram identificadas as categorias e subcategorias indicadas e exemplificadas na Tabela 3.

Uma vez definidas as categorias e subcategorias, foi realizada uma análise descritiva, a partir das frequências de ocorrência, identificando-se padrões e ideias relevantes de modo a dar sentido aos dados relativos a cada tema (Cohen et al., 2018). Para analisar eventuais diferenças na quantidade de referências entre categorias, foi usado o *t-student* para amostras emparelhadas. De modo a analisar diferenças entre grupos independentes, foi usado

o *t-student* para amostras independentes. Para estes tratamentos recorreu-se ao *software* SPSS.

**Tabela 3***Benefícios do Envolvimento Parental*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Benefícios relacionais</b>	Relação família/escola	Bom ambiente entre casa e instituição educacional.
	Relação família/escola/criança	Melhor relação entre pais, crianças e escola.
	Relação família/criança	Relação pais/filhos.
	Cooperação	Os pais e educadores devem ser parceiros, ajudando-se.
<b>Benefícios para pais/famílias</b>	Conhecimento da rotina da escola	Os pais conhecerem melhor o contexto diário dos filhos.
	Conhecimento do Projeto Educativo	Conhecimento dos pais acerca dos conteúdos abordados.
	Conhecimento sobre o desenvolvimento	Pais conhecem melhor os filhos; acompanham o seu desenvolvimento.
	Conhecimento das dificuldades	Os pais podem detetar dificuldades de forma precoce.
	Motivação	Pais mais motivados e informados sobre os filhos.
	Interesse/desenvolvimento atividades	Envolvimento dos pais nas aprendizagens dos filhos.
	Atividades conjuntas	Envolvimento maior dos pais nas atividades.
	Confiança/valorização na/da instituição/educador	Os pais confiam nos profissionais e no seu trabalho.
<b>Benefícios para as crianças</b>	Motivação	As crianças sentem-se mais motivadas para aprender.
	Autoestima	Contribuir para a autoestima da criança.
	Bem-estar/confiança	A criança acaba por se sentir confortável/segura.
	Mais conhecimento	Promover novas descobertas.
	Maior interesse	Maior interesse da criança pela escola.
	Apoio/compreensão	As crianças sentem-se mais acolhidas
	Melhor desempenho escolar	Mais aprendizagem das crianças, pois as atividades são mais ricas.
	Mais felizes	Crianças mais felizes. Crianças contentes.
	Desenvolvimento positivo	Maior desenvolvimento a vários níveis na criança.
<b>Benefícios para os profissionais</b>	Maior conhecimento sobre a família	Compreender como é a relação entre criança e pais.
	Motivação/confiança	Motiva a educadora e equipa educativa a melhorar o trabalho desenvolvido; mais confiantes.
	Comunicação família	Mais contacto e conversas com a família.
	Resposta educativa ajustada	O educador encontrar estratégias para permitir aprendizagens significativas.

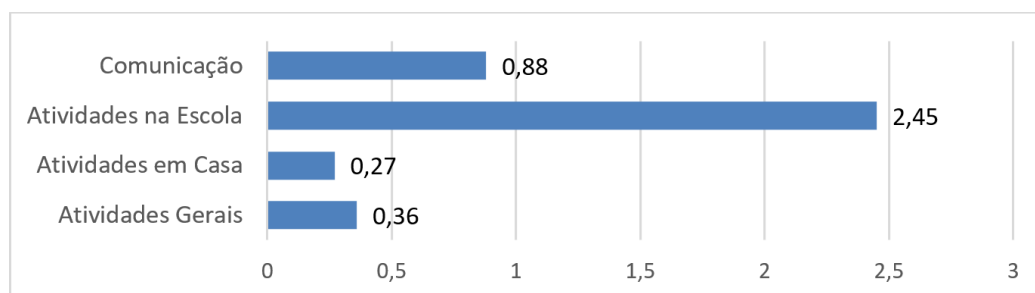
## 5. RESULTADOS

### 5.1. PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

Os resultados evidenciam que as/os estudantes revelam uma diversidade de opiniões e ideias sobre as práticas que se podem desenvolver com as famílias. Tal como referimos anteriormente, as práticas referidas foram organizadas em quatro categorias: atividades gerais, atividades em casa, atividades na escola e comunicação.

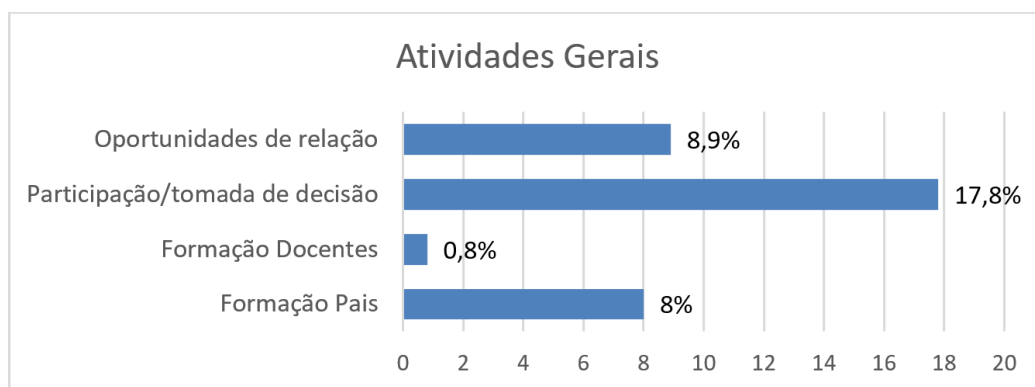
**Figura 1**

*Média das Referências Para os Diferentes Tipos de Atividades*

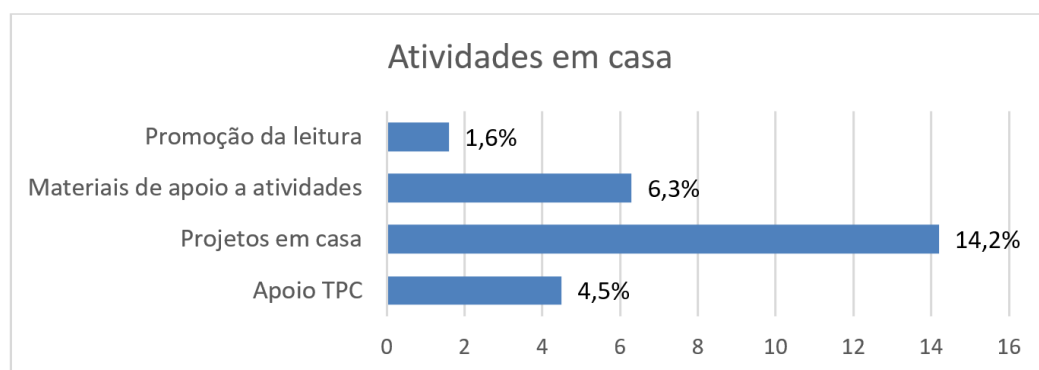


Considerando a totalidade das referências feitas para cada categoria, como se pode verificar pela análise do gráfico (Figura 1) as/os estudantes referiram com mais frequência a participação dos pais em atividades na escola, já que, em média, foram referidas 2.45 atividades por estudante. As atividades em casa foram as menos referidas. De salientar que estas diferenças entre as frequências médias se mostraram estatisticamente significativas, exceto entre as médias das atividades gerais e das atividades em casa, que foram semelhantes ( $AGerais/AEscola\ t(378)=-28.67, p<.001$ ;  $AGerais/AComunicação\ t(378)=-9.56, p<.001$ ;  $Acasa/AEscola\ t(378)=-32.35, p<.001$ ;  $Acasa/AComunicação\ t(378)=-12.36, p<.001$ ;  $AEscola/AComunicação\ t(378)=19.39, p<.001$ ).

Nas atividades gerais (Figura 2), uma das categorias com menor número de referências, é realçada pelos estudantes a participação dos pais na tomada de decisão (partilha de estratégias, tomada de decisões em conjunto) (17.8%), sendo ainda referida a importância de se criarem condições e desenvolverem estratégias para se estabelecerem relações positivas (8.9%). Também a realização de *workshops* e formação para os pais (formação de pais) foi referida por alguns estudantes (8%).

**Figura 2***Atividades Gerais – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*

Como sublinhado, as atividades em casa foram as menos referidas pelas/pelos estudantes, sendo a subcategoria mais referida (14.2%) a que se refere a projetos que os pais desenvolvem com os filhos em casa por indicação do educador/professor (Figura 3).

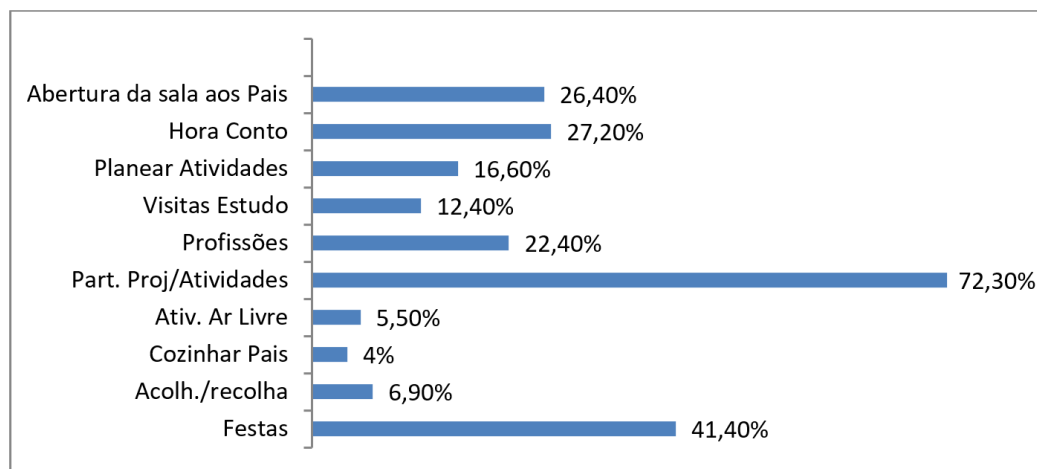
**Figura 3***Atividades em Casa – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*

As atividades na escola e as relacionadas com a comunicação foram as que mais se destacaram nas ideias enunciadas pelas/pelos estudantes. Como podemos verificar na Figura 4, para as atividades na escola, a participação dos pais em projetos e atividades em contexto de sala de aula é referida por uma grande maioria de estudantes (72.3%), sendo também significativa a referência à participação e presença dos pais em eventos festivos realizados pela escola (41.4%).

As/os estudantes consideram ainda os pais como intervenientes ativos em atividades específicas na sala, tanto ligadas à leitura (27.2%) como para falarem das suas profissões (22.4%).

**Figura 4**

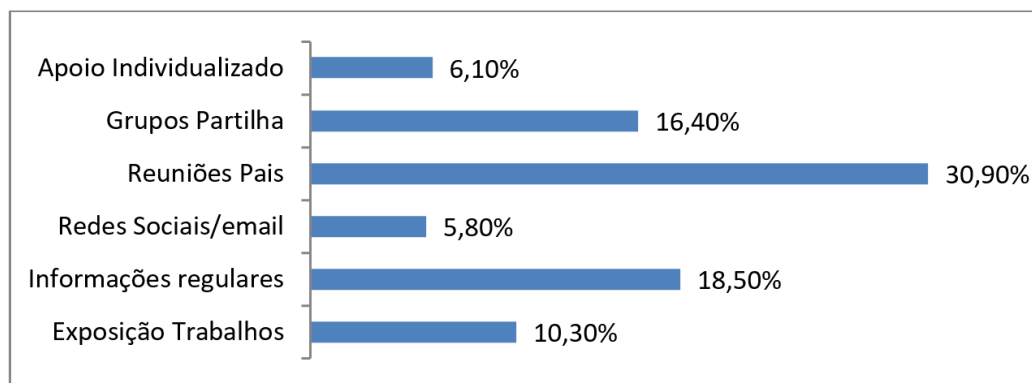
*Atividades Desenvolvidas na Escola – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*



A comunicação aparece como uma dimensão relevante no desenvolvimento das práticas de envolvimento das famílias. Na Figura 5, podemos observar que as/os estudantes realçaram as reuniões com os pais como um momento importante para informar, partilhar, e para os pais irem acompanhando os seus filhos no processo educativo (30.9%).

**Figura 5**

*Comunicação – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*



Podemos verificar, também, que algumas/alguns estudantes (18.5%) consideraram que a partilha de informação com os pais deveria assumir um carácter regular e que a criação de grupos de partilha (16.4%) surge como uma outra forma de os pais trocarem e partilharem as suas preocupações, sugestões, e de poderem comunicar com outras famílias e com a educadora.

Em síntese, podemos referir que as/os estudantes anteciparam que se pode desenvolver um trabalho com as famílias envolvendo-as sobretudo em projetos e atividades na escola e na sala, quer sejam solicitadas pela educadora/professores ou por iniciativa dos pais, e também na participação de eventos festivos da escola. No que se refere à comunicação, as estratégias e atividades nesta área não são muito referidas, para além das reuniões, sendo que só uma percentagem baixa de estudantes refere meios e formas que facilitam uma comunicação fluida e frequente.

## 5.2. DIFICULDADES PARA O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

A partir das respostas sobre as dificuldades que os estudantes antecipavam na participação e envolvimento das famílias, foram identificados quatro tipos de dificuldades: gerais, das famílias, da escola e dos profissionais. Pela análise dos dados da Figura 6, podemos constatar que a maior parte das dificuldades são apontadas às famílias, seguidas de dificuldades inerentes aos profissionais, com menos de metade das referências em relação à categoria anterior. As referências a dificuldades colocadas pelo contexto escolar, ou outras mais gerais e estruturais, foram menos significativas.

**Figura 6**

*Média das Referências Para os Diferentes Tipos de Dificuldades*



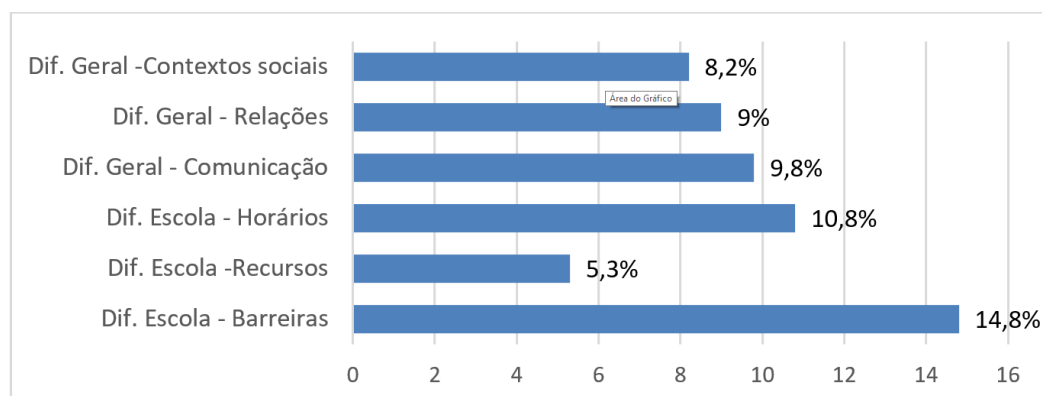
De salientar que estas diferenças entre as frequências médias de referências se mostraram estatisticamente significativas entre si, exceto entre as médias das dificuldades gerais e das dificuldades na escola, que foram semelhantes (DifGerais/DifFamília  $t(378)=-27.03$ ,  $p<.001$ ; DifGerais/DifProfissionais  $t(378)=-7.03$ ,  $p<.001$ ; DifFamília/DifEscola  $t(378)=26.46$ ,  $p<.001$ ; DifFamília/DifProfissionais  $t(378)=15.36$ ,  $p<.001$ ; DifEscola/DifProfissionais  $t(378)=-6.96$ ,  $p<.001$ )).

As subcategorias para as dificuldades gerais e para as associadas à escola enunciadas pelas/pelos estudantes estão representadas na Figura 7.

As/os estudantes anteciparam obstáculos gerais inerentes à diversidade dos contextos sociais das famílias e à forma de se comunicar e de se estabelecerem relações inclusivas com as mesmas.

**Figura 7**

*Dificuldades Gerais e da Escola para o Envolvimento – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*

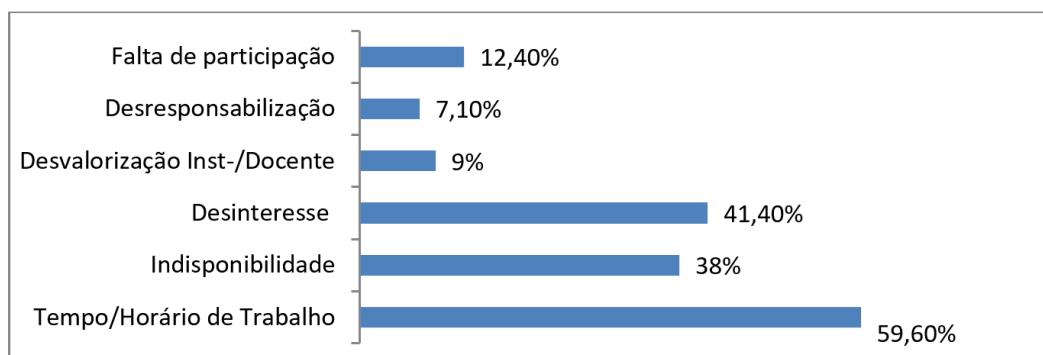


Sobre as dificuldades da escola, salientaram-se as que dizem respeito à falta de abertura, por parte da escola, às famílias e alguma rigidez a nível de regras institucionais, que condicionam o envolvimento das famílias (Barreiras da escola – 14.8%), seguindo-se os horários definidos pela escola (10.8%) e a falta de recursos físicos e humanos (5.3%).

As diferentes dificuldades relacionadas diretamente com as famílias estão representadas na Figura 8. Como podemos verificar, a maioria das/dos estudantes referiu a falta de tempo dos pais e o horário de trabalho como obstáculos que poderão dificultar a sua participação e envolvimento na escola (59.6%). Seguidamente, surgem a falta de disponibilidade dos pais (38%) e o seu desinteresse (41.4%). Outros aspetos são referidos por uma percentagem reduzida de estudantes, nomeadamente os associados à falta de participação dos pais nas atividades (12.4%), à desvalorização do trabalho feito pelos profissionais (9%) e a uma desresponsabilização dos próprios pais (7.1%).

**Figura 8**

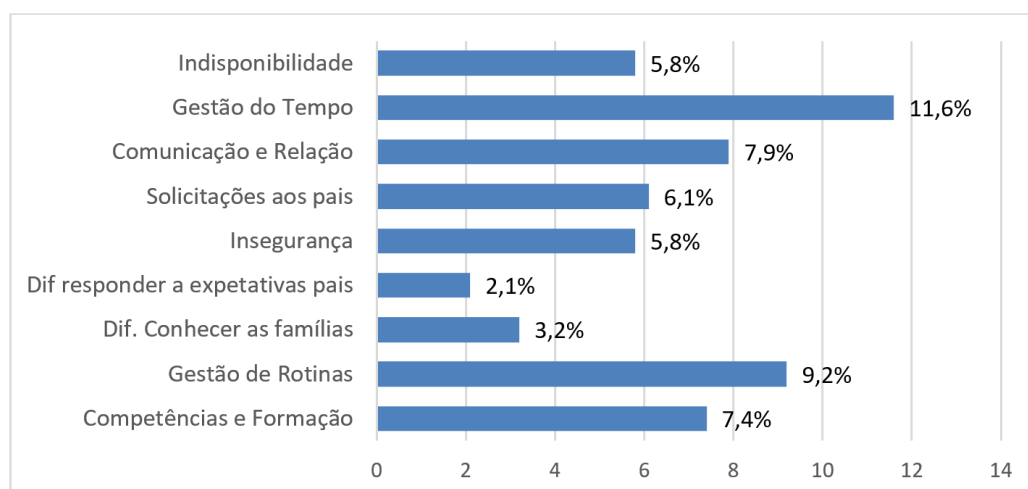
*Dificuldades Centradas nas Famílias – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*



Embora com menos representatividade, também foram enunciadas algumas dificuldades associadas aos profissionais. As diversas dificuldades foram sempre referenciadas por uma percentagem relativamente reduzida de estudantes, sendo o aspeto mais referido a dificuldade dos profissionais na gestão do tempo (11.6%) (Figura 9).

**Figura 9**

*Dificuldades Centradas nos Profissionais – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*





Em síntese, as/os estudantes percebem que vão encontrar dificuldades nas relações escola-família. Estas dificuldades são, sobretudo, centradas nas famílias, e não tanto nos outros intervenientes. Os obstáculos que mais se evidenciaram prendem-se com a falta de tempo dos pais, a sua falta de disponibilidade e o desinteresse para participarem e se envolverem. São ainda referidas, embora por uma percentagem reduzida de estudantes, dificuldades ligadas aos profissionais (e.g., gestão do tempo, comunicação) e até mesmo à escola, essencialmente ao nível das barreiras e horários.

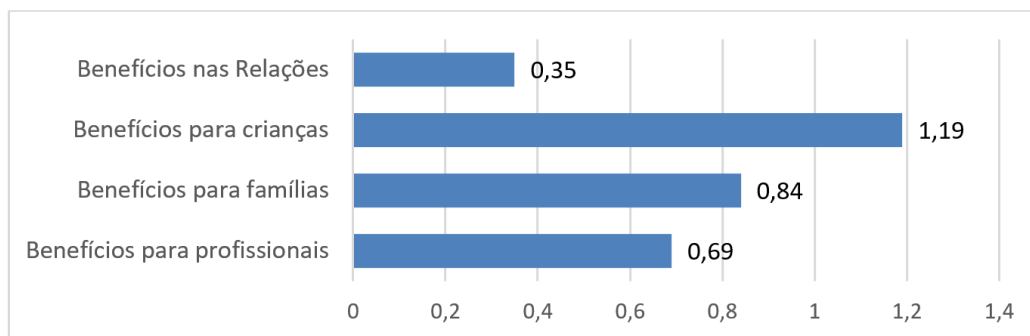
### 5.3. BENEFÍCIOS DECORRENTES DO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

No que diz respeito aos benefícios que poderão decorrer do trabalho desenvolvido com as famílias, as/os estudantes indicaram ganhos mais gerais para os vários intervenientes (família, crianças e profissionais) e melhoria nas relações entre os intervenientes (Figura 10).

De realçar que surgiram significativamente mais referências aos benefícios para as crianças, seguidos dos benefícios para as famílias e, por fim, para os profissionais e para as relações entre os diferentes intervenientes (Benef.Crianças/Benef.Famílias  $t(378)=4.01$ ,  $p<.001$ ; Benef.Famílias/Benef.Profissionais  $t(378)=-8.09$ ,  $p<.001$ ; Benef.Profissionais/Benef.Relções  $t(378)=-7.25$ ,  $p<.001$ ).

**Figura 10**

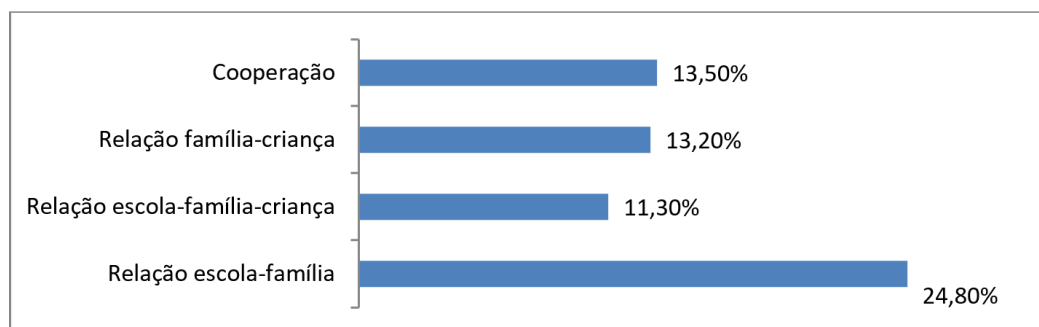
*Média das Referências Para os Diferentes Tipos de Benefícios*



Tal como podemos observar na Figura 11, os benefícios relacionais mais referidos prendem-se com a relação escola-família, tanto na melhoria de relações entre estes contextos (24.8%) como na construção de relações de cooperação e de parcerias entre ambos os intervenientes (13.5%). Contudo, é importante realçar que também são referidos pelas/pelos estudantes benefícios nas relações das crianças na família e com o contexto educativo.

**Figura 11**

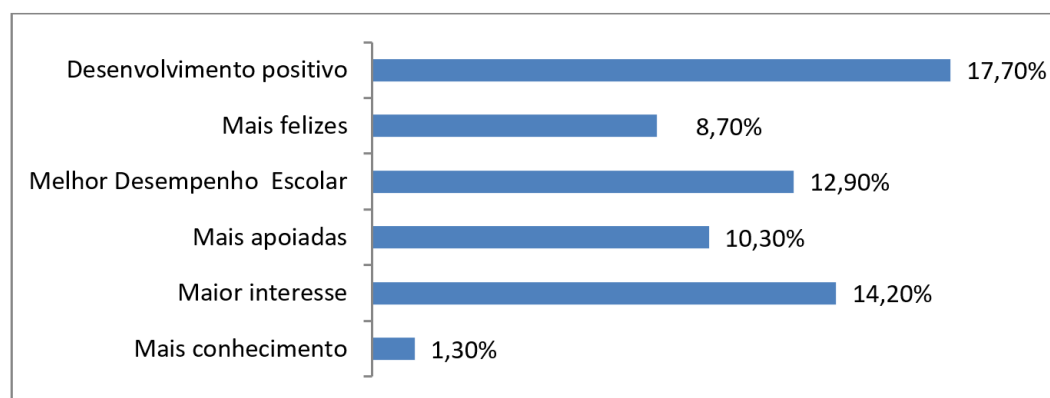
*Benefícios nas Relações Entre os Vários Intervenientes – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*



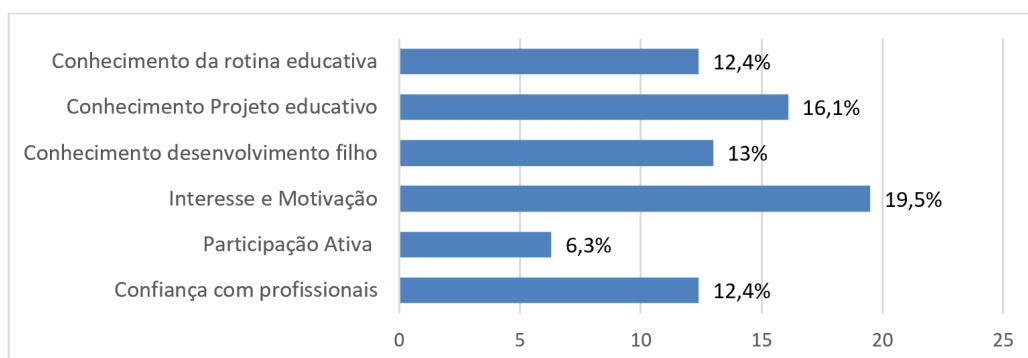
As/os estudantes indicaram também que o envolvimento dos pais na escola apresenta consequências positivas para as crianças (Figuras 12). Em relação aos benefícios para as crianças, os resultados salientam, entre outros aspetos, uma melhoria no desenvolvimento global da criança (17.7%), no seu desempenho escolar (12.9%) e no interesse da criança pela escola (14.2%). São ainda realçados aspetos de âmbito afetivo.

**Figura 12**

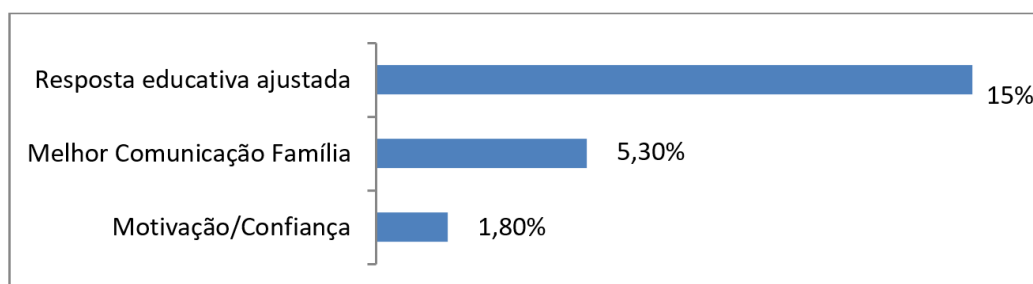
*Benefícios Para as Crianças – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*



No que se refere aos benefícios para as famílias (Figura 13), foram diversificadas as subcategorias encontradas, que tanto se ligaram a aspetos motivacionais (19.5%) como a um melhor conhecimento do projeto educativo (16.1%), das rotinas desenvolvidas (12.4%), e a uma maior confiança nos profissionais (12.4%). Foram também referidos benefícios relacionados a um melhor conhecimento da criança e do seu desenvolvimento (13%).

**Figura 13***Benefícios Para as Famílias – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*

Por último, as/os estudantes referiram também ganhos para os profissionais quando os pais são envolvidos no processo educativo (Figura 14). Estes benefícios são sobretudo a nível de uma melhor adequação da resposta educativa aos diferentes contextos familiares (15%). Embora por um número reduzido de estudantes, foi ainda mencionado que o envolvimento promove uma comunicação mais eficaz com as famílias (5.3%).

**Figura 14***Benefícios Para os Profissionais – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*

Em síntese, as/os estudantes consideraram existir ganhos quando a escola estabelece uma relação de qualidade com as famílias. Os benefícios são identificados, essencialmente, para as crianças, tanto no que diz respeito à melhoria do desenvolvimento global e cognitivo, como ao nível da dimensão mais afetiva e de bem-estar. São também referidos alguns ganhos para as famílias (conhecimentos, motivação) e, com menor expressividade, para os profissionais, realçando-se uma melhor adequação da resposta educativa à diversidade das realidades familiares.

## 5.4. PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO, DIFICULDADES E BENEFÍCIOS

### 5.4.1. RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO, DIFICULDADES E BENEFÍCIOS

De modo a compreender melhor a relação entre as variáveis analisadas, criámos medidas globais com a totalidade de referências que cada sujeito fez de práticas, dificuldades e benefícios. A Tabela 4 apresenta as correlações entre estas variáveis.

**Tabela 4**

*Correlações Entre as Diferentes Variáveis do Envolvimento*

	Dificuldades	Benefícios
Atividades	.523*	.447*
Dificuldades	1	.574*

\* $p < .001$

Pela análise da Tabela, podemos verificar que as três variáveis se encontram correlacionadas entre si de modo positivo e estatisticamente significativo.

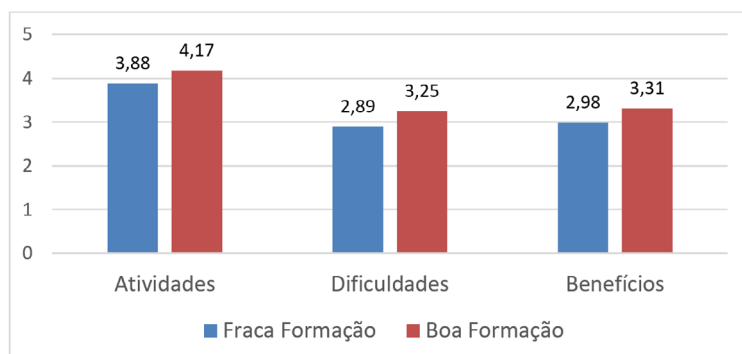
### 5.4.2. QUALIDADE DA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO, DIFICULDADES E BENEFÍCIOS

As/os estudantes envolvidas/os neste estudo avaliaram a sua formação na área do envolvimento parental numa escala tipo Likert de 10 pontos ('Muito insuficiente' – 'Muito boa'). A média da avaliação da formação foi de 6.03 (DP=2.14). De modo a estudarmos eventuais diferenças nas suas conceções consoante a sua perceção da qualidade da formação, criámos dois grupos a partir da mediana (6). O grupo 1, onde a avaliação da formação recaiu nos valores de 1 a 5 (n=145); e o grupo 2, com avaliação mais positiva, com valores a variarem entre 7 e 10 (n=157).

Os resultados relativos à quantidade de referências a atividades de envolvimento, benefícios e dificuldades são apresentados na Figura 15.

**Figura 15**

*Referências a Atividades, Dificuldades e Benefícios em Função da Qualidade Percecionada da Formação Sobre Envolvimento Parental*



Podemos constatar que as/os estudantes que avaliam melhor a sua formação na área do envolvimento parental são os que conseguem enunciar mais atividades de promoção do envolvimento, assim como antecipam não só mais benefícios, como também mais dificuldades. Estas diferenças mostraram-se significativas para as dificuldades ( $t(295,607) = -2.13, p < .04$ ) e no limiar da significância para as atividades ( $t(300) = -1.91, p < .06$ ) e para os benefícios ( $t(298,358) = -.92, p < .06$ ).

## 6. DISCUSSÃO

Tal como referido por outras investigações (De Bruïne et al., 2014; Pedro et al., 2012), os resultados deste estudo evidenciam de forma clara que os futuros profissionais de educação apresentam ideias sobre o envolvimento das famílias na educação dos filhos, não só em termos de futuras práticas, mas também na identificação dos benefícios e constrangimentos desse envolvimento. Relativamente ao tipo de práticas, constatamos que, na globalidade, aparecem referências para uma grande diversidade. Contudo, quando olhamos a percentagem de estudantes que as referem, é visível que, para a maioria, esta visão é muito restrita, enumerando, cada um deles, muito poucas atividades. Por outro lado, as práticas mais referidas ocorrem tendencialmente no espaço escolar (reuniões, participação em atividades ou festas). Sabe-se que este tipo de participação pode levantar constrangimentos vários ao envolvimento dos pais, não só por causa de incompatibilidade de horários, como também pelo facto de, para muitos, o espaço escolar não ser acolhedor devido às suas vivências pessoais anteriores, que, para alguns, não foram positivas, causando-lhes desconforto (Hoover-Dempsey et al., 2005).

É residual a referência a atividades que os pais possam desenvolver em casa, evidenciando que a complementaridade da atuação não é vista naquele contexto e que a intervenção da família não é, aí, perspetivada como possível ou benéfica. Esta é uma das modalidades contempladas por Epstein (2011) para o envolvimento das famílias, sendo possível integrá-la nas rotinas das famílias sem que as atividades sejam intrusivas ou desvirtuem o que é o papel dos pais na educação dos filhos. Por outro lado, a comunicação, considerada um elemento central e indispensável para a construção de parcerias entre escola e família (Albright & Weissberg, 2010), é muito pouco referida e o que sobressai são as reuniões de grupo. Tal como Baum e McMurray-Schwarz (2004) constata, as/os estudantes, de uma forma geral, antecipam dificuldades na comunicação com os pais considerando que, no geral, essa relação é caracterizada pelo conflito e crítica. Pode ser essa a razão que leva a que poucas propostas sejam enunciadas por estas/estes estudantes neste domínio, embora na literatura se aponte como essencial a existência de vias diversificadas e canais de comunicação bidirecionais, onde as famílias são informadas mas também podem informar, questionar, propor, etc. (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Sarmiento & Freire, 2011).

Se, por um lado, é claro que estas/estes estudantes entendem que é importante envolver as famílias, parece-nos que as suas conceções ainda estão longe da diversidade de práticas e oportunidades sugeridas por Epstein

(2011), que acautelam a individualidade do papel da escola e dos profissionais e a diversidade das famílias, para que se possa garantir a qualidade da sua participação e aproximar escola/família/comunidade, com a construção de relações de parceria.

Estas/estes estudantes antecipam um conjunto alargado de dificuldades ou constrangimentos que podem dificultar o envolvimento das famílias; as mais enunciadas são as atribuídas às próprias famílias, sendo as relativas aos profissionais significativamente menos referidas. Este tipo de constrangimentos pessoais (e.g., horários, tempo, distância) tem sido identificado na literatura, alertando os autores para a necessidade de os profissionais diversificarem estratégias e pensarem em recursos que possam ajudar a ultrapassá-los (e.g., Epstein, 2011; Mata & Pedro, 2021). Foram ainda enunciadas pelas/pelos estudantes outras dificuldades que espelham uma visão pouco positiva das famílias, tais como desinteresse, indisponibilidade, desresponsabilização e desvalorização do trabalho dos docentes, indiciando atitudes menos positivas face às famílias e baixas expectativas sobre a sua participação. Tal como De Bruïne et al. (2014) referem, as/os estudantes ingressam na formação com um conjunto de ideias e uma das funções das escolas de formação inicial deve ser levá-los a ter consciência dessas suas ideias e concepções para os ajudar a reconstruir significados, apoiados por quadros teóricos de referência. A formação deve permitir a integração de metodologias e estratégias fundamentadas em referenciais consistentes que permitam lidar com as diversas realidades familiares e agir em contexto, com o apoio necessário de educadores/professores cooperantes e supervisores de estágios, para o desenvolvimento de competências e expectativas mais positivas face às famílias (De Bruïne et al., 2014; Nathans et al., 2020).

No que diz respeito, ainda, às barreiras ou dificuldades, parecem-nos de realçar algumas referências a barreiras que a própria escola pode colocar à participação, à comunicação e ao envolvimento das famílias. Este é um aspeto sublinhado como muito importante por alguns autores, que realçam a importância de as escolas serem ‘amigas das famílias’, não colocando barreiras, apoiando numa comunicação positiva e promovendo um sentimento de pertença (Christenson & Sheridan, 2001). Gonçalves (2019) verificou, no seu estudo, que a forma como as direções das escolas concebiam a participação das famílias determinava o seu nível de participação, sendo que, em algumas escolas, o seu papel era meramente burocrático, enquanto noutras se conseguiam estabelecer parcerias.

No que se refere às dificuldades que se podem colocar aos profissionais, estas/estes estudantes identificaram várias, mas com baixa representatividade, sendo as mais significativas as associadas à gestão do tempo e das rotinas para envolverem as famílias. De realçar que somente cerca de 7% referiram que a falta de competências e de formação dos profissionais podia originar dificuldades, embora, de um modo geral, não tenham considerado boa a sua formação nesta área. No entanto, sabe-se hoje que a ação dos profissionais para o envolvimento exige uma abordagem específica na formação e que esta tem de ser intencional e de qualidade para ter efeitos positivos (e.g., Epstein, 2018; Mutton et al., 2018; Nathans et al., 2020; Smith & Sheridan, 2019; Willemse et al., 2018).

Os benefícios decorrentes do envolvimento e participação das famílias recaíram essencialmente nas crianças, o que se justifica, pois são elas a razão principal para se promover o envolvimento e participação das famílias. Estes benefícios estão claramente documentados pela investigação e abrangem aspetos diferenciados ligados ao desempenho, à aprendizagem, à motivação e ao bem-estar (Epstein, 2011; Jeynes, 2012; Öztürk, 2013). De realçar que, à semelhança do apontado por Epstein (2011), também foram referidos benefícios para as famílias, enfatizando o impacto que o envolvimento pode ter, não só para o conhecimento sobre a realidade educativa (rotina e projeto educativo) e o desenvolvimento da criança, como também na sua motivação e interesse para participar e nas relações de confiança que podem estabelecer com os profissionais.

Constatámos existir uma relação positiva significativa entre a quantidade de atividades, dificuldades e benefícios enunciados pelas/pelos estudantes. Isto pode indicar que, embora podendo antever mais benefícios e conhecendo mais estratégias e atividades, tal não implica necessariamente uma desvalorização das dificuldades inerentes ao processo de envolvimento das famílias. Parece, assim, que, quanto mais conhecimento se tem sobre um aspeto, esteja este centrado nas práticas, dificuldades ou benefícios, mais isso se reflete sobre os outros, e vice-versa. De resto, aparecem no mesmo sentido as relações entre a perceção da qualidade da formação inicial sobre o envolvimento das/dos estudantes e as atividades, dificuldades e benefícios enunciados. São as/os estudantes que avaliam mais positivamente a sua formação inicial no que diz respeito ao tema do envolvimento parental que também conseguem enunciar mais dificuldades e que, tendencialmente, também referem mais atividades e identificam mais benefícios. Estes dados parecem enfatizar a importância da formação e do conhecimento nesta área (e.g., Epstein, 2018; Smith & Sheridan, 2019). Estes conhecimentos permitem compreender as especificidades dos diferentes contextos e famílias, os desafios que se colocam, e repensar as estratégias e/ou reformular abordagens, no sentido de se conseguir uma participação efetiva das famílias.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu identificar as conceções sobre o envolvimento que um grupo de estudantes de mestrado em educação pré-escolar ou em educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, de várias escolas de formação do país, tinham. Foi possível constatar que os seus conhecimentos se situavam em diferentes níveis de consciencialização sobre a sua relevância e formas de concretização, parecendo conceber a participação dos pais como sendo mais centrada em atividades individuais do que na construção de relações de cooperação efetivas que pudessem conduzir a um trabalho de parceria. Ficou também claro que, para a maioria das/dos estudantes, a formação recebida nesta área não é considerada boa. Assim, parece que as escolas de formação não consideram no currículo de formação uma abordagem consistente, que permita o desenvolvimento de saberes e de competências, para que se sintam seguros na sua ação com as famílias. Este aspeto aponta

para a relevância da reflexão e atualização dos projetos de formação de profissionais de educação, nomeadamente através de um trabalho reflexivo e partilhado entre a equipa de docência e a sua coordenação.

Este estudo tem um conjunto de limitações que passam por não se terem analisado diretamente os currículos de formação e não se terem recolhido dados com professores e coordenadores dos cursos. Para além disso, os dados das/dos estudantes foram recolhidos por questionário, sendo importante, em trabalhos futuros, conduzir também entrevistas, de modo a ter uma visão mais consistente e se poderem aprofundar alguns aspetos elencados pelas/os mesmas/os.

De qualquer forma, os resultados oferecem informação importante para a reflexão sobre aspetos relevantes a integrar na formação inicial e sobre a forma como os futuros profissionais encaram a participação das famílias, nomeadamente no que se relaciona com: a qualidade e diversidade de práticas que promovam a aproximação da escola e das famílias; a necessidade de se identificar e compreender as dificuldades para a participação com que se deparam os vários intervenientes; e o conhecimento da amplitude de benefícios decorrentes do envolvimento, tanto para os profissionais como para as famílias e as crianças.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a todos os participantes que colaboraram no estudo e à FCT pelo financiamento no âmbito de UIDP/04853/2020 e UIDB/04853/2020.

## REFERÊNCIAS

Alanko, A. (2018). Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: Exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 321-332. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465644>

Albright, M., & Weissberg, R. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Routledge.

Baum, A. C., & McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice teacher's beliefs about family involvement implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 57-61. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039645.97144.02>

Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). *Schools and families. Creating essential connections for learning*. The Guilford Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Cox-Peterson, A. (2011). *Educational partnerships. Connecting schools, families, and the community*. SAGE.



De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>

De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., Franssens, J., van Eynde, S., Vloeberghs, L., & Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for family-school partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.

<https://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>

Gonçalves, E. (2019). Family involvement and participation in schools in Portugal: The difficulty in sharing responsibilities. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives* (pp. 90-103). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351066341-8>

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>

Hoover-Dempsey, K. V., & Walker, J. M. T. (2002). *Family-school communication*. Report prepared for the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

<https://doi.org/10.1086/499194>

Hornby, G., & Blackweel, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.

<https://doi.org/10.1177/0042085912445643>

Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433. <https://doi.org/10.1093/hcr/30.3.411>

Lindberg, E. (2014). Final year faculty of education student's views concerning parent involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1352-1361. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.1920>

Liu, Y., Sulaimani, M. F., & Henning, J. E. (2020). The significance of parental involvement in the development in infancy. *Journal of Educational Research & Practice*, 10(1), 161-166. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.11>

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/DGE. <http://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

- Miller, K. E. (2019). Preservice teachers' memories of home-school connections and their link to anticipated practices. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(3), 112-139. <https://doi.org/10.53956/jfde.2019.142>
- Mutton, T., Burn, K., & Thompson, I. (2018). Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465624>
- Nathans, L., Brown, A., Harris, M., & Jacobson, A. (2020). Preservice teacher learning about parent involvement at four universities. *Educational Studies*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793297>
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195-219. <https://www.adi.org/journal/2015fw/NiteckiFall2015.pdf>
- Öztürk, M. (2013). Barriers to parental involvement for diverse families in early childhood education. *Journal for Educational and Social Research*, 3(7), 13-16. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n7p13>
- Pedro, J. Y., Miller, R., & Bray, P. (2012). Teacher knowledge and dispositions towards parents and families: Rethinking influences and education of early childhood pre-service teachers. *Forum on Public Policy*, 2012(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ979439>
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1424>
- Sarmiento, T., & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, 37-50. <https://hdl.handle.net/1822/32671>
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2(2), 59-86. <https://doi.org/10.25755/int.291>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: Um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 20, 443-464. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2299>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2021). The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 278-306. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>

Villas-Boas, A. (2009). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. <https://silo.tips/download/a-relaao-escola-familia-comunidade-inserida-na-problematICA-da-formaao-de-profes>

Walker, J. M. T., & Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366-380. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465661>

Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: A challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>

Winship, M., Standish, H., Trawick-Smith, J., & Perry, C. (2021). Reflections on practice: Providing authentic experiences with families in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 299-317. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1736695>

**i** Centro de Investigação em Educação, Ispa - Instituto  
Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida,  
Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0001-8645-246X>

**ii** Centro de Estudos e Investigação Aplicada, ISEC - Instituto  
Superior de Educação e Ciências Lisboa, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0002-0366-617X>

**iii** Centro de Investigação em Educação, Ispa - Instituto  
Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida,  
Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0002-5699-808X>

**iv** Centro de Investigação em Educação, Ispa - Instituto  
Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida,  
Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0003-0871-3489>

**v** Centro de Investigação em Educação, Ispa - Instituto  
Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida,  
Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0003-2985-1928>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada  
para:

Lourdes Mata  
Rua Jardim do Tabaco, 34  
1149-041 Lisboa  
lmata@ispa.pt

Recebido em 20 de maio de 2021

Aceite para publicação em 7 de novembro de 2021

## **Families' participation in education: Pre-service teachers' perspectives**

### **ABSTRACT**

Today, the benefits of family participation in education are recognized both for children and also for families and educators. However, recent work has shown that there is not always an intentional and structured approach concerning parental involvement in pre-service teachers training. Thus, this study aimed to characterize the perceptions of students attending the Masters in Pre-School Education and in Pre-School and Primary Education about their training in this topic and their beliefs about families' involvement in education. Participants were 379 students from 18 institutions from different regions of Portugal. The questions asked focused both their pre-service training but also the activities they think teachers can develop to promote parental involvement, as well as the difficulties and benefits resulting from their participation. The results revealed that pre-service teachers identified several activities to be promoted, especially those carried out in the school context, in detriment of the participation at home and of the communication process. The challenges and difficulties associated to participation were mostly about family constraints and less about professionals or the context constraints. The benefits identified were mainly for children. Those pre-service teachers who evaluated their training more positively not only tended to identify more activities and benefits associated with participation but also showed a more comprehensive perspective about the difficulties that may come across. These results will be discussed in view of the existing literature, both with regard to parental involvement (practices, barriers, strategies, skills) and to the need for explicit training in this area..

**Keywords:** Pre-service teachers' training; Partnership with families; Engagement practices; Benefits; Engagement difficulties

## **Implicación de las familias en el proceso educativo: Perspectiva de los futuros profesionales**

### **RESUMEN**

Hoy en día son evidentes los beneficios de la participación de las familias en la educación, tanto para los niños como para las familias y los profesionales. Sin embargo, trabajos recientes han demostrado que no siempre existe una formación intencional y estructurada en la formación inicial de los futuros profesionales sobre participación parental. Por esta razón, este estudio tuvo como objetivo caracterizar las percepciones de los estudiantes de los Máster en Educación Preescolar y en Educación Preescolar y Primer Ciclo de Educación Básica sobre su formación en esta área y sobre la problemática de la participación de las familias en la educación. Participaron 379 estudiantes de 18 instituciones de diferentes regiones de Portugal. Las preguntas formuladas enfocaban aspectos relativos a su formación, a las actividades desarrolladas que conducen a una mayor participación parental, así como a las dificultades y beneficios de esa participación. Los resultados revelaron que los estudiantes identificaban varias actividades promotoras de la participación parental, destacando aquellas realizadas en contexto escolar, con detrimento de la participación en casa y en el proceso comunicativo. Sobre los desafíos inherentes a la participación parental, refirieron mayoritariamente las limitaciones de las familias y menos las limitaciones de los profesionales o de los contextos. Los beneficios identificados estaban esencialmente dirigidos para los niños. El análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la formación reveló que los estudiantes que evaluaron de forma más positiva la formación realizada, no solo tendieron a identificar más actividades y beneficios asociados a la participación, sino que también mostraron una perspectiva más alargada de las dificultades con las que se podrían encontrar. Estos resultados serán discutidos considerando la literatura existente, tanto relativamente a la participación parental (prácticas, barreras, estrategias, competencias), como también a las necesidades de formación explícita en esta área.

**Palabras clave:** Formación inicial docente; Asociación con las familias; Prácticas de participación; Beneficios; Dificultades en la participación