



**Lúcia Albertina
Sarmiento de Moraes
Pinheiro**

**Relação Escola-Família:
Que olhar quanto à forma de participação**



**Lúcia Albertina
Sarmento de Morais
Pinheiro**

**Relação Escola-Família:
Que olhar quanto à forma de participação**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar e da Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Ao meu Tomás,
neto querido,
dedico este meu trabalho.

o júri

presidente

Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor António Maria Martins
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientador)

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (co-orientadora)

Professor Doutor Pedro de Carvalho Silva
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

agradecimentos

Quero, antes de mais, deixar aqui expresso o meu reconhecimento à Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, professora auxiliar e ao Doutor António Maria Martins professor auxiliar, pelo apoio e disponibilidade que demonstraram na orientação deste trabalho, destacando o rigor e a exigência bem como os incentivos sempre oportunos, que me foram dando durante a sua realização.

Agradeço também a todos os professores do Mestrado em Análise Social e Administração da Educação pelos caminhos teóricos que me ajudaram a descobrir durante a parte curricular do mestrado e que, sem dúvida, foram também mobilizados para este trabalho.

À Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas “Tomás”, um agradecimento especial por me ter aberto as portas deste e permitido a realização da investigação empírica. Agradecimento que alargo a todos os professores, alunos e EE que se disponibilizaram para colaborar comigo. Sem eles, não teria sido possível levar a bom termo esta pesquisa.

Agradeço também a todos os colegas que sempre me perguntavam sobre o seu andamento. Em particular agradeço à Lúcia Iolanda e à Maria de Jesus pela sua colaboração na revisão dos textos, por saberem ouvir os meus lamentos e pelos incentivos dados no momento certo, que muito contribuíram para nunca desanimar.

Por último quero agradecer ao meu marido e em especial à minha filha pela ajuda, apoio afectivo e carinho que me dedicaram. Agradeço-lhes ainda a compreensão, mesmo em momentos de ausência forçada a que os obrigava.

Ao Tomás “minha jóia preciosa”... dedico-lhe este trabalho...

A todos a minha gratidão

palavras-chave

Relação Escola-Família, participação, envolvimento, processo ensino aprendizagem

resumo

A participação dos Encarregados de Educação (EE) tem um papel decisivo na vida da Escola e, mais especificamente, no processo ensino aprendizagem. Neste trabalho, iremos tentar perceber como os EE participam na vida da escola, desde o Pré-Escolar ao 3º ciclo. Sendo a Escola um espaço de interacção entre vários actores, a forma como se estruturam as relações Escola-Família definirá a eficácia dessa organização, não esquecendo que vivemos numa época de mudanças, a vários níveis: político, social, organizacional, educacional...

Assim, com este projecto de investigação pretendemos perceber se o tipo de participação dos EE se altera de nível para nível de ensino ou se, pelo contrário, se mantêm os níveis de participação ao longo de todo o percurso escolar. Pretendemos também conhecer a vantagem dessa atitude participativa e se é ou não valorizada.

Algumas das conclusões que retirámos do tratamento estatístico dos dados, indicam que os alunos com melhor aproveitamento e comportamento são os que são mais apoiados pela família, através da sua participação na escola. Do universo dos EE inquiridos, é nos do Pré-Escolar e do 1º ciclo que se verifica o maior grau de participação. No 2º ciclo essa participação diminui, e no 3º ciclo ela passa a ser pouco significativa.

A forma que assume a participação define-se em função do ano de escolaridade, do aproveitamento escolar, das características da faixa etária e da dependência dos filhos. Quando os filhos dependem dos EE para serem acompanhados à Escola, os contactos estabelecidos diariamente acabam por facilitar as relações entre professores e EE, verificando-se esta situação sobretudo no pré-escolar e no 1º ciclo.

keywords

Relationship School-Family, participation, involvement, teaching / learning process

abstract

The participation of the child's tutor has a decisive role in the life of the School and, more specifically, in the teaching / learning process. In this work, we will try to understand how the child's tutor participate in school's life, from the kindergarden to the third level of the elementary school. Being the school a place of interaction among various players, the way the relationships School-Family are structured will determine the effectiveness of the organization, not forgetting that we are experiencing a time of change at various levels: political, social, organizational, educational ...

Hence, with this research project we want to understand if the type of participation of the child's tutor changes from level to level of education or, on the contrary, if they maintain the levels of participation throughout the educational background. We also want to know the advantage of that participatory approach and whether it is or not valued.

Some of the conclusions we have got from the statistical processing of data, indicate that students with both better school success and disciplinary behavior are those that are more supported by their family, through their participation in school life. From the inquired child's tutor universe we also concluded that it is in the kindergarden and in the first cycle of the elementary school that the greatest degree of participation occurs. In the second cycle of the elementary school it decreases, and in the third cycle it becomes meaningless.

The participation level is related with the year of education, the scholar success, the age characteristics and the children's dependency from their parents. When children depend on child's tutor to be accompanied to the school, the daily contacts established facilitate the relations between teachers and child's tutor, being this situation more notorious in kindergarden and in the first cycle of the elementary school.

Introdução	9
1. Problema e sua Contextualização	11
2. Razões da Escolha do Tema	14
3. Percurso de Investigação	15
4. Estrutura do Trabalho	16
PARTE I	
Capítulo I: Família e Escola	21
1. Conceito de Família	23
2. A Escola como comunidade educativa	26
2.1. Escola Aberta – Comunidade Aberta	30
2.2. Funções da Escola	31
2.3. Democracia na Escola	35
2.4. Estruturas Culturais e a Escola	36
2.5. Evolução das Relações Escola – Família	38
2.6. As Interdependências Escola – Família nas comunicações	40
2.7. Interação na Escola – De Sistema Fechado a Sistema Aberto	46
Capítulo II: A Participação dos Pais/EE na Escola	57
1. Introdução	59
2. Conceito de Participação	60
2.1. A Família e a Escola como Sistemas de Interação	61
2.2. Enquadramento normativo da situação em Portugal	68
2.3. Participação e implicação das famílias na escola e escolarização dos filhos no quadro da Autonomia Escolar	71
2.4. A escola – imagens dos seus actores	83
3. Estratégias para um maior envolvimento	89
3.1. Dinamização das estratégias	90
3.2. Activação das Famílias	93
3.3. Atributos para uma boa parceria	95
Capítulo III: Representações Sociais e Relações Família / Escola	101
1. Representações Sociais e Relações Família / Escola	103
1.1. Conceito de representações sociais	103
1.2. Mecanismos de construção das representações	106
2. Representações Sociais e a Educação	109
3. Modelos de Escola nas Representações da Família	112
3.1. A escola transmissiva e a escola construtiva	113
3.2. Representações sociais que a família tem da escola dos filhos	115
3.3. Representações sociais dos alunos face à escola	119
3.4. Representações Sociais dos professores face à Escola	122

PARTE II

Capítulo IV: A Investigação Empírica: opções Metodológicas e Apresentação do Contexto	129
1. Introdução	131
1.1. O Estudo de Caso Como Opção Metodológica	131
1.2. Limitações e potencialidades do estudo de caso	134
2. Plano de Investigação	135
2.1. Questões e Objectivos de Pesquisa	136
2.2. População estudada	136
3. Caracterização do Agrupamento de Escolas “Tomás”	138
3.1. O Agrupamento e o Meio Institucional	139
3.2. O Agrupamento e a sua Inserção na Comunidade Local	140
3.3. Espaços Físicos do Agrupamento	141
3.4. Os Actores Organizacionais	143
3.4.1. Os Alunos	143
3.4.2. Os Professores	144
3.4.3. O Pessoal não Docente	146
3.4.4. Os Pais e Encarregados de Educação	147
3.4.5. A Associação de Pais e Encarregados de Educação	151
3.5. A Organização do Agrupamento	152
3.5.1. A Administração e Gestão do Agrupamento	152
3.5.2. A Organização Pedagógica do Agrupamento	153
3.5.3. Documentos Orientadores da Actividade do Agrupamento	155
4. O Trabalho de Campo no Agrupamento: Procedimentos de Investigação	159
4.1. Técnicas Utilizadas na Recolha da Informação	160
4.1.1. O Inquérito por Questionário	161
4.1.2. A Análise Documental	162
Capítulo V: Análise e Interpretação dos Dados	165
1. A Dimensão Organizativa	167
2. Dimensão Pedagógica	171
2.1. Concepção de Educação	171
2.2. Competência Educacional dos Pais/EE	175
2.3. Contactos entre a Escola e a Família	177
3. Dimensão Sócio-Cultural	182
3.1. Actividades Escolares	182
3.2. Cultura	183
Conclusão	189
1. Principais Resultados	191
2. Limites	194
3. Sugestões	194
Bibliografia	199
ANEXOS	

Índice de Tabelas

Capítulo IV

Tabela 1	Número de sujeitos abrangidos pelo inquérito
Tabela 2	Distribuição dos alunos por ciclo 2007/2008
Tabela 3	Distribuição dos professores por categoria e ciclo em 2007/2008
Tabela 4	Média dos Anos de Serviço dos professores
Tabela 5	Média das idades dos EE
Tabela 6	Nível de escolaridade dos EE
Tabela 7	Situação profissional dos EE
Tabela 8	Profissão dos EE
Tabela 9	Localidade de residência dos EE

Capítulo V

Tabela 10	Conhecimento do Regulamento Interno da escola por parte dos EE
Tabela 11	Tem conhecimento da existência de AP na Escola
Tabela 12	Pertence à AP

Índice de Gráficos

Capítulo IV

Gráfico 1	Idade do educando e respectivo ano de escolaridade
Gráfico 2	Distribuição relativamente ao sexo dos Professores

Capítulo V

Gráfico 3	Opinião dos EE sobre se sabem quem é o Presidente do Conselho Executivo
Gráfico 4	Opinião dos EE sobre se sabem quem é o Presidente do Conselho Executivo (por ciclos)
Gráfico 5	Responsabilização (respostas dos EE)
Gráfico 6	Responsabilização (respostas dos EE)
Gráfico 7	Responsabilização (respostas dos Professores)
Gráfico 8	Responsabilização (respostas dos Professores)
Gráfico 9	A resolução dos assuntos relativos aos alunos diz respeito só à escola
Gráfico 10	Periodicidade dos contactos
Gráfico 11	Opinião dos EE sobre a iniciativa dos contactos
Gráfico 12	Opinião dos EE sobre o motivo dos contactos
Gráfico 13	Opinião dos Professores sobre o motivo dos contactos
Gráfico 14	Opinião dos EE e Professores sobre se existe boa colaboração entre Pais/EE
Gráfico 15	Opinião dos EE e Professores sobre se existe boa colaboração entre Pais/EE e Professores
Gráfico 16	A relação Escola-Família é essencial para o sucesso escolar dos alunos

Introdução

1. Problema e sua Contextualização

A temática da participação dos Pais/Encarregados de Educação (EE) no processo educativo, não sendo uma questão nova e estando ainda longe de encontrar o seu papel ideal, tem sido alvo de grande interesse por parte dos investigadores.

A colaboração Escola-Família é uma componente importante das reformas educativas de todos os países e constitui uma prioridade da Política Educativa Portuguesa. Ao longo da história do sistema educativo português, as relações entre a Escola e a Família, ou entre EE e Professores, foram e continuam a ser um assunto controverso (Lima, 2002).

A Escola vive hoje um processo de transformação nas finalidades educativas e, cada vez mais, na relação Escola-Família. Parece ser consensual afirmar que a relação Escola-Família contribui para o desenvolvimento dos alunos, para a motivação, para as aprendizagens, enfim, para o sucesso escolar. A Escola, particularmente os Professores, sentem a necessidade desse entrosamento, mas também não podemos esquecer que há alguma incompreensão entre Professores e EE, o que dificulta o diálogo e a comunicação; esta incompreensão é motivada pelos conflitos de papéis e expectativas de uns e de outros, pelas diferenças nos estatutos sociais, económicos e de valores e pela falta de formação de Professores. Por outro lado, os instrumentos legais e as condições materiais também não permitem um clima propício a essa colaboração.

As famílias, em concordância com a legislação, passaram não apenas a ter voz nas Escolas, mas a ter a possibilidade de participar na tomada de decisões.

Em 1998, através da publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, aprova-se o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário –, *“materializa-se, uma vez mais, uma intenção clara em promover uma ampla participação dos pais na vida da escola como princípio estruturantes de democraticidade, promoção da cidadania e garante da qualidade do sistema educativo.”* (Fernandes, 2003: 131) O artigo 40 reconhece aos PEE o “direito de participar na vida da escola.”

Com a publicação do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, o Governo assume “como objectivo estratégico a garantia de uma educação base para todos”, considerando-a como “início de um processo de educação e formação ao longo da vida” (preâmbulo). Este documento visa a reorganização do currículo do ensino básico e o reforço da articulação entre os três Ciclos do ensino básico, e remete para o regulamento

interno as condições a estabelecer para que a escola assegure a participação dos alunos e dos EE no processo de avaliação das aprendizagens (art. 12º, nº 3). Na sua elaboração, foi ouvido o Conselho Nacional de Educação.

A Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro – denominada Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior – concretamente no seu artigo 6º chama a atenção para o “papel especial dos pais e encarregados de educação.” No seu ponto 1)., salienta que “aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.” No ponto seguinte, o legislador teve a necessidade de discriminar, minuciosamente, os doze deveres a que devem prestar especial atenção os encarregados de educação. O apelo especial ao desempenho dos pais prossegue no artigo 51º, acerca da “Intervenção dos pais e encarregados de educação” sendo que estes *“devem, no decurso de processo disciplinar que incida sobre o seu educando, contribuir para o correcto apuramento dos factos e, sendo aplicada medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.”*

Sabendo que a criança está no centro do projecto educativo e que ela é a razão de ser da Escola, sabendo que pais e Professores têm como finalidade comum o sucesso escolar da criança, sabendo que a tarefa de educar e formar é difícil, cada vez mais exigente e complexa, só com a cooperação entre todos os agentes educativos será possível atingir esse objectivo.

É possível afirmar que é muito importante a parceria Escola-Família no sucesso escolar do aluno. O problema consiste em estabelecer uma relação bem sucedida entre os EE, a Criança e a Escola (Professores / auxiliares de acção educativa / comunidade Escolar), implicando-os num trabalho conjunto. Reconhecendo-se esta necessidade de parceria, cabe à Escola criar *”bons programas de envolvimento dos pais”* (Marques, 2000:27).

Alguns Professores colocam resistências aos intercâmbios com os EE, não valorizando, nem promovendo a comunicação e as interacções. Por outro lado, os EE também se demitem, por vezes, do seu papel de educadores, delegando na Escola e nos Professores essa responsabilidade.

De uma forma geral, o relacionamento entre a Escola e a Família passa pela satisfação de objectivos comuns, através de um ambiente de franqueza, compreensão, aceitação e transparência, factores estes que vão contribuir para minimizar alguns dos constrangimentos referidos.

O modelo de Família tem vindo a mudar nas últimas décadas; cada vez existem mais famílias monoparentais, famílias reconstruídas, famílias disfuncionais, famílias de acolhimento e famílias de adopção.

Como referem Pinto e Teixeira (2003:22), *“por nosso lado pretendemos contribuir para a compreensão da problemática complexa em que se inscrevem as relações entre a Família (nas pessoas dos pais ou respectivos encarregados de educação) e a Escola (na(s) pessoa(s) do (s) Professor(es)”*.

Na nossa opinião, a Escola deverá considerar os EE como verdadeiros parceiros na participação e na tomada de decisões. A participação dos EE poderá melhorar a qualidade das decisões, a eficácia dos serviços e, conseqüentemente, o sucesso dos seus educandos.

Assim sendo, o nosso objecto de estudo centra-se na problemática da RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E A FORMA COMO PARTICIPAM OS EE DO PRÉ-ESCOLAR AO 3º CICLO

Dito de outra forma, pretendemos perceber o modo como as famílias se relacionam com a Escola e como os Professores se relacionam com as famílias, o que pressupõe um conhecimento adequado das concepções e modalidades de relação que se desenvolvem, sem negligenciarmos os condicionalismos que, na opinião dos actores envolvidos, influenciam a sua actuação. Esta problemática adquire todo o sentido quando admitimos que as diferentes representações sociais da escola, que são consideradas por famílias e Professores, nos diferentes momentos e demonstrações da vida escolar, condicionam o modo como se envolvem e se relacionam.

Pretendendo obter um conhecimento dos factores que condicionam a participação dos EE em todo o processo relativo à vida escolar, de igual modo tentar-se-á estimular e sensibilizar à criação de práticas que procurem induzir mudanças com vista à melhoria das escolas. Face a esta problemática, como é que a Escola, através dos vários actores, articula e valoriza a participação dos EE? Esta interrogação suscita-nos outras que a explicitam e que orientarão o nosso estudo, a saber:

- Que formas encontra a Escola para identificar os constrangimentos que dificultam a participação dos EE?
- Como é que os Professores respondem à participação dos EE?

- Que mudanças ocorrem no processo educativo, quando os EE participam regularmente?
- Como é que os EE encaram a participação no percurso escolar dos seus educandos?
- Em que momento os EE participam mais?
- Que valor é atribuído à participação por todos os actores?

A sociedade, hoje, vive numa transformação a vários níveis: político, social, organizacional, educacional... Querer mudar tem que ser um acto de vontade e disponibilidade. Esta mudança não ocorre só porque foi decretada, tem que ser uma “Atitude” a desenvolver em todos nós, Escola, Professores e EE.

2. Razões da Escolha do Tema

Associamos dois tipos de razões para termos escolhido a relação Escola-Família desde o Pré-Escolar ao 3º Ciclo, para tema de investigação: o nosso percurso profissional e o afincamento e actualidade do tema. Quanto à primeira, podemos afirmar ser a motivação principal, prende-se fundamentalmente com a escassa participação dos EE na vida escolar e na tomada de decisões dos seus educandos. Durante o nosso percurso, enquanto educadora de Infância, as questões da relação Escola-Família, particularmente as relacionadas com a participação dos EE durante o percurso escolar, sempre nos seduziram. Ainda mais nos sentimos atraídos quando, na nossa vida profissional, passámos a ser elemento constituinte do Órgão de Gestão de um Agrupamento. No desempenho destas funções, rapidamente nos apercebemos que era bastante visível uma grande falta de envolvimento/participação dos EE. Esta evidência desencadeou um interesse crescente pelas questões referidas e levou-nos a reflectir sobre os factores que estarão na base deste problema.

Esta reflexão e este projecto de investigação reverterá em prol da nossa formação pessoal e profissional, permitir-nos-á adquirir novos conhecimentos, compreender melhor o problema e estudar propostas para novas medidas a implementar, de forma a favorecer a participação contínua dos EE ao longo do percurso escolar dos seus educandos. Durante a realização do trabalho (e posteriormente), ser-nos-á possível reflectir com a Escola e com os EE, no sentido de contribuímos para melhorar a qualidade educativa. Acreditamos que as atitudes e competências por nós adquiridas no

âmbito deste trabalho podem permitir a construção de parcerias sólidas e democráticas, tendentes ao aprofundamento da cidadania e da democracia.

Corroboramos as palavras de Davies, cit por Pinto e Teixeira, (2003:15) “*Os meus anos a trabalhar na educação convenceram-me que uma educação verdadeiramente boa para todas as crianças, ricas ou pobres, só é possível se as famílias e as comunidades se tornarem parceiros de corpo inteiro dos professores e dos dirigentes escolares. Aprendi, ainda, que tais parcerias não serão possíveis sem o apoio activo e interesse dos professores*”.

Quando começámos a delinear esta investigação – Junho de 2007-, a participação dos EE no processo educativo, não sendo uma questão nova, estando longe de encontrar o seu papel ideal, e tendo sido alvo de grande interesse por parte de muitos que fazem parte do sistema educativo, fez-nos surgir a segunda ordem de razões para a escolha como tema de investigação – a sua actualidade e pertinência. Se por um lado, alguns EE procuram a Escola com frequência, outros são uns eternos ausentes.

Presentemente, a participação dos EE passa a ter um enquadramento legal próprio, mas a sua acção, na nossa perspectiva, em pouco ou nada tem avançado. Os Professores e os EE carecem de aprender a trabalhar juntos. É importante reconhecer que embora a “*escola seja o factor principal da qualidade de aprendizagem, todos sabemos que as grandes realizações não são obra de uma só pessoa*” (Marques, 2001:112).

3. Percurso de Investigação

No caso concreto deste estudo, a investigação empírica foi efectuada no Agrupamento de Escolas “Tomás”, do distrito de Aveiro. Ao reflectirmos sobre a selecção, ponderámos os factores de ordem logística que nos pareceram propiciadores de abordagem e de contactos. Temos consciência que é fundamental estabelecer critérios. Logo, considerámos a área de trabalho, bem como a proximidade geográfica em relação ao nosso local de residência, como factores que facilitam as deslocações ao terreno e que pensamos facilitar também a recolha de informação, pelo conhecimento existente entre investigadores e corpo docente e dirigente. A proximidade temporal dava-nos mais garantias quanto à memória que os actores guardavam da participação dos EE no processo educativo dos seus educandos. Importante será salvaguardar o facto

de que o conhecimento, por parte do investigador, dos locais e pessoas não nos parece que influencie no acto de recolha e tratamento dos dados, dado que um dos pólos de abordagem corresponde ao espaço em que o investigador desempenha a sua função educativa.

De entre estas, é de realçar a imprescindível disponibilidade e receptividade por parte do Órgão de Gestão do Agrupamento para a viabilização do estudo.

No Agrupamento foram seleccionadas as escolas Sede do Agrupamento (EBI, Jardim de Infância e a Escola do 1º. Ciclo), sobre as quais pretendemos fazer uma análise comparativa em contextos diferenciados.

4. Estrutura do Trabalho

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes: uma de carácter mais conceptual, onde se expõe o problema e se discute o cenário global em que a relação Escola-Família se insere e desenvolve; outra de aspecto mais prático e empírico.

A primeira parte é composta por três capítulos. O Capítulo I é dedicado à Família e à Escola. Começamos por definir o conceito de família e descrever as alterações que sucederam na sua estrutura e funções. Relativamente à Escola reflectimos sobre as transformações sócio-culturais e políticas que, de algum modo, afectaram a estrutura e as funções da escola e os constrangimentos com que se debate actualmente. A finalizar este capítulo reconhece-se a necessidade de uma participação total dos EE, pelo que a Escola deve reflectir com o objectivo de facilitar e dinamizar o envolvimento da Família.

No Capítulo II, debruçamo-nos sobre a relação Escola-Família. Ao longo deste capítulo, referimos diversos documentos legislativos e verificamos que a participação dos EE na Escola é um direito que lhes está consagrado na Constituição Portuguesa. De igual modo, o envolvimento dos EE tem sofrido um crescimento gradual em termos legislativos, que nem sempre se verifica em termos práticos, quer por obstáculos dos EE, quer por obstáculos da Escola. Reflectimos sobre as dificuldades no relacionamento Escola-Família, com o objectivo de encontrarmos estratégias que promovam um maior envolvimento dos EE na Escola.

O capítulo III refere em que medida as relações Família-Escola são influenciadas pelas representações sociais. Começámos por definir o conceito de representações

sociais, bem como os mecanismos de construção dessas representações. Definimos os modelos de Escola nas representações da Família. Por fim, apresentamos as representações sociais dos EE, dos alunos e dos Professores face à Escola, verificando que estas são diferentes, pois estão ligadas à experiência educativa de cada grupo.

Na segunda parte do nosso trabalho, apresentamos o estudo empírico. No capítulo IV, são expostas as orientações metodológicas seguidas no estudo; justificamos a opção pelo estudo de caso como estratégia de investigação, caracterizamos o contexto de investigação e descrevemos os instrumentos e procedimentos utilizados. No capítulo V, fazemos a análise e interpretação dos dados, onde procuramos identificar e analisar a participação dos EE do Pré-escolar ao 3º Ciclo.

A conclusão do trabalho, baseando-nos na parte teórica, indica que os alunos com melhor aproveitamento e comportamento são os que são mais apoiados pela família, através da sua participação na escola. Os EE do Pré-Escolar e do 1º ciclo são os que mais participam. No 2º ciclo, essa participação diminui, e no 3º ciclo ela passa a ser pouco significativa.

A forma que assume a participação define-se em função do ano de escolaridade, do aproveitamento escolar, das características da faixa etária e da dependência dos filhos. Os contactos entre EE e Professores verificam-se, sobretudo, no Pré-escolar e no 1º Ciclo, pois os filhos dependem dos EE para serem acompanhados à Escola.

A finalizar, reflectimos sobre as limitações do estudo que poderão relacionar-se com problemas metodológicos e/ou com limites das conclusões apresentadas. Também procuramos apresentar sugestões para o desenvolvimento de futuros trabalhos, nesta área, sugerindo melhoramentos, e propondo novas formas de abordar o tema.

PARTE I

Capítulo I

FAMÍLIA E ESCOLA

“A família é um espaço educativo, a instituição educativa mais antiga e também a actual. Em si contém elementos fundamentais para que se desenvolva e desenrole o processo de educação, seja ele pré ou não. Mas não basta. Conta a família, mas conta igualmente a experiência global”.

(Correia, 1981:146)

1. Conceito de Família

A noção de Família deriva do vocábulo de origem latina “famulus” que significa servidor.¹ Entre o século XVI e o século XVII, o conceito de Família distinguia as ideias de residência comum e de parentesco. Só no século XIX é que as noções de coabitação e de parentesco próximo foram reunidas, dando origem ao conceito tal como hoje é habitualmente definido na cultura ocidental (Flandrin, 1995:12-17).

Actualmente, o termo Família é aplicado em contextos diversos. Em sentido amplo, por família entende-se “o conjunto de pessoas ligadas entre si pelo casamento ou pela filiação”; ou ainda “a sucessão de indivíduos que descendem uns dos outros”, ou seja, “uma linhagem”, “uma raça”, “uma dinastia” (Robert in Flandrin, 1995:12). O sentido restrito do termo, e que é o mais utilizado nos dicionários, diz respeito a “pessoas aparentadas que vivem sob o mesmo tecto”, e “mais particularmente o pai, a mãe e os filhos” (Robert in Flandrin, 1995:12).

Consoante a origem, designamos por família de procriação aquela a que o sujeito pertence por nascimento, e família de orientação aquela que surge pelo seu casamento (Barata, 1990:46). As formas de família diferenciam-se também em função do número de gerações presentes sob o mesmo tecto. Quando a família apenas compreende os pais e os seus filhos não casados, designamos por família restrita. Quando na mesma residência coabitam diversas gerações (ascendentes, descendentes, colaterais), estamos perante uma família extensa. Esta designação também é empregue em situações que, embora não se verifique a coabitação, a proximidade (vizinhança) é tal que possibilita o relacionamento próximo e a colaboração na realização de tarefas de interesse comum. Esta terminologia também se aplica, por exemplo, nos casos em que “vários membros de uma família são accionistas da mesma empresa” (Barata, 1990:48)

A definição sustentada por Laslett (1978), segundo a qual a Família ou o grupo doméstico integra pessoas identificáveis por três aspectos: a localização, o funcional e o parentesco, parece corresponder melhor à realidade familiar do passado e do presente. Deste modo, fazem parte do grupo doméstico os indivíduos que vivem em coabitação (localização), que partilham um conjunto de actividades, elementos e modos de vida (funcional), e que estão unidos por uma rede de laços que integram a consanguinidade e a aliança (parentesco). Estes três preceitos revelam-se proporcionalmente universais e,

¹ Este termo foi criado em Roma Antiga para designar um novo grupo social “escravo doméstico” que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas na agricultura e também para a escravidão legalizada (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Família> – consultado em 20/05/2008).

de certo modo, “atemporais”. De facto, toda a Família se define e organiza a partir de um espaço comum, rege-se por um certo número de formalidades e funcionalidades, e obedece a regras de definição, selecção e distinção dos parentes, com base no sangue, na aliança institucional ou de facto e no contratual, daqueles que o não são (Leandro, 2001).

Minuchin (1990) define Família como um conjunto imperceptível de precisões funcionais que constitui a interacção dos membros da mesma, considerando-a também, como um sistema que opera através de modelos transaccionais.

Dentro de uma família existe sempre algum grau de parentesco. Os membros de uma família costumam partilhar do mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes directos. A Família é unida por múltiplos laços capazes de manter os membros moralmente, materialmente e reciprocamente durante uma vida e durante as gerações. Assim, podemos definir família como um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interacção dos membros da mesma, considerando-a igualmente, como um sistema que opera através de padrões transaccionais.

Na antiga sociedade hebraica, a Família era a unidade básica. Era mesmo considerada como um pequeno governo. Cabia ao pai o dever e responsabilidade de cuidar dela e a mãe era a administradora dos filhos. Hoje, a Família é reconhecida como unidade básica da sociedade. É na família que se constitui o primeiro e o mais importante grupo social de toda a pessoa, é no seio da família que se aprende a viver, a ser, a estar, enfim a interiorizar os valores sociais vigentes. Deste modo, compete à Família tomar consciência da responsabilidade que lhe cabe em proporcionar à criança um desenvolvimento equilibrado. A Família faz parte de um sistema mais alargado que, por sua vez, se insere num outro ainda mais lato. Na nossa perspectiva, a Família deve ser o primeiro espaço educativo e agente socializador onde os filhos aprendem valores, sentimentos e expectativas, por influência dos pais. Assim sendo, devemos entender a família como núcleo fundamental, dinâmico, em mutação constante, aberto e interactivo. A Família é um esforço privilegiado de crescimento pelo diálogo entre gerações, lugar de convívio e partilha de saberes feitos de experiências, tendo o futuro como horizonte.

A partir dos anos 60, as transformações nas formas da Família dita tradicional tornaram-se notórias, sendo impulsionadas por factores como as alterações na economia portuguesa, os conflitos nas ex-colónias e a emigração. A Família, enquanto instituição sócio-política e afectiva, tem evoluído até à forma como actualmente a conhecemos e

sentimos. A fim de compreendermos essas alterações de que tem sido alvo, começamos por identificar marcos (das alterações) sociais que consideramos pertinentes. Com o desenvolvimento da industrialização, surgem outros fenómenos como o sistema da fábrica e o trabalho assalariado, inovações tecnológicas, processos de urbanização, fenómenos demográficos, aparecimento de novas classes sociais, criação de novas formas de divisão do trabalho e também de relacionamento entre sexos e as gerações.

Na sequência do exposto, se quisermos comparar a estrutura da família dos anos 60 com a de hoje, deparamo-nos com alterações muito significativas. A Família tradicional, composta por várias gerações que coexistiam sob o mesmo tecto, foi sendo progressivamente substituída pela chamada família nuclear, constituída por pais e filhos, mas cuja estrutura, ultimamente, também tem sofrido alterações, verificando-se um acréscimo de famílias monoparentais, devido a fenómenos sociais, como o divórcio, óbito, abandono de lar e adopção de crianças por uma só pessoa. Paralelamente a este fenómeno, há diminuição do número de famílias biparentais. Segundo Marques (1998:10) “...*uma em cada cinco crianças em idade escolar, residentes nas principais cidades do litoral, vivem em lares com a presença de um único progenitor*”. Além disso, vão proliferando outros modelos familiares como, por exemplo, as famílias adoptivas e pluriparentais recompostas, (uniões de facto homossexuais). É ainda de salientar que cada vez há mais casais idosos e indivíduos sozinhos que constituem famílias unipessoais e este fenómeno relaciona-se com o aumento da esperança de vida. O número de filhos por casal é cada vez menor, assim a natalidade decresce, os casamentos são realizados cada vez mais tarde e as mulheres portuguesas têm o seu primeiro filho tardiamente, o que pode ser relacionado com a crescente afirmação profissional ou seja, ao exercerem uma profissão fora da família, estão a garantir o sustento de todos os elementos, o que torna a função económica fundamental para a subsistência do grupo familiar, (muitas vezes o marido com o seu salário não consegue fazer face às despesas essenciais geradas com a Família). Tudo isto acarreta, principalmente à mulher, dificuldades em fazer um acompanhamento eficaz dos filhos nos primeiros anos de vida. Por outro lado, constata-se também que a necessidade de ambos os pais trabalharem fora de casa conduz a que este acompanhamento do desenvolvimento dos filhos e o convívio entre pais e filhos se vejam cada vez mais dificultados. As famílias extensas constituídas por pais, filhos e avós desagregam-se, limitando as relações entre as gerações. As relações de vizinhança perdem-se e diluem-se, e todos os factores vão contribuir para o desaparecimento de redes naturais de apoio

das famílias. Deste modo, muitas crianças estão privadas do convívio diário e contínuo com os avós (em particular as avós) por trabalharem também fora de casa e cada vez até mais tarde, pelo que também não possuem tempo disponível para conviverem com os netos. A disponibilidade dos pais para estabelecerem uma relação contínua e de qualidade com os filhos é menor. Isto, para salientarmos apenas aqueles aspectos que nos parecem mais significativos nesta transformação e que fazem com que as redes de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes, em muitos casos, não existam, atribuindo-se à Escola novas responsabilidades e objectivos, baseados num currículo intercultural, abrangendo a dimensão lectiva, extra-lectiva e interactiva. Por tudo que acabamos de referir, concluimos que a actual vida familiar tem sofrido sérias pressões. Talvez possamos perguntar até quando a Família poderá suportar as transformações com que se confronta constantemente?

2. Escola como Comunidade Educativa

O conceito de Escola comunidade educativa integra-se numa concepção democrática e participativa da acção escolar pública, exprimindo uma lógica “*comunitária e cívica da acção educativa*” (Formosinho, s/d:9), em defesa de uma concepção democrática e participativa da acção escolar pública. A adopção desta nova visão ideológica da acção educativa afigura-se como prioritária para enfrentar os novos desafios que se colocam à educação básica, num momento em que se trabalha em favor da emancipação das instituições escolares, demonstrando, por assim dizer, a sua viabilidade e sucesso em termos de resultados educativos, destronando os modelos burocráticos, centralizados e regulamentadores a que já nos tínhamos habituado, mas que, de facto, vieram a desembocar numa crise gradual do sistema educativo. Digamos que um modelo centralizado que se baseia na “*impessoalidade*” (Formosinho, s/d:18), não se compadece com um sistema de ensino em que se fomenta a relação humana e se respeitam as diferenças e especificidades dos intervenientes e como refere Formosinho, “*não se enquadra no princípio da pedagogia óptima*”.

Com a Escola, comunidade educativa, procura-se fundamentalmente uma mudança cultural e de hábitos institucionalizados, e um fomento de práticas escolares que façam sentido para os seus membros. Transita-se de uma concepção de “*escola serviço do estado*” (Formosinho, s/d:30), em que se elaboram orientações pedagógicas

de cariz generalizado, para uma Escola com poder de decisão, em que se dissipam as barreiras físicas que delimitam o espaço escolar e onde se interage com a comunidade e os agentes interessados no processo educativo, na elaboração de um projecto educativo adequado às características do meio e da sua população, projecto esse que só faz sentido nesta tipologia de organização escolar.

Como refere Sarmiento, a Escola comunidade educativa estrutura-se com base num “*contrato social*”, estabelecido entre a comunidade educativa em que se insere, e que se concretiza na elaboração de um projecto educativo, que estabelece uma coesão entre estruturas, meios e objectivos, enriquecendo e consolidando o processo educativo pela inter subjectividade, comunicação e partilha de meios. Este modelo de Escola pressupõe o respeito e a aceitação das diferenças, onde o aluno é tido como “*uma pessoa na sua diferença radical*” (Sarmiento, 1993: 40).

Na realidade escolar, a participação estabelece-se entre os parceiros educativos (Professores, EE, alunos, funcionários, autarquia, organizações culturais, económicas e científicas), entre os quais se deve desenvolver um processo de criação de valências socioeducativas que promovam, assim, o caminho para a auto-gestão, que passa pela transferência de competências para a organização escolar, no âmbito de uma política descentralizadora de dimensão local.

O modelo de Escola “comunidade educativa” propõe-nos, globalmente, uma concepção de estabelecimento de ensino que, defendendo o primado das pessoas sobre as estruturas², aponta para modelos de funcionamento participativos e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar.

Pelo exposto, o conceito de Escola tem-se alterado muito nos últimos anos. Ainda recentemente a Escola era considerada como um local fechado em si mesmo, sem contacto com o mundo. A comunidade estava completamente afastada da vida interna da Escola e esta, por sua vez, não tinha interesse ou necessidade de relação ou interacção com a comunidade envolvente.

Este conceito de Escola tradicional, fechada, limitada aos espaços lectivos que visavam formação e reprodução de elites, contrasta com o conceito muito mais abrangente de comunidade educativa, que defendemos, constituída por alunos, Professores, EE, funcionários, representantes dos interesses associativos e comunitários.

² Em termos pedagógicos, a visão personalista da escola, promovendo o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada, centrada na aprendizagem dos alunos (e não nos programas, como no modelo anterior).

Para tal, contribuíram as alterações da sociedade e a emergência das Ciências da Educação, que produziram novas formas de encarar o acto educativo, passando a Escola e a Família a ter novas funções e novos papéis na educação dos jovens.

A noção de escola como comunidade educativa, preconizada na LBSE (e reforçada na legislação que se lhe seguiu), liga-se com a ideia de que a Escola passou a ser o local onde estão presentes agentes formais e informais de educação e, no qual, os EE são os agentes educativos não profissionais a privilegiar, quer no âmbito da componente lectiva, quer no âmbito da componente não lectiva (Marques, 1997). Neste contexto, o papel tradicionalmente atribuído à Escola foi sujeito a redefinições e actualizações. Actualmente, “*a escola ocupa um lugar cada vez maior nas nossas vidas*” (Vieira e Relvas, 2003:78). A sua acção educativa não se limita à instrução e à socialização. É mais alargada. Ela deve preparar não só para o desenvolvimento económico, mas também para a cidadania e para a defesa dos indicadores indispensáveis ao desenvolvimento humano.

Desta forma, cabe à educação: proporcionar saberes científicos e técnicos; tornar o sujeito crítico, responsável, conhecedor das suas obrigações e dos seus direitos; permitir que o indivíduo tenha uma visão do futuro, em especial na defesa do ambiente e dos elementos indispensáveis à qualidade de vida. Presentemente, a educação escolar atende às diferenças individuais, visa o desenvolvimento de uma acção concreta no meio e contribui “*para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos (...)*” (nº4 do artigo 2º da LBSE)³. Apesar das funções da educação serem numerosas e difíceis de enunciar e enumerar, Arroiteia, (1998:16-27) organiza algumas das propostas de classificação mais frequentes, apresentando a seguinte tipologia: Socializadora Personificadora; Capacitação Profissional; Mudança Social, Económica; Selecção Social.

Para Pinto e Teixeira, (2003:146), a Escola pretende “*uma maior especialização e cresce na complexidade, pelo que se começa a considerar que os pais e educadores têm responsabilidades diferentes; enquanto os Professores se centram no ensino de conteúdos, os pais devem transmitir atitudes e condutas adequadas para o seu contexto*”. A escolarização implica uma educação plena, global e interdisciplinar. A função principal da Escola é formar cidadãos com vista a um perfil, nas dimensões

³ Na LBSE identificamos três componentes do acto educativo: Instrução, Socialização e Estimulação. A primeira componente visa a transmissão de conhecimentos e técnicas; a segunda diz respeito à transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes. A Estimulação refere-se à promoção do desenvolvimento integral do aluno (intelectual, afectivo, motor e psicológico).

peçoal, social e cultural. Procura uma educação para a cidadania, para os valores, para o saber fazer, saber estar, e, principalmente, para o saber ser. Procura-se o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Por conseguinte, trata-se de uma proposta de maior valorização física, intelectual e psíquica do Homem, como elemento central e essencial da sociedade. Surge, portanto, a Escola num contexto de comunidade educativa, com uma nova dimensão organizacional. Conceber a Escola como organização, “*é, por consequência, um palco de actualização e de criação de “possibilidades de vida”*” (Sarmento e Formosinho, 1995:81). Estes autores apontam para modelos de funcionamento participativos e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, o que implica olhar a Escola como uma instituição inserida num contexto local, dotada de autonomia relativa, na qual se desenvolve uma multiplicidade de interacções sociais, não só com os Professores e Alunos, mas com todas as famílias, associações recreativas, culturais, desportivas, com autarquias, com organizações empresariais, transformando-se na comunidade educativa aberta. De acordo com o modelo de administração pública descentralizada, a Escola (ou agrupamento de escolas) insere-se numa comunidade local que é também uma comunidade territorial, juridicamente relevante - a autarquia local (freguesia (s) e município).

Como refere Canário (1992), a defesa das relações interactivas entre a Escola e a comunidade resulta da crítica à gestão centralizada e a emergência de uma nova forma de encarar as escolas como organizações, que desempenham um papel de mediação entre o macro-sistema e as práticas pedagógicas. Resulta também do reconhecimento de que as escolas têm identidade própria e alguma autonomia e da crítica às perspectivas sociológicas deterministas que procuram explicar os fenómenos que ocorrem nas escolas por meio de variáveis macro-sociais.

Na abordagem de escola como comunidade educativa, os actores do sistema de interacção escolar são todos os intervenientes e interessados no processo educativo. Enquanto actores sociais, reconhece-se o papel dos EE como educadores⁴ na medida em que se esforçam para por em prática as estratégias educativas na interacção dia-a-dia com os seus educandos.

⁴ Os pais-educadores passam a ter um estatuto de igualdade “na base do reconhecimento da posse de competências específicas e com algum grau de equidade e/ou complementaridade por parte de cada grupo” (Silva, 2003:57).

2.1. Escola Aberta – Comunidade Aberta

A defesa da abertura da Escola à comunidade passa pelo reconhecimento de que a educação constitui uma das dimensões essenciais das políticas de desenvolvimento, e assenta no argumento segundo o qual esse processo possibilita a adequação dos projectos da Escola às necessidades da comunidade. Neste sentido, a Escola deve ter uma filosofia que lhe permita agir em sistema aberto, facilitando a todos os parceiros intervenções que promovam uma melhor articulação com o meio em que esta está inserida. Para Don Davies, (1989:47) *“A escola é a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, mas não pode responsabilizar-se sozinha por tão grande tarefa”*.

Por outro lado, apesar de os EE, alunos e Professores não terem o mesmo vínculo com a Escola, *“têm em comum o serem imediatamente afectados por políticas de educação e por reformas”* (Perrenoud, 2004:138).

A Escola deve abrir-se a parceiros comunitários, esta necessidade já é confirmada em alguns normativos⁵ Dias (2005:24), reforça esta afirmação ao dizer que *“é necessário que se abra às iniciativas internas e externas...”*. Também é importante que cada parceiro que participa na Escola sinta que é reconhecido como um recurso, necessário e fundamental à mesma. E porquê? Porque a Escola não deve ter o monopólio da educação e da formação. Ela não pode ter a pretensão de fazer tudo sozinha, até porque ela está ligeiramente desfasada em relação à sociedade em algumas matérias, como as novas tecnologias. Não nos podemos fechar às evoluções sociais, pois isso seria descolar-se do futuro e atrasar-se irremediavelmente

Portanto, a Escola deve ser reinserida no tecido social, mobilizar neste tecido todos os recursos que podem contribuir para o gostar de saber e agir. Ora, a Escola como instituição separada, despojada da capacidade de aprender por ela mesma com os outros, e reduzida à passividade, é uma banalidade muitas vezes constatada e analisada.

Se a abertura da Escola e a sua mudança passam pela criação de condições que reforcem a autonomia, para que a Escola evolua não basta a vontade dos Professores, dos alunos e dos funcionários. É necessário a mesma atitude por parte dos EE, da comunidade em geral, o que obriga a criação de redes de projectos de parcerias

⁵ Em 1976, foi aprovada a Constituição da Republica Portuguesa, que, quanto aos direitos e deveres sociais, no que se refere à Família nos deveres do estado, diz na alínea C do ponto 2 *“cooperar com os pais na educação dos seus filhos”*. Em 1986, é elaborada a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei 46/86 de 14 de Outubro que define a participação dos pais na tomada de decisões a nível nacional e na escola. Em 1991, foi publicado o Decreto-lei 172/91 de 10 de Maio, este modelo confere aos pais representações nos Conselhos de Turma, Conselhos pedagógico e ainda o direito de serem informados quanto aos processos de avaliação dos alunos.

educativas entre as escolas e os parceiros sociais (associações culturais, recreativas, desportivas, sócio-económicas, autoridades políticas centrais e locais) de modo a que estes se sintam interlocutores privilegiados da Escola.

Neste sentido, a sociedade actual também precisa de fazer mudanças face às necessidades educativas. Como exprime Chievanato (1993:611), “*o mundo de hoje caracteriza-se por um ambiente em constante mudança*”. A evolução pedagógica e a mudança das condições sócio-económicas estão a dar lugar a uma mudança dos objectivos pretendidos nas escolas. É necessário construir um modelo de Escola que implique uma verdadeira interacção escola-comunidade, que facilite a integração dos seus alunos na colectividade, em vez de os desenraizar do seu meio ambiente. No nosso entender, o verdadeiro sentido de mudança tem quer ser abraçado por todos.

Corroboramos o pensamento de Vieira e Relvas, (2003:78) actualmente “*a escola ocupa um lugar cada vez maior nas nossas vidas*”. A sua acção educativa não se confina à instrução e à socialização, é bem mais alargada.

2.2. Funções da Escola

Na visão de Santos (1991:151), “*A escola, pelo menos como nós a vivemos e conhecemos, é um mundo fechado. E fechado sobretudo pela imposição de programas e de conceitos de há muito ultrapassados*”. A Escola que vigorava não era um espaço onde os alunos se sentissem felizes, isto é, o lugar onde se realizassem actividades aprazíveis.

Assim sendo, é urgente mudar a Escola para que, (em vez de ser um lugar de insucessos, angústias e segregador), se possa tornar um local privilegiado, indutor de vivências, promotor do crescimento individual dos seus actores. Será necessário colocá-la no centro de um processo de acção e reflexão que se desenvolve em torno dos jovens, de forma a que estes se tornem participantes activos, com espírito crítico e capazes de resolver problemas de vida. Na verdade, grande parte dos alunos não vêem a Escola deste modo, estão muito pouco motivados para o estudo porque a Escola transformou as actividades numa aprendizagem de conteúdos científico-culturais, que nada têm a ver com as suas vidas do dia-a-dia.

Também é verdade que a Escola é ainda um lugar de convívio e um ponto de encontro entre pessoas. O diálogo, a atenção sistemática ao equilíbrio afectivo dos

discentes, a orientação necessária ao seu projecto de vida, o acompanhamento pessoal do processo educativo de cada aluno são factores educativos quase ausentes da Escola. Santos (1991:316) afirma que devemos interessar-nos “*mais pelo funcionamento afectivo das crianças do que pelo seu funcionamento mecânico*”. A falta dos componentes referidos é cada vez mais notória, podendo contribuir, assim, para o agravamento de problemas de relacionamento com a família e conduzindo, eventualmente, ao insucesso escolar.

No entanto, não poderemos descuidar os objectivos cognitivos que cada aluno deve atingir ao longo do seu processo pessoal de maturação intelectual e, paralelamente, definir os conteúdos que melhor contribuam para alcançar os objectivos pretendidos.

No nosso pensamento, a Escola é o local, por excelência, em que o indivíduo adquire a noção de realidade social. Esta socialização nem sempre é fácil, já que as condições necessárias à sua concretização muitas vezes não existem, ou estão desadequadas.

A Escola considerada como uma organização com determinadas características, que lhe conferem uma especificidade própria, poderá ser vista como um tempo, um espaço e um sistema de interacção social, que deve assumir uma responsabilidade na formação da identidade dos indivíduos e na criação de condições necessárias para que os mesmos, se afirmem como seres humanos livres e singulares.

Durkheim (cit. por Borges 1999:71), compara a Escola com uma “*sociedade em miniatura*” que, no seu entender, nem sempre é bem sucedida. O primeiro dia de aulas para uma criança que entra pela primeira vez para a Escola é, desde logo, demasiado marcante para ela. Esta vai deparar-se com um lugar, regras e uma organização diferente, onde lhe são exigidos comportamentos diferentes daqueles que já lhe eram familiares.

Durkheim reflectiu sobre os problemas da educação, estabelecendo uma ligação entre ela e os fenómenos sociais. Define a educação como “*qual está a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social; tem como objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhes são exigidos pela sociedade política no seu conjunto e pelo ambiente particular ao destinado de forma específica*” (Durkheim, 1976: 98).

Deste modo o homem, ao nascer, não é portador das suas capacidades sociais, elas não são inatas, o homem nasce sociável, mas não é socializado. Transformá-lo de

ser sociável em socializado é trabalho da educação, mais concretamente a sua dimensão social. Educar para a vida é, contudo, educar para uma sociedade dura, difícil, onde existe grande competitividade. O ser humano é preparado para viver nesta sociedade através de uma educação social, ou seja, uma ajuda conveniente ou necessária que lhe permita desenvolver plenamente as suas capacidades sociais.

Postic (1984:14, referindo-se ao pensamento de Durkheim, reforça esta ideia ao afirmar que *“o sistema de educação não tem em vista, em primeiro lugar, o desenvolvimento do individuo”, e que “os fins da educação são determinados pela sociedade que talha à sua imagem a nova geração”*.

Na perspectiva deste sociólogo, a relação pedagógica é uma relação de dominação ao colocar o acto educativo numa dimensão de educação social, a sociedade condiciona a educação do indivíduo através de mecanismos exteriores ao indivíduo.

Musgrave (1984:20-39), analisa o processo de socialização em duas perspectivas: a perspectiva estrutural, vista como processo de socialização ao longo do tempo, plasmado nos *“papéis aprendidos pelos indivíduos enquanto passam ao longo das suas vidas pelas várias posições de quem podem dispor”*, e a perspectiva interpessoal, vista como *“o processo pelo qual os indivíduos a qualquer momento aprendem pela interacção com outros qual o comportamento que deles se espera”*.

O processo de socialização não é um processo estático, nem linear. Pelo contrário, ao longo da vida, o homem tem necessidade de aprender novos papéis ou reaprender outros. A perda de importância de algumas instituições, que tem ocorrido nas sociedades contemporâneas, leva a Escola a assumir um papel cada vez mais relevante.

Na sequência do exposto deduzimos, assim, que a educação consiste numa socialização metódica da geração jovem, *“o objectivo final da educação seria precisamente constituir o ser social em cada um de nós”* (Durkheim, 1976: 98).

Como afirma Fernandes, (1983), a Escola tem como função específica abrir o mundo à pessoa de uma maneira coerente com os valores, tanto das pessoas como do mundo, pois a Escola, como o homem, deve servir, primeiramente a verdade, mas depois servir-se da verdade. A Escola é um dos principais agentes de que se serve a sociedade para a socialização dos mais jovens, como para a sua educação e formação. A Escola, como grupo instituído, assenta na estrutura organizada dos currículos e nos Professores, que constituem os pilares em que a sociedade faz assentar as suas expectativas face à Escola. Neste contexto, a Escola é a forma que as sociedades actuais encontram para melhor prepararem os jovens para a sua plena inserção na sociedade.

Durkheim entende que é através da educação que a sociedade vai “*fixando de antemão na alma da criança as semelhanças essenciais reclamadas pela vida colectiva*” (cit. por Pardal, 1996:15). O facto de a escolaridade obrigatória ser cada vez mais extensa enfatiza a importância dada a esta socialização e ao papel da Escola. Nesta perspectiva, também Canário (2005:62), afirma que a Escola como instituição “*desempenha do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política ...*”

De acordo com Bourdieu e Passeron (1985: 29-30), a Escola reforça um “*habitus*” de classes, ou seja, os gostos, os conhecimentos e os comportamentos de certos alunos, reforça também as competências linguísticas e culturais, em suma reforça o capital cultural. Estes, “*habitus*” cultural e capital cultural, constituem-se no principal fundamento do sucesso ou insucesso escolar. Para estes dois autores, a ideia da reprodução cultural destaca, ao analisar o sistema escolar, que: a cultura escolar legitima o gosto, o conhecimento, o discurso e o estilo de vida, que mais interessam às classes sociais culturalmente mais privilegiadas; a cultura extra-escolar interfere no aproveitamento escolar e na maneira desigual de adquirir os saberes; a Escola não é igualmente conseguida por todos os alunos, e depende do capital cultural de cada um; a Escola consagra as desigualdades sociais. Assim sendo, a Escola é uma instituição que inculca a cultura e a ideologia, legitima hábitos, estilos, comportamentos das classes culturalmente privilegiadas.

Mas qual é a relação da Escola com a Família? Também aqui, a Escola deve procurar a complementaridade, reflectindo sobre as lógicas do seu funcionamento como veículo legitimado da cultura das famílias, criando uma relação de continuidade ou descontinuidade entre culturas. Não deve ser só um lugar onde os jovens aprendam os saberes de base e conhecimentos livrescos. Deve exercer uma grande influência sobre o desenvolvimento moral e pessoal dos jovens, deve formar indivíduos capazes de estabelecer relações profícuas com os outros, reforçar a sua identidade cultural, desenvolver bases de sustentação éticas e de valores que lhe permitam decifrar, seleccionar e recontextualizar a informação mediática, promover a formação especializada e desenvolver a capacidade criativa e inovadora nos indivíduos.

É à Escola que o indivíduo irá buscar a capacidade de compreender a informação e transferir ou adoptar para a sua vida aquilo que efectivamente vale a pena.”*As regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos Professores também mudarem*”(Hargreaves, 1998:X)

A Escola tem uma função normativa, na transmissão de valores e normas que estejam em harmonia com os valores defendidos na educação familiar. Compete à Escola também educar para a liberdade, para a autonomia, para os valores e para a responsabilidade. Se por um lado conferimos à Escola a função de preservar a identidade cultural do indivíduo, por outro reconhecemos a necessidade de o preparar numa perspectiva universal. Como afirma Castilho (in Patrício,s/d:39), “ *a escola deve ser usada como instrumento eficaz de integração na sociedade globalizada*”. No entanto, a Escola por si só, não é capaz de desempenhar as funções que lhe são exigidas. Assim sendo, parece-nos relevante a Escola saber valorizar o processo de interacção com a Família. De mãos dadas irão fazer crescer e desenvolver a criança de hoje, adulto de amanhã, respeitando a sua personalidade, as suas potencialidades e as suas capacidades. De facto, a Escola actual não é ou não pode continuar a ser, o lugar onde passivamente o aluno recebe conhecimentos. A Escola de hoje não se pode confinar à sua tradicional função de ensinar, supondo que a população escolar é homogénea e que os alunos apenas aprendem na escola.

2.3. Democracia na Escola

Para que o sistema Escola atraia os alunos e os motive para o não abandono, impõem-se medidas diversificadas que permitam ultrapassar os factores socioeconómicos, culturais e pedagógicos que estão na base das desigualdades de condições de acesso à educação. Perrenoud (2002:20), refere que “*os saberes não bastam, é preciso aprender a servir-se destes para afrontar a complexidade do mundo e tomar decisões*”. Assim, a Escola terá de ter em conta o interesse pela origem social e cultural dos alunos e pelos problemas de adaptação que possam surgir.

Em matéria de gestão pedagógica, as opções da Escola devem ir no sentido de encontrar formas de responder às necessidades de todos os alunos, procurando integrar aqueles que apresentam necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem, e ainda os que manifestam problemas comportamentais e baixo rendimento escolar, encaminhando estes para percursos de formação alternativos.

Pensamos que o espaço educativo como está organizado não contribui para que se respeitem as diferenças individuais, nomeadamente, ao nível dos conhecimentos prévios, dos ritmos de aprendizagem, interesses e motivações dos alunos assim, cabe à

Escola tentar, dentro das suas possibilidades, transformá-lo num espaço convidativo e aprazível.

Defendemos a ideia de que Escola e democracia se devem articular na formação das novas gerações, viabilizando a educação pela democracia e para a democracia. Pela democracia, porque acreditamos que a Escola deve organizar o seu funcionamento e os seus conteúdos de forma a favorecer o desenvolvimento de valores e práticas democráticas, junto dos seus alunos. Para a democracia, porque a formação para a cidadania, uma das tarefas da Escola, deve orientar-se para a convivência numa sociedade democrática, onde valores como a tolerância, a igualdade, a equidade e liberdade são imprescindíveis.

Para Costa, (2003:55), a imagem da Escola como Democracia “aconteceu entre nós na sequência do regime democrático iniciado com o 25 de Abril de 1974”. Defende-se intervenções mais ousadas a nível das estruturas sociais, a nível organizacional, a nível curricular, de gestão das escolas, da formação de Professores, da carreira docente, das relações entre a Escola e a família e a comunidade.

Simultaneamente, o exercício do poder pelos EE é uma forma de lhes proporcionar o domínio das competências necessárias ao exercício da cidadania. Quando os EE participam e dirigem reuniões, elaboram relatórios e actas, estabelecem contactos com as autoridades escolares, exercem pressão sobre a tomada de decisões, eles aprendem a exercer poder político e constroem a democracia.

Como nos mostra Ramiro Marques (1989: 34), “A escola é uma instituição ideal para o exercício da cidadania. É uma instituição comunitária ao alcance directo dos pais e estabelece relações de vizinhança com as comunidades que serve”.

2.4. Estruturas Culturais e a Escola

Na sociedade actual, a Escola é o lugar que a própria sociedade organiza e privilegia para proceder à formação das novas gerações. Na sociedade há uma grande diversidade cultural, e, por isso, deveria corresponder também a uma diversidade de escolas. Bondon (1981), explica o sucesso/insucesso, as desigualdades escolares, pela herança cultural das famílias. Nesta perspectiva, também podemos ter em conta o nível de instrução familiar como factor de influência nas decisões escolares.

Julgamos que as atitudes que as famílias assumem em relação à escolarização dos filhos, encontram-se associadas às representações de Escola, isto é, conceitos de valor, decorrentes do conhecimento prático que detêm de Escola, da sua própria escolarização e das vantagens/desvantagens que, na prática, esta lhes trouxe, do seu próprio enriquecimento cultural.

Não há culturas que se possam afirmar ser piores ou melhores. No entanto, podemos considerar que há uma hierarquização social de culturas, com uma cultura socialmente dominante, num determinado espaço geográfico e num determinado tempo histórico.

Porque a Escola tende a representar e a legitimar a cultura socialmente dominante, torna-se necessário o acesso à cultura escolar por parte de todos os grupos sociais. Enquanto detentora e reprodutora da cultura dominante, a Escola deveria tomar a iniciativa e dar os primeiros passos para estabelecer e construir as pontes entre as várias culturas existentes naqueles espaços geográficos onde, à partida, aqueles grupos sociais se apresentam, numa situação desfavorável. Referimo-nos, por exemplo, às minorias étnicas que se encontram estabelecidas (mas desenraizadas) nas grandes cidades portuguesas.

Assim sendo, cada escola deveria equacionar, em cada ano lectivo, qual a melhor forma de encetar ou aprofundar a relação com as diversas famílias que constituem a comunidade educativa, ou seja a Escola deveria ser transformada num local *“em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir”* (Canário, 2005:88).

Evidentemente que cada comunidade escolar é um caso, e não há receitas milagrosas. Mas a escola deve fazer esse esforço de integração, adaptação e participação. Estabelecer pontes culturais é um trabalho complexo, lento e de muita perícia. Exige sensibilidade e conhecimentos técnicos adequados a cada situação. Não se trata de fazer magia, mas as escolas também se devem guiar pelos princípios da utopia. Como dizia Sebastião da Gama, *“É pelo sonho que vamos!”*.

No fundo, o que se deseja é uma outra organização escolar, com novas funções, com outras estratégias, com outras relações entre os diversos actores (sejam tradicionais, sejam os novos agentes), com novas finalidades...

2.5. Evolução das Relações Escola-Família

No início do nosso século, a maioria das famílias não tinham quaisquer relações com a Escola pública, nem meios de exprimir ou de fazer valer as suas críticas, a participação era inexistente ou irrelevante. As autoridades escolares tinham pouco em conta as suas opiniões. Os EE da maior parte dos alunos eram analfabetos e ignorantes para a tarefa de educar. As famílias privilegiadas tinham a possibilidade de contratar um preceptor ao domicílio, ou colocar o seu filho numa escola que respondesse às suas necessidades.

O sistema educativo português fortaleceu-se no séc. XX devido à intervenção do Estado, que reservou para si a definição dos aspectos básicos do ensino e de formação, delegando na corporação docente um poder exclusivo de intervenção pedagógica. A partir daí, as famílias passaram a ser entendidas como clientes que se limitavam a entregar os filhos à Escola, passando a não interferir em qualquer matéria de educação dos seus educandos. Qualquer intervenção nesta tarefa, por parte dos EE, era considerada como uma intromissão por parte dos Professores.

Fazer um balanço dos últimos 20 anos da relação Escola-Família, tem sempre um sabor a aventura. Por um lado, a realidade social é fluida e multifacetada, por outro, um balanço implica sempre uma selecção e interpretação pessoais. Por isso, falar da relação Escola-Família significa dar conta de uma pluralidade de conteúdos e sentidos, níveis de análise e interrogações, práticas individuais e colectivas, pessoais e institucionais.

Lima (1998:203), refere que *“dentro e fora das escolas o 25 de Abril representou uma explosão participativa e mobilizante que é talvez um dos seus aspectos mais imediatamente visíveis, e generalizáveis a largos sectores da população, até por contraste com a situação de passividade e de não participação que a maior parte da juventude e da população adulta vivera durante décadas”*.

Se é fácil dar conta do que as escolas pedem às famílias e como estas respondem, é mais complicado saber como é que as famílias encaram a Escola, que estratégias desenvolvem face a ela, como articulam a educação familiar e escolar. O próprio papel, desempenhado pela criança na construção quotidiana desta relação, raramente é considerado.

Na nossa óptica, “*A escola deve ser complemento educativo da família, devendo ajudar, de forma prioritária, os pais no cumprimento das funções que lhes competem por direito e por dever*” (Reimão, 1997:153).

Após um período de alguma “estabilidade” durante o Estado Novo, no que se refere ao papel que competia à escola, instruir os seus alunos, e à família garantir a satisfação das necessidades físicas dos seus filhos, encontramos hoje perante uma realidade bem diferente. A evolução das relações entre a Escola e a Família e as exigências que se impõem numa sociedade moderna levam a que a participação dos vários actores, em educação, seja uma realidade tão importante quanto urgente.

Os modelos participativos são hoje o garante de uma vivência democrática, na medida em que todos são responsabilizados e chamados a participar na vida das organizações permitindo, assim, uma intervenção activa no evoluir das mesmas. E sendo as escolas organizações em que a Formação Pessoal assume uma grande relevância, todas devem contribuir e beneficiar da mesma.

Os Professores já não são os únicos detentores dos saberes, sendo-lhes exigido cada vez mais o desempenho de uma diversidade de papéis e funções face à vertiginosa mudança que se opera a nível mundial, quer no campo cultural, quer no campo tecnológico.

Torna-se, por isso, importante analisar as vantagens de uma maior participação dos pais na vida escolar dos filhos, com vista a que seja facilitado o processo de inserção social dos mesmos.

Alves Pinto (1998:23), sugere-nos que enquanto Professores “*sejamos criativos e que não criemos condições em que apenas se sentem capazes de participar na escola os pais dos grupos culturais com mais afinidades com a cultura escolar*”.

Estudos apontados pela mesma autora revelaram que os Professores que têm experiências de participação dos EE na Escola, têm uma imagem mais positiva acerca dessa participação e que, pelo contrário, os Professores que não têm esse tipo de experiência têm uma imagem negativa.

Daqui se depreende que, em termos de formação de Professores, deve ser forte o investimento em acções que permitam compreender como se estruturam as interacções dos diversos actores/parceiros na Escola, porque cada vez mais ela “*deixa de estar circunscrita a Professores e alunos para integrar como actores de pleno direito Professores, alunos, pessoal não docente, EE, autarcas e representantes dos interesses culturais e económicos*” (Teixeira, 1998:16).

Pensamos que ainda há um grande caminho a percorrer. Alguns dos Professores em vez de recearem a participação dos EE, devem descobrir o atalho que lhes permita conquistar as famílias, e envolvê-las directamente no processo educativo. Este caminho irá contribuir essencialmente para o sucesso dos alunos e para o próprio sucesso da escola.

2.6. As Interdependências Escola-Família nas Comunicações

Na maior parte dos sistemas escolares, é chegada a altura de abrir mais tempo a Escola aos EE. Isso pode assumir diversas formas, desde a participação na gestão, troca de impressões, reuniões periódicas, sondagens e inquéritos de opinião, actividades diversas, contactos com as associações, ensino de competências e experiências de vida, festas, cerimónias diversas, sala de EE, escola de EE... Estas formas de abertura servem para completar os contactos pessoais, escritos, telefónicos, entre EE e Professores de um aluno, tomando-se em muitos casos, um encontro de rotina, mas de grande importância na comunicação.

No entendimento de Marques (2001:55), “*a comunicação pode ser definida como uma ligação, porque indica que há algo que une duas pessoas*”. No processo educativo, a comunicação assume um papel importante, na criação de condições que promovam ambientes de aprendizagem saudável. A comunicação entre EE e Professores variam de escola para escola, de Ciclo para Ciclo e de turma para turma, quer na substância das relações, quer na forma. Esta comunicação torna-se mais evidente no Pré-Escolar e no 1º Ciclo, devido à faixa etária destas crianças que as torna mais dependentes dos pais. Desta forma, estamos de acordo com o pensamento de Costa, Mendes e Ventura (2004:85) de que esta característica vai, “*facilitar os contactos entre Professores e famílias*”.

De facto, alguns EE demonstram grande interesse, participam em tudo o que diga respeito à educação dos filhos, frequentam reuniões, lêem os avisos, consultam a caderneta e os cadernos escolares, controlam os trabalhos de casa e os testes de avaliação, deslocam-se à Escola o maior número de vezes possível, escrevem ou telefonam em qualquer ocasião.

Por outro lado, outros EE não vão à Escola e parecem desinteressar-se de tudo o que diz respeito à educação dos filhos, desde as actividades em casa às informações

sobre os comportamentos e rendimentos dos seus educandos. Aproximam-se do que se pode chamar de comunicação zero. Mas como nos demonstra a escola de Palo Alto⁶ é impossível não comunicar porque é impossível não ter comportamento. Se todo o comportamento tem valor de mensagem, de comunicação, por muito que o indivíduo se esforce é-lhe impossível não comunicar. Daí que o aparente desinteresse dos EE pelos filhos, ou pelas suas actividades, tenha um valor que mereceria a pena ser estudado com mais profundidade, pois transmite sinais importantes de carácter sócio-económico e psicológico que, se não são alarmantes, pelo menos ajudam a explicar certos comportamentos e insucessos dos seus educandos.

Uma criança na idade escolar é uma criança na dupla dependência dos EE e dos Professores. Em certas situações, logo que a criança chega à Escola, começa a disputa entre os EE e a Escola pela sua posse e controlo do processo educativo. Alguns EE sabem que os seus esforços de educação podem ser reforçados ou neutralizados pela acção da Escola. Ao contrário, alguns Professores sentem-se muito dependentes da cooperação dos EE. Os apelos à colaboração entre EE e Professores evidenciam alguns riscos, se não se souberem articular e interagir como uma verdadeira equipa.

Em caso de insucesso nessa cooperação, quem é o responsável? Sermet (1985) sugere que os EE e Professores não têm a mesma imagem do poder e do direito de uns e de outros decidirem o que é bom para a criança. Em caso de conflito, os mais lúcidos admitirão dividir os prejuízos, mas cada um tentará atribuir a responsabilidade ao outro, acusado de não cooperar.

Ora, os EE e os Professores vigiam-se mutuamente. Umhas vezes ignoram-se, outras praticam um diálogo de surdos, e, mesmo quando as relações directas são interrompidas, eles continuam interdependentes e continuam a comunicar através da criança. Contudo, no decorrer da sua actividade pedagógica, o Professor tem, ou devia ter, contactos de vária ordem com os EE dos alunos. De todos eles, as reuniões de EE são as situações que apresentam mais problemas e limitações e que exigem uma preparação mais cuidada por parte de quem as orienta. Heck e Williams (1984) *“verificaram, quando os pais e Professores colaboram os pais ficam com mais apreço*

⁶ A Escola de Palo Alto, na Califórnia é uma Universidade que constitui hoje um dos núcleos de investigação mais prestigiados no âmbito psicoterapêutico e psiquiátrico. O seu fundador era um apaixonado pelo saber científico e, numa perspectiva ecológica da mente (*mind*), socorreu-se de conceitos cibernéticos para compreender os processos da psiquê humana, no pressuposto da similitude formal que acreditava existir no funcionamento de todos os seres vivos (Bateson, 1972).

pelo trabalho dos Professores e, por isso mesmo, são para eles um apoio”, (cit. por Pinto e Teixeira, 2003:178).

É um facto que a profissão de Professor lhe impõe o dever e lhe dá o poder de, dentro de certos limites, decidir sobre as possibilidades dos alunos na vida. Este poder consiste em classificar, avaliar o trabalho do aluno, acabando por fazer uma selecção, aprovando-o ou não. Assim, o Professor acaba por marcar o futuro dos alunos. Sampaio (1994:228), afirma *“de facto são as atitudes do Professor que vão marcar de forma positiva ou negativa a ideia que temos de nós e a crença nas nossas capacidades”*. O Professor também deverá ter em conta que *“os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos e, portanto, têm o direito a ser informados e consultados sobre as decisões que afectam a vida dos seus filhos”* (Marques, 2001:57).

Os EE dos alunos estão bem conscientes desse facto e, como não querem prejudicar os interesses dos seus filhos, como se compreende, muito cuidado terá de haver quando se trata de criticar os Professores. Isto significa que o Professor tem, indirectamente, uma posição de poder perante os EE dos alunos. Agora, esta posição de poder do Professor não é igualmente forte em relação a todos os grupos de EE, e são vários os factores que a definem.

Assim, o status sócio-económico e cultural dos EE vai determinar, entre outras coisas, os valores que defendem, a imagem que têm da Escola, o que exigem dela, o conhecimento que têm do seu funcionamento, o sucesso e o comportamento dos filhos na Escola. Os EE que têm uma formação superior podem exercer uma influência maior sobre o Professor do que os EE sem esta formação. Não é, pois, de esperar que os EE dos alunos de uma turma possam “discutir” democraticamente durante horas, fazendo com o Professor um grupo solidário. Na realidade, os EE não formam um grupo coeso. Estão juntos por causa dos filhos, mas depressa se torna patente a diferença de valores e a diferença de poder entre eles.

Com maior ou menor poder, derivado do seu estatuto, a verdade é que todos os EE esperam que a Escola instrua, discipline e forme os seus filhos, mas com sucesso. Seja qual for a sua origem cultural, os EE esperam *“que o Professor ensine bem e com entusiasmo”* (Marques, 2001:126). Portanto, os EE são interlocutores privilegiados, activos, organizados e reivindicativos. Perante isso, a escola pode reagir positivamente face às exigências dos parceiros, associando a abertura da escola a outras inovações, como a democratização dos estudos, renovação de programas ou métodos, ou a Escola pode, por outro lado, mostrar-se mais defensiva e refugiar-se nas suas leis e

regulamentos. Esta questão é corroborada pela pesquisa que fizemos sobre esta temática, ao constatarmos que quando os EE se envolvem na educação dos filhos, estes obtêm melhor aproveitamento escolar. No pensamento de Epstein (1995), o envolvimento refere-se a actividades educativas mais directamente ligadas à aprendizagem. Cada um dos tipos de participação/envolvimento poderia ser operacionalizado por uma série muito diversa de práticas. Os seis tipos de envolvimento indicariam o modo como as escolas poderiam trabalhar com as famílias e comunidades no sentido de lhes dar a assistência necessária ou mantê-las informadas ou envolvidas na educação das crianças em casa e na escola. As seis formas de participação/envolvimento, apontadas por Epstein (1992), são as que a seguir apontamos:

- O primeiro tipo diz respeito ao papel da Família no sentido de responder às necessidades básicas da Criança: saúde, segurança e condições ambientais saudáveis. Para tal, é necessário que a Família se organize de modo a criar na criança hábitos de trabalho e disciplina, criando condições que permitam o estudo e aprendizagem em conformidade com a idade e nível de ensino. Quando na família não existem estas condições, competirá a outras instituições, como a escola e serviços sociais comunitários, prestar a assistência necessária trabalhando conjuntamente.

- O segundo tipo refere-se às obrigações da Escola no que diz respeito à manutenção de uma comunicação eficaz com a Família, informando os EE sobre regulamento interno da escola, os objectivos e programas escolares, actividades extracurriculares, progressos e dificuldades dos filhos... Esta comunicação poderá estabelecer-se de diversos modos: telefonemas, cartas e reuniões convocadas pela escola. (informações periódicas sobre o seu desempenho escolar e sessões de orientação e acompanhamento dos seus educandos)

- O terceiro tipo de envolvimento faz referência ao contributo dos EE em actividades escolares. Os EE podem voluntariamente oferecer o seu contributo na preparação de passeios e festas escolares, colaborar com os Professores na abordagem de um certo assunto, falando da sua experiência e saber profissional ou dos seus passatempos. Poder-se-á incluir aqui também a participação em reuniões colectivas de EE para tratar de questões escolares directamente relacionadas com os filhos, ou a participação em programas educativos directamente orientados para os EE, considerando questões de educação para a saúde e orientação vocacional.

- O quarto tipo de envolvimento refere-se à ajuda dos EE em actividades de aprendizagem em casa, colaborando por exemplo, na realização dos trabalhos de casa, na monitorização do estudo.

- O quinto tipo de envolvimento respeita à participação dos EE na gestão da escola fazendo parte da Associação de Pais, representando os Pais no Conselho Pedagógico, na Assembleia de Escola influenciando a tomada de decisões.

- O sexto tipo, que emerge nos escritos mais recentes Epstein (1995), engloba as actividades de colaboração com a comunidade coordenando o trabalho escolar com os recursos económicos da comunidade, as práticas familiares com outras instituições de ensino, com instituições ligadas ao emprego e à segurança social.

Na sequência do exposto, pensamos que a quantidade e a qualidade dos contactos dependem da Escola, e que esta deve diversificar a oferta às famílias. Assim, importa encontrar estratégias que permitam o envolvimento parental, no qual EE e educadores “*trabalhem em parceria para alcançar a sua meta partilhada de sucesso para todas as crianças*” (Diogo, 1998:86).

Consideramos que tem sido uma preocupação dos nossos governos a criação de legislação que permita cada vez mais o envolvimento dos EE. No entanto, reconhecemos que não chega apenas criá-la, mas torna-se necessário dinamizar estratégias para a sua execução. Já em 1976, foi aprovada a Constituição da República Portuguesa que, no plano legal, deu início ao envolvimento dos EE. Esta Constituição determina, efectivamente, que os EE têm o direito e o dever de educar os seus filhos e salienta a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias no que se refere à educação e reconhece a importância das famílias na vida da escola.

Deste modo, se o envolvimento dos EE de crianças sem problemas sócio-económicos ou qualquer outra índole tem efeitos positivos, muito maior será o sucesso do envolvimento parental com crianças em risco. Quando os valores da Escola coincidem com os valores da família, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade e é garantida a continuidade entre a Escola e a comunidade. Quando acontece a descontinuidade cultural entre a Escola e a Família, o sucesso das crianças em risco é muito maior. Devemos ter presente que “*o aluno constrói o conhecimento assimilando informação adquirida através da experiência directa com pessoas e objecto*” (Marques, 1997:26), e que essa informação é associada nas suas estruturas mentais, reformando e tornando-as mais complexas.

Quando a descontinuidade entre a cultura escolar e a cultura familiar é acentuada, quando a Escola lhe oferece um currículo em desacordo com o seu “capital” cultural e seus centros de interesse, quando há desigualdade de tratamento por causa da cor da pele e da diferença de linguagem, desigualdade de regras e de comportamentos, os alunos, quando confrontados com estas descontinuidades entre Família e Escola, mostram-se incapazes de se integrarem, rejeitam ou ignoram esta informação e continuam a usar as suas (antigas) estruturas mentais.

Para além destas razões, ainda podemos encontrar outros tipos de impedimentos que dificultam o envolvimento dos EE. Como indica Silva (2002) (cit. por Pinto e Teixeira 2003:202), mesmo que pretendam “ *o envolvimento dos pais, os Professores recebem o seu envolvimento excessivo*”. De acordo com a ideia da separação entre a Escola e a Família, os EE por vezes demitem-se do seu papel de educadores e existe a tradição de culpar os EE pelas dificuldades dos filhos. Alguns Professores julgam e acusam os EE de não se interessarem pelos filhos, e como tal, não contactarem a Escola. Se isso é verdade para alguns EE, a atitude de os culpabilizar não ajuda nada à solução do problema. Em Portugal, a percentagem de mães com filhos em idade escolar e que exercem uma profissão tem vindo a aumentar. As situações de famílias com extrema pobreza e sem habitação condigna, de crianças que vivem na rua ou abandonadas, de crianças que vivem na prostituição, droga e da mendicidade, têm também vindo a aumentar nas principais cidades. Ainda há escolas que mantêm os padrões tradicionais de relacionamento com o exterior, ou seja, limitam-se a reuniões no início do ano lectivo e uma por período, apenas para dar notas.

A maioria dos EE não têm ainda o entendimento correcto do seu direito de intervenção na Escola e, por outro lado, as escolas “*como estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade*” (Marques, 1993:29).

Apesar de se reconhecer que alguns EE são indiferentes à educação escolar dos filhos, temos de aceitar que a realidade começa a ser diferente. Por vezes queremos acreditar que começa a existir uma consciência participativa cada vez mais forte. Para Montandon (1996), a Escola hoje, reconhece que é importante envolver os EE na educação dos filhos, muitos Professores acreditam que os alunos obtêm um melhor aproveitamento escolar quando a comunicação entre a Família e a Escola é boa. Esta consciencialização obedece a várias razões. Uma delas é o sentido que a sociedade

actual tem da responsabilidade educativa que compete aos EE na educação dos filhos, exigindo daqueles, colaboração, empenho e dedicação. Outra razão é a consciência de que a tarefa de educar é um fenómeno complexo, que exige uma acção acertada de muitos educadores. A problemática da formação da personalidade necessita da intervenção de várias pessoas, que ajudem o educando a realizar-se como pessoa. Um terceiro factor é a existência de uma maior sensibilidade, em todos os espaços institucionais da sociedade, para exigir a participação como um direito. Finalmente, há que ter em consideração a crescente legislação, que tem surgido e fazer sobre ela uma reflexão crítica.

2.7. Interação na Escola – de Sistema Fechado a Sistema Aberto

A participação dos EE na Escola exige uma mudança de mentalidade e atitudes. Se, durante muito tempo, a Escola foi considerada um mundo à parte da vida das famílias, onde as crianças iam receber os conhecimentos que só os Professores possuíam, hoje reconhece-se a necessidade de uma intervenção adequada dos EE no processo educativo dos filhos.

A Escola que era um sistema fechado à influência externa, enclausurada sobre si mesma, não reconhecendo a necessidade de interagir com o meio envolvente, viu-se obrigada a abrir as suas fronteiras ao mundo exterior face às grandes pressões que lhe conferiram um papel mais abrangente na preparação de jovens para a inserção no mundo do trabalho e na sociedade. Canário (2005:66), refere que “*A escola foi chamada a desempenhar um papel importante nesta autêntica mutação cultural*” e que “*sofreu mutações que engendraram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move*” (Canário, 2005:61).

Como a Escola corresponde a uma nova organização, tem encetado esforços no sentido de privilegiar os EE como parceiros na formação de cada indivíduo, reconhecendo o seu valor, para em conjunto cooperarem e partilharem saberes e emoções.

No pensamento de Montandon, nem todos os EE estão dispostos a participar nas várias iniciativas levadas a acabo, cada vez mais nas nossas escolas, por vários motivos: “*porque pensam que a vida da escola é assunto de especialistas, porque não têm tempo, ou, porque temem entrar em conflito com as pessoas da escola*” (1991:52).

A participação dos EE na vida escolar, exige uma mudança de mentalidade e atitude capaz de fazer frente aos desafios tecnológicos, económicos e sociais que querem, a toda a força, colocar o ser humano para segundo plano, não dando valor às emoções e relações interpessoais tão importantes para o desenvolvimento saudável do indivíduo e, por conseguinte, da sociedade em geral.

A Educação deve visar um desenvolvimento integral do indivíduo, contando com o dinamismo da cultura envolvente, respeitando os quadros morais em que se insere e, para tal, urge conjugar esforços de pais e Professores em torno de objectivos comuns. A Escola e a Família são duas realidades distintas, “*contudo, têm de estar unidas por um interesse comum: a educação da criança*” (Dias, 2005:42). Não importa apenas que a participação parental esteja considerada na lei, importa muito mais a tomada de consciência e a coragem de mudar formas de estar na Educação. Durante muito tempo, a Escola refugiou-se atrás do seu pessoal especializado, rejeitando a intervenção de outros intervenientes no acto educativo.

A Escola deve integrar a cultura e os valores da comunidade envolvente para conseguir sobreviver aos desafios da sociedade actual. Deste modo, passamos a enumerar algumas atitudes que devem ser tomadas para facilitar a cooperação entre a Escola e a Família que, segundo Reimão, (1997) são o garante do sucesso do Sistema Educativo actual: a Escola deve reconhecer o valor imprescindível da família no processo educativo; sensibilizar a Família a assumir o seu papel na realização de uma educação permanente; reflectir sobre o que pode fazer para consolidar uma atitude inter-participativa envolvendo a Família e a Escola no processo educativo, (Esta deverá ser uma temática central na formação de Professores para que se consciencializem das vantagens do envolvimento parental em educação); redimensionar as estruturas massificadoras das escolas para que funcionem como verdadeiras comunidades, onde haja recursos físicos e humanos que dêem resposta adequada às necessidades existentes; promover a implementação e o desenvolvimento de Associações de Pais e dinamizar a sua presença nas escolas, para em conjunto conseguirem generalizar a participação de todos os EE na vida escolar.

Para efectivar o que ficou dito, devem ser estabelecidas medidas legislativas em vários domínios que permitam aos EE: que os seus horários sejam flexíveis de modo a poderem participar na vida escolar dos seus educandos; que tenham possibilidade de escolher as escolas para os seus filhos; que todas as despesas efectuadas em educação que sejam descontadas e, ainda, criar centros de Formação de EE, onde estes possam

desenvolver todas as suas aptidões, receber formação relacionada com as principais temáticas envolvidas na relação pedagógica e acima de tudo, encontrar um espaço de partilha de experiências de vida.

Todas estas sugestões, para serem postas em prática, exigem profundas mudanças tanto ao nível das estruturas como ao nível das mentalidades, porque “*a inovação educativa só ocorrerá se responder a uma necessidade sentida por aqueles que a vão concretizar*” (Reimão, 1997:163).

Passando agora à análise da gestão participativa, para Barroso “a «gestão participativa»⁷ corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”. Acrescenta-nos que este envolvimento se manifesta, em geral, “na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afectar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização”⁸.

Estamos conscientes de que hoje existe consenso quanto à necessidade de introduzir formas de «gestão participativa» nas organizações, quaisquer que elas sejam. Também nas escolas se assistiu a um movimento idêntico, embora só recentemente se tenha generalizado o conceito.

Para que a Escola realize a sua missão, numa perspectiva de cultura de participação, atingindo as finalidades que lhe são atribuídas, é fundamental o envolvimento de todos aqueles que têm uma responsabilidade efectiva na realização das finalidades da Escola, motivando todos os intervenientes e rentabilizando o trabalho por eles desenvolvido. Todos estes elementos de organização deverão em sintonia contribuir para promover a participação. No dizer acertado de Barroso, a experiência e as convicções dos órgãos de gestão têm tentado operacionalizar esta cultura de participação, muitas vezes vencendo uma diversidade de barreiras condicionadas pelo suporte legal existente, ou então por conflitos e interesses entre os diversos grupos,

⁷ A designação “gestão participativa” é usada por analogia com o que se passa em outras línguas (gestion participative ou participatory management) e porque se pretende significar que é uma forma de gestão que cria condições para a participação dos diferentes membros de uma organização. Contudo o termo “gestão participada”, em certo sentido pareceria mais ajustado, pois põe a tónica no facto de, para possibilitar a participação (isto é, “ser participativa”), a gestão tem de ser, em si mesma, “participada”.

⁸ Cadernos de Organização e gestão curricular, João Barroso, Instituto de inovação educacional, para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola

indiferença ou até mesmo dificuldades de realização de um trabalho colectivo por parte de Professores, EE e alunos.

Relativamente aos conflitos, Silva (2003:101) considera-os naturais já que “*a possibilidade da emergência de situações de tensão, senão mesmo conflito, é apanágio de qualquer relação, não havendo, assim, razões para que a da Escola-Família constitua uma excepção*”. Barroso aponta alguns princípios e estratégias de gestão participativa, alertando-nos para não os tomarmos como normas, mas sim como pontos de partida para a reflexão de forma a aprofundar estes temas, conferindo mais qualidade à sua intervenção.

Nesta perspectiva, a participação não é uma formalidade que se reserva apenas para grandes momentos, mas sim para o dia-a-dia da vida escolar. A participação deve ser um modo de vida que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre todos os actores na organização. Teixeira (1995:80 citando Thévenet), afirma que “*só é possível mobilizar as pessoas através de projectos, certezas ou valores cuja força, permanência e eficácia criem oportunidades de envolvimento*”.

Posto isto, cabe-nos defender que devemos caminhar no sentido de uma cultura de participação que assente sobre os princípios da negociação e da partilha. É necessário procurar a participação do maior número de trabalhadores, favorecendo a criação de novos actores. É fundamental que a partir da diversidade se dê reconhecimento à lógica e aos valores dos outros, de forma a permitir desenvolver projectos em comum. Nesta ordem de ideias, Teixeira entende que, considerando as definições de cultura organizacional e assumindo uma perspectiva dinâmica, a cultura aparece-nos como um processo de construção e reconstrução social permanentes, podendo-se definir a cultura escolar como sendo “*um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram e reconstroem a escola*” (1995:78). Mas será que nas escolas de hoje se verifica a verdadeira existência de um sistema partilhado de valores e crenças? A este respeito estamos conscientes de que essa partilha de valores e de crenças não é fácil de descortinar na maioria das escolas. Na opinião da mesma autora, o facto de numa dada Escola não se contemplar e não se dar voz às diferentes sub culturas, quer sejam dos Professores, dos alunos ou dos funcionários, pode estar na origem do insucesso escolar. Teixeira admite que se a cultura escolar evoluir numa perspectiva de cultura negociada, então servirá de “*elemento aglutinador*” dos diferentes actores escolares, instituindo determinadas regras, valores e quadros de referência que

ao darem sentido à Escola, darão, conseqüentemente, sentido à vida dos seus diferentes actores.

Na visão da autora, sobre a qual nos temos debruçado, parece que hoje em dia já se assiste ao caminhar no sentido do reforço de uma cultura baseada na negociação de forma a que “*possa ser uma cultura criada a partir das diversas culturas que se encontram na organização escolar*” (Teixeira, 1995:80). A Reforma do Sistema Educativo defende claramente a importância de se criarem escolas com um rosto próprio, escolas essas chamadas de **escolas culturais**. Teixeira, (1995:80), utilizando as palavras de Patrício, indica-nos que uma escola cultural tem por objectivo “*dar intencionalidade cultural a todo o trabalho desenvolvido na escola*”, sendo necessário “*criar condições de satisfação e felicidade aos actores do drama escolar*” permitindo-lhes fazer algo de que gostem profundamente. Continuando os aspectos que acabamos de referir, podemos, a título de exemplo, fazer referência aos clubes/oficinas escolares, como por exemplo clube de artes, clube de culinária, clube de teatro, clube de fotografia..., clubes esses criados de acordo com a cultura de uma Escola, consistindo em actividades escolhidas pela convergência dos gostos de alunos e Professores envolvidos.

É essencial estarmos conscientes de que uma cultura de Escola, para ser “*de qualidade é necessário o trabalho cooperativo e empenhado dos diferentes intervenientes no processo educativo*” (Dias, 2005:95), significativa que tem de passar pela participação dos diferentes parceiros, nos quais se incluem a Família, o bairro e as instituições comunitárias, que em conjunto formam a “*rede de apoio ao desenvolvimento do aluno*” (Marques, 1998:13). Nesta perspectiva, devemos entender que a cultura não deve ser imposta, mas sim deve-se desenvolver através da interacção social.

A elaboração do Plano Anual de Actividades, do Projecto Educativo, do Regimento Interno e a realização de reuniões, olhados à luz da cultura da organização, permitirão explicitar uma cultura e fortalecê-la. Presentemente, a elaboração destes instrumentos/ferramentas é, já, uma prática corrente nas nossas escolas. O que não é tão vulgar é que esses instrumentos sejam objecto de uma negociação entre Professores e alunos. Segundo o nosso parecer, o objectivo que se pretende alcançar com estes instrumentos não é atingido. Concluindo, a elaboração destes muitas vezes é para cumprir orientações do Ministério da Educação.

Após a análise do ponto anterior – cultura de participação e da análise do presente ponto deste trabalho – cultura de escola, somos levados a concluir que a vida da escola deve caminhar no sentido da explicitação e do desenvolvimento de uma cultura escolar baseada nos princípios da participação e da negociação permanente. A relação de cultura é uma relação de poder, que está em permanente mudança porque é dinâmica. Apesar da existência desta relação de poder, uma vez consagrada e decretada, a participação passa a ser um direito e um instrumento de realização da democracia de todos quantos fazem parte de alguma organização, sendo que, a que nos interessa é a organização escolar, tendo em vista o objecto do nosso estudo.

Posto isto, passaremos a apresentar os diversos critérios que estão na base da classificação da participação praticada pelos actores educativos nos processos de decisão que influenciam o governo das nossas escolas que, segundo Lima (1992:179-185), são os seguintes: Democraticidade - Regulamentação - Envolvimento - Orientação.

Democraticidade é o critério que permite limitar certos tipos de poder, de forma a garantir a expressão de diferentes interesses e projectos, garantindo assim, a influência no processo de tomada de decisões. Consoante o maior ou menor acesso ao processo e poder de influenciar a decisão, podemos considerar duas formas de intervenção: directa e indirecta.

Directa, quando o indivíduo toma parte na elaboração e aprovação das decisões tomadas, segundo os critérios estabelecidos, e indirecta, quando a participação é feita por representantes nomeados para o efeito, como é o caso das Associações de Pais.

Regulamentação é o critério que relaciona a participação com as regras que a orientam. De entre estas podemos considerar as formais, as não formais e as informais, que conduzem respectivamente a uma participação formal (a que é praticada exclusivamente por referência às regras formais, que nas escolas são aquelas que vêm do ministério); participação não formal (advém do cumprimento de regras criadas dentro de cada organização, como é o caso do Regulamento Interno nas escolas que serve para adequar a regulamentação geral à especificidade de cada escola) e a participação informal (que decorre de regras não regulamentadas e que são praticadas por determinados grupos que, por vezes, chegam a subverter as regras formais e não formais).

Envolvimento é o critério que analisa a participação em função dos níveis de implicação. Toda a participação acarreta níveis diferentes de envolvimento consoante as

atitudes e o empenho de cada indivíduo, no que se refere à mobilização de recursos e de vontade, tendo em conta os interesses que defende e as propostas de solução que apresenta. Perante os vários tipos de envolvimento, podemos dizer que existe participação activa, participação reservada, participação passiva.

É Activa quando o envolvimento na vida da organização é elevado e revela um conhecimento aprofundado dos direitos, dos deveres e das regras de interdependência, tendo uma actuação de relevo no processo de tomada de decisão.

É Reservada se o envolvimento se caracteriza por uma atitude expectante, não se querendo comprometer nem correr riscos, preferindo esperar para depois tomar uma atitude por arrastamento, que pode tomar a forma de participação activa ou participação passiva.

A Passiva é a forma de participar com baixos níveis de envolvimento, sendo caracterizada por comportamentos e atitudes de desinteresse e alheamento. Sem romper directamente com a ideia de participar, o indivíduo, neste caso, coloca-se à margem de todo o tipo de intervenção, tendo na maioria dos casos uma atitude apática.

Orientação é o critério que relaciona a participação com a adesão dos actores aos objectivos da Escola, isto é, tem a ver com a postura de cada actor face aos objectivos da organização, podendo esta ser convergente ou divergente.

Convergente, quando é orientada no sentido de realizar os objectivos formais reconhecidos e tomados como referência normativa por todos quantos fazem parte da organização. Esta postura pode desencadear obstáculos à inovação e à mudança, na medida em que cede lugar à rotina e ao formalismo, ou pelo contrário, desencadear o consenso, podendo assumir formas de grande empenhamento e militância.

Divergente se a atitude tomada for de desacordo com os objectivos da Escola, podendo vir a revestir atitudes de boicote ou de contestação, sendo então, uma forma de intervenção indispensável à inovação e à mudança. Ao analisarmos as várias reformas do Sistema Educativo que tentaram descentralizar os processos de tomada de decisão prevendo a participação dos EE na vida das organizações escolares, esta *“só faz sentido e só se torna mobilizadora quando se exerce sobre um poder efectivo que produza resultados palpáveis em termos de influência na gestão da escola”* (Afonso 1993:137).

Afonso, através de uma investigação feita em escolas portuguesas, procurou estudar o ponto de vista dos Professores sobre a participação dos EE na Escola. Verificou que a participação dos EE na vida das escolas que os filhos frequentam efectivamente existe, só que a níveis muito restritos como é o caso de reuniões e da

representação de Associações de Pais nas reuniões de Conselho Pedagógico. Alguns EE pensam que serem activos na Escola pode prejudicar os resultados escolares dos seus filhos.

Em muitos casos, como nós sabemos, se essa participação acontece de uma forma mais abrangente, então pode ser conotada pelos Professores, como refere Afonso, de “*ingerência, intromissão ou interferência*” (1993:138).

Contudo, ao nível da política participativa, teoricamente podemos encontrar três níveis de participação diferentes definidos por Paterman e referidos por Afonso (1993:138):

- **pseudo-participação**, em que os participantes não têm qualquer influência no poder decisório, sendo levados a aceitar as decisões tomadas por quem tem esse poder. Neste âmbito os EE são ouvintes e nunca intervenientes;

- **participação parcial**, tendo, neste caso, os participantes algum poder de influenciar as tomadas de decisão, por exemplo exercendo pressão, como acontece, por vezes, em que um grupo de EE se junta para reclamar ou boicotar, fechando as portas da escola, enquanto um determinado problema não estiver resolvido;

- **participação total**, que seria a situação ideal para a concretização de uma real democracia participativa, onde há direito ao debate de ideias, ao voto e à verdadeira integração nos órgãos de decisão, sendo neste caso os EE considerados parceiros no processo educativo dos seus filhos.

Do que ficou referido, Afonso concluiu, e face às nossas vivências diárias de educadores pelos diversos estabelecimentos de ensino que percorremos, também facilmente concluímos que o nível de participação mais praticado no nosso país é o da pseudo-participação, essencialmente ao nível da comunicação, sendo os EE, na esmagadora maioria das vezes, receptores. Excepcionalmente poderá ocorrer uma participação parcial no caso de haver membros activos da Associação de Pais que realmente exerçam pressão defendendo os objectivos dos EE que representam.

Por certo que todos nós corroboramos a ideia transmitida por Davies (1989:47), quando afirma que “a maior parte dos “líderes” políticos e educacionais reconhece que a democratização da sociedade é inseparável da democratização da educação.” Tal pressuposto deverá ir mais além dos discursos políticos e provocar verdadeiras mudanças nas formas de estar em Educação, que dêem abertura a um autêntico envolvimento de todos nas organizações escolares.

Dependendo do tipo de relações sociais que se estabelecem dentro das organizações, em especial na Escola, assim surgem sentimentos de satisfação ou insatisfação vividos pelos diversos actores envolvidos.

Estas formas de sentir dependem das formas de estar em relação com os outros na Escola, que é o espaço que nos interessa analisar. A forma de estar do indivíduo na organização é entendida “*não tanto como adaptações do indivíduo à estrutura organizacional, mas antes como expressão de modalidades diferentes de actualizar as relações no sistema de interacção organizacional*” (Alves Pinto, 1995:164).

Partindo deste pressuposto, concordamos com Crozier e Friedberg, quando afirmam que qualquer organização – logo também a Escola entendemos nós - “*pode e deve ser vista como um conjunto de mecanismos redutores que restringem consideravelmente as possibilidades de negociação dos actores e permitem assim resolver problemas de cooperação*” (cit. por Alves Pinto, 1995: 165).

Estamos, pois, perante questões que se prendem com a forma como os vários intervenientes participam nas organizações a que de algum modo estão ligados, como é o caso da comunidade educativa, especialmente os EE, em relação à Escola, podendo assim encontrar algumas situações diferentes, segundo o posicionamento do actor ante a cooperação e o respeito pelas regras de interdependência.

Sendo assim, temos segundo Alves Pinto, em primeiro lugar **Participação Convergente**, em que os intervenientes participam, respeitam as regras da instituição e há concordância entre os objectivos da organização e os seus próprios objectivos. Mesmo em situações de desacordo, conseguem reagir e expor os seus pontos de vista nos momentos certos e no lugar próprio, sem infringir as regras existentes.

Outra possível modalidade de estar é **Participação Divergente** que surge quando as regras de interdependência social não são respeitadas e se tenta colocar a organização ao serviço de objectivos que não lhe pertencem.

Participação Apática é outra modalidade de participação em que, não se infringindo as regras de interdependência social, nem as questionando, se coopera com os outros no mínimo nível possível para evitar aborrecimentos, podendo conduzir à degradação da organização, como é o caso das greves de zelo, em que os actores fazem apenas o que lhe é pedido e nada mais.

Em último lugar temos o **Abandono**, como caso extremo de participação, em que não há cooperação entre os vários membros da organização, nem controlo, uma vez que há uma ruptura com a organização.

Dependendo da antevisão dos custos e riscos que o envolvimento nas interações organizacionais desencadeie, o actor terá de decidir o tipo de participação que dê resposta às suas necessidades, sendo que essa decisão deve conduzir a uma satisfação pessoal, sem lesar o interesse de outros.

Ao longo deste capítulo...

Observámos que, nos últimos anos, a Família sofreu grandes alterações, o que contribuiu para que os EE e os Professores sintam mais dificuldades na adaptação, no que diz respeito à educação dos alunos. Os condicionamentos impostos pela vida moderna têm originado a crescente desresponsabilização das famílias pela educação dos seus filhos, passando a Escola a ter estas incumbências educativas. De facto, a falta de tempo, disponibilidade e conhecimento de muitas famílias, sobrecarregadas com horários de trabalho extensos e impelidas a perder muitas horas por dia para chegarem ao emprego, impõe que a Escola passe a executar novas funções. Por outro lado, muitas famílias admitem que não podem ou não sabem como auxiliar a escolaridade dos seus filhos. Discute-se actualmente o envolvimento da família na educação dos filhos. Será de realçar a sua importância e presença? Ou criticar a sua ausência? Deste modo, espera-se que as relações de poder cedam lugar às de respeito e cooperação e que, em vez do confronto de estilos educacionais, surja a complementaridade (Silva, 2005).

No nosso pensamento, a Escola desempenha um papel fundamental no processo ensino aprendizagem. É à Escola, como instituição que compete a tarefa de transmitir, por intermédio dos seus Professores e outros agentes educativos, os conteúdos curriculares, competências e aptidões. Contudo, e porque é palco privilegiado de interações diversas, os alunos contactam aí com valores, crenças, normas e culturas heterogéneas. Deste modo, achamos que é importante que a Escola se alargue e aprofunde as reflexões internas com o objectivo de facilitar e dinamizar o envolvimento dos EE.

Lima, (2002) refere que a falta de envolvimento dos EE, bem como a sua escassa participação, na vida e na tomada de decisões na escola tem sido uma constante desde o 25 de Abril.

Marques (1997:45), acrescenta mesmo que *“alguns Professores continuam a ter uma forma sobranceira de olhar para o envolvimento dos pais e não confiam neles”*.

Por outro lado, pensamos que o envolvimento da comunidade educativa deve permitir gerar consensos, a fim de criar equilíbrios que conduzam a uma melhoria sectorial e global da escola, através da inovação e correcção de anomalias e disfunções,

começando pela gestão democrática que se quer aberta e actuante, baseada no diálogo com todos os actores educativos, favorecendo um clima saudável de confiança, colaboração e responsabilidade de cada um.

Perante isto, poderemos concluir dizendo que, se por um lado a Escola actual é uma escola que se quer aberta à colaboração com outros parceiros educativos, nomeadamente os EE, colaboração essa que a Lei de Bases do Sistema Educativo contempla, por outro lado, verifica-se que existem entraves que a dificultam: os EE não têm tempo, interesse, informação suficiente acerca da importância desta colaboração e, por sua vez, a Escola nem sempre cria as condições necessárias para facilitar esta relação verificando-se, segundo a terminologia de Marques (1991), a existência de muitos EE (na óptica dos Professores) e escolas (na óptica dos EE) “difíceis de alcançar”.

Capítulo II

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ EE NA ESCOLA

Falando da sua experiência pessoal, Davies afirma: “Os meus anos a trabalhar na educação convenceram-me que uma educação verdadeiramente boa para todas as crianças, ricas ou pobres, só será possível se as famílias e as comunidades se tornarem parceiros de corpo inteiro dos professores e dos dirigentes escolares. Aprendi, ainda, que tais parcerias não serão possíveis sem o apoio activo e o interesse dos professores”.

(cit por Pinto e Teixeira, 2003:15)

1. Introdução

Ainda que a relação Escola-Família frua actualmente como problemática sociológica, tal não é um pensamento novo, pois a Escola estabeleceu sempre, de alguma forma relação com a Família dos alunos, quer seja mais próxima ou afastada, mais formal ou informal (Ferreira, 2004). Daí que as questões relacionadas com a articulação entre as duas instituições também tenham sido objecto de estudo no passado (Diogo, 2002)

No desempenho da função docente, temos vindo a ser confrontados, com alguma frequência, por um lado com a ideia, aliás já antiga, de que a Escola-Família necessitam de colaborar na tarefa de educar as crianças e os jovens (corroborando com o provérbio índio que refere que para educar uma criança é necessária a aldeia inteira), por outro lado, com a realidade prática da falta de diálogo entre ambas, o que tem levantado algumas questões. Acrescenta-se ainda o facto da Lei de Bases do Sistema Educativo⁹ acentuar a necessidade de congregar esforços de *“todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”* o que corrobora a pertinência deste assunto.

A nossa pretensão será, pois, a de conhecer melhor a realidade nesta área das relações Escola-Família e, ainda, em função desse conhecimento, contribuir para melhorar essa interacção assim como a realização pessoal, escolar e profissional dos diversos intervenientes no processo educativo.

No entanto, consideramos que, tanto a Escola como a Família, têm nas últimas décadas, sofrido grandes transformações: sociais, políticas, económicas e culturais, estas conduziram a novas concepções de escola e família, reclamando novas respostas para novos desafios. Por estas alterações, a Escola torna-se tendencialmente universal o que exige novos procedimentos novas soluções. Assim sendo, não pode ignorar o que se passa à sua volta, agindo como se fosse um espaço cujas regras e modo de funcionamento não tivesse nada a ver com outros contextos.

Apesar de se verificar uma progressiva abertura da escola à participação dos EE, o certo é que a sua participação efectiva parece manter-se muito reduzida (Afonso,

⁹ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, acentuar a necessidade de congregar esforços de *“todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”* (Artigo 3º dos Princípios Organizativos – alínea L) uma vez que só com a cooperação de todos se poderá *“contribuir para a realização do educando (...) para o desenvolvimento pleno da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, (...)”* (Artigo 3º dos Princípios Organizativos – alínea L)

1993). A nossa intenção subjacente à realização deste trabalho tem como objectivo chamar à atenção para a necessidade de articular a colaboração e partilha de responsabilidades entre a Escola e Família que cada vez mais são prioritárias.

2. Conceito de Participação

No sentido de delinear uma orientação na abordagem da participação, consideramos necessário iniciar com uma definição de conceito, orientado numa perspectiva das organizações escolares, visto ser este o foco de interesse, através do qual nos entrosaremos na temática.

Assim, e parafraseando Diogo (1998:66) a participação *”é entendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais”*. A participação assenta em pressupostos democráticos de envolvimento, que independentemente dos seus critérios e modalidades pressupõe um envolvimento de todos os actores nos processos de tomada de decisão e no que concerne às escolas, falamos de: pessoal docente, pessoal não docente alunos, EE. A acção desenvolvida pelos diversos actores é orientada por quadros de valores individuais e colectivos que constroem a cultura de cada escola que Teixeira (1995:80-81), define como sendo *“um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola”*. A participação tem por referência determinados objectivos, conforme os diferentes actores, pelo que dever-se-á procurar respeitar as diferentes culturas e identidades presentes na Escola.

Participar pressupõe envolvimento destes actores e manifesta-se numa conjugação de esforços. Para Marques, a Escola como instituição comunitária ao alcance dos EE e que permite a sua participação, é um local privilegiado para o exercício da cidadania e poderá funcionar ao permitir diferentes formas de participação, como uma forma de educação de EE.

2.1. A Família e a Escola como Sistemas de Interação

Vamos reflectir sobre a Família e a Escola como sistemas de interacção específicos e com características próprias. Hoje, a escola reconhece um papel importante aos EE, sendo feitos esforços para melhorar a informação e implicá-los cada vez mais na vida da Escola. Há necessidade de fomentar um diálogo intencionalizado que, partindo do conhecimento e respeito das diferentes famílias, das suas expectativas, da diversidade dos modelos parentais existentes, facilite a interacção valorizando a implicação no processo educativo.

Para Diogo (1998:41) “ *processo de socialização é um processo de transformação do ser biológico, no ser social e cultural*”. A Família surge, então, como o primeiro espaço de ensino/aprendizagem das atitudes e valores, dos comportamentos, da interacção social, que estabelecem com os outros emprestando à criança uma variedade de conteúdos, regras, normas, e estruturas racionais úteis para a sua inclusão noutros sistemas de interacção mais complexos (por exemplo a escola). A Família e a Escola são espaços privilegiados na educação dos alunos, onde os valores, os princípios e os limites deverão ser transmitidos. Contudo, são vários os constrangimentos que, se colocam à Família. A progressão na carreira baseada no mérito e, portanto, menos dependente do apoio inerente às relações de parentesco e mais dependente do nível de competência e eficiência do profissional pode contribuir para o enfraquecimento da rede de laços de parentesco. A profissionalização de ambos os cônjuges, a falta de tempo e de disponibilidade devido à sobrecarga de horários de trabalho extensos e o tempo gasto para se fazerem transportar para o emprego, pressupõe um reajustamento na repartição de papéis que proporcione o estreitamento de relações de complementaridade entre marido e mulher. No entanto, este processo decorre muito lentamente devido a mentalidades e hábitos sedimentados que oferecem grande resistência à mudança. De facto, é normalmente sobre a mulher que recai maior peso na conciliação das vidas familiar e profissional. A luta pela sobrevivência económica reduz drasticamente a possibilidade da família poder oferecer aos filhos um ambiente que promova o seu desenvolvimento educativo, privando-os do seu apoio.

Assim sendo, a demissão dos EE na educação dos filhos, a ausência de valores, a permissividade e os comportamentos indisciplinados acabam por se reflectir cada vez mais na Escola.

Como sabemos que é na e com a Família que os alunos interiorizam os modelos de comportamento que manifestam na relação com os outros, inclusive no percurso escolar. A criança está no centro do projecto educativo e é a razão de ser da Escola. Estas duas instituições têm como finalidade comum o sucesso escolar da criança. É um desafio que exige dignidade, justiça e eficiência, para que tenhamos uma sociedade e uma Escola de referência, como também pode ser decisivo para que tenhamos uma sociedade e uma Escola à margem daquilo que almejamos. A Família tem um papel fundamental na educação, pois dela dependem, de certo modo, a Escola e a sociedade.

Vamos enumerar alguns factores que achamos contribuir para a desestruturação da Família: diferentes estilos de vida, passagem de indivíduos e grupos de um meio para o outro, baixo padrão de conforto, alterações familiares, trabalho feminino fora do lar, difícil socialização dos EE, domínio desigual de códigos linguísticos, baixa escolarização, *handicaps* cognitivos, diversidade de representações de sucesso e representações relativas à Escola, diferentes sistemas de valores, desvalorização da Escola e do trabalho escolar, subestimando as vantagens de um futuro investimento escolar.

Neste sentido, Alves Pinto (1995:145) considera as escolas como "*instituições onde os novos membros da sociedade começam a alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem*". Encontramos, deste modo, uma definição sociológica do conceito de escola: "*a escola é um determinado conjunto de acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal)*." (Alves Pinto 1995:146). Desta abordagem, ressaltam alguns aspectos que queremos reter: a Escola não é um somatório de edifícios, Professores e alunos, ela é antes composta por todos estes factores em interacção; as fronteiras da escola não coincidem com os seus espaços físicos, elas estendem-se até onde existem "*sistemas de acção, de comportamentos intencionais, que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros*" (Bates e King cit. por Alves Pinto 1995:147).

A Escola, enquanto considerada uma organização com determinadas características que lhe conferem uma especificidade própria, poderá ser vista como um tempo, um espaço e um sistema de interacção social, assume uma responsabilidade na formação de identidade do indivíduo e na criação de condições necessárias para que o mesmo, se afirme como ser humano livre e singular.

Os actores estão sujeitos a regras de carácter formal e informal, o que condiciona as expectativas quanto aos comportamentos do outro, as margens da liberdade e as possibilidades de cooperação. As pessoas que compõem a Escola como em qualquer outra organização, têm uma liberdade limitada de acção, uma vez que agem num campo de interacção que está estruturado. Os sujeitos que compõem a escola ocupam posições diferentes e a essa posição estão associados estatutos (*"lugar que um dado indivíduo ocupa num dado sistema num determinado momento"*) e papéis (*conjunto de modelos culturais associados a um estatuto*) diferentes (Linton cit.por Alves Pinto:151).

É de realçar que tanto a Família como a Escola são espaços de interacção onde acontece a socialização, onde se constrói uma identidade social. Este processo está sujeito a regras e a constrangimentos próprios que lhes conferem especificidade. A Escola e a Família têm influências sobrepostas e responsabilidades compartilhadas no cumprimento da sua função educativa, pelo que o relacionamento entre ambas se deve pautar pela cooperação e pela participação. Embora cada uma destas instituições tenha a sua função, devem reforçar-se e envolverem-se mutuamente em objectivos e tarefas comuns.

Segundo Alves Pinto, estas interacções revestem-se de uma dupla dimensão de cooperação e de controlo social. Na realidade, as finalidades de uma organização só serão atingidas se houver **cooperação** – os membros que a compõem participem para conseguir essas finalidades. Torna-se também necessário que haja **controlo social**, o que se consegue quando os membros aceitam certas regras de jogos implícitas ou explícitas.

Depois de nos determos sobre a dinâmica da interacção social e de analisarmos este processo à luz das relações entre EE e Escola, importa reflectir sobre uma outra questão ligada à participação - a decisão. Antes de mais, ao indivíduo reserva-se o direito de decidir participar (ou não) no funcionamento de uma instituição. Transpondo esta linha de pensamento para a realidade que nos propusemos estudar como participam os EE do Pré-Escolar ao 3º Ciclo, poderemos talvez afirmar que aos EE cabe, antes de mais, *decidir* se querem ou não participar na vida escolar dos seus educandos.

Contudo, para Alves Pinto (1995:160), a participação numa organização não se resume à dicotomia participar/não participar, pois os membros dessa organização quando escolhem não participar, estão, afinal, *“a escolher uma modalidade específica de participação”*. Por outro lado, nem sempre os EE se encontram possibilitados para escolher. (Falta de informação, de sensibilização para a necessidade de participação).

No entanto, Lavergne (1983:31-35) apresenta-nos um modelo de funcionamento mental que suporta as nossas decisões. Este modelo assenta em quatro pólos essenciais: A representação do real – *esta é* composta pelas imagens que temos da realidade. Divide-se em três categorias: as representações materiais, as representações intelectuais e as representações mentais. Tem um carácter subjectivo, uma vez que é influenciada por mecanismos de percepção e interpretação individuais. Os objectivos - representam o que desejamos obter, tendo em conta os constrangimentos impostos. O nível do objectivo a atingir determina a decisão a tomar; a decisão - é uma escolha determinada entre várias hipóteses de acção. O processo decisório é composto por várias decisões parciais e termina na escolha final; a ética - é composta por todos os valores filosóficos morais e afectivos do tomador de decisões. Estes quatro pólos não têm um carácter estático, pelo contrário, o nosso pensamento desloca-se permanentemente de um pólo para o outro, num processo de evolução constante. Esta constante mutação constitui a base do nosso processo de decisão.

Assim, aos EE que têm filhos a frequentar o jardim-de-infância coloca-se frequentemente a dupla escolha participar/não participar. Poderemos, então, afirmar que nesta decisão intervêm quatro aspectos: a representação que possuem da dinâmica do jardim-de-infância (numa perspectiva relacional, afectiva e institucional); os objectivos que possuem em relação ao jardim-de-infância (por exemplo, determinado EE espera que o jardim seja um local de guarda ou deseja que seja também um local promotor de desenvolvimento?); a decisão final (neste caso participar) é composta por várias decisões parcelares (ir às reuniões, dialogar com a educadora...) e os valores que os EE possuem. É da influência mútua destes factores que surge a decisão de participar/não participar.

Não se pretende, como seria desejável, que todos os EE participem de igual forma, num nível avançado, mas sim respeitar as suas limitações e possibilitar sempre a sua intervenção, tendo em atenção os condicionalismos que lhes são imputados pelos constrangimentos do meio sócio-económico e cultural donde provêm. É importante que se procurem formas de participação de todas as famílias no sentido de construir uma cultura escolar. Debruçando-nos agora sobre a questão de participação, "*A forma de estar nas instituições pode ser posta em relação com a satisfação ou insatisfação que releva da interacção entre o pessoal e o social.*" (Alves Pinto 1991:44). Entende-se a satisfação no sentido das vantagens e a insatisfação no sentido do desequilíbrio, dos custos e dos riscos.

Bajoit (1988:325), analisou e propôs quatro formas de comportamentos nas organizações: lealdade, protesto, apatia e abandono, tendo Alves Pinto ajustado estes quatro comportamentos à realidade escolar. Assim o Professor que aceita as regras de jogo da sua escola e que investe na cooperação com os outros membros para conseguir o seu funcionamento revelará lealdade para com a Escola. Isto não quer dizer que ele esteja sempre de acordo. Poderá ter muitas ocasiões de discordância, na procura da prossecução dos objectivos da Escola a que pertence e na convergência desses objectivos com os objectivos pessoais.

Pode acontecer que entre os objectivos da Escola e os objectivos pessoais do individuo (Professor, aluno, pai, funcionário) haja divergência profunda que leve à subversão das regras de interdependência, isto é, a uma participação divergente da que seria consentânea com os objectivos da organização escolar. A esta forma de participar Bajoit chama de "*protesto*". Por outro lado, os indivíduos podem restringir a sua participação ao estritamente pedido nos normativos, não contestando, mas também não investindo na cooperação. Assim, optam por uma modalidade que Alves Pinto e Bajoit classificam de "*apatia*". Não questionam o controlo social que aí é exercido, mas também reduzem ao mínimo a sua cooperação. "*Quem não pode cooperar com facilidade e com sucesso, tem a probabilidade de ficar isolado e talvez desajustado*" (Horton, 1981:252).

Podemos afirmar que o clima de Escola revela as percepções que os actores têm da Escola em que trabalham. Estas percepções são diversas, visto que elas são influenciadas pelas necessidades, os valores, a bagagem cultural, os interesses e a interacção entre os actores. A liderança de uma Escola, a forma como é exercida e compreendida pela comunidade escolar, condiciona também de forma significativa o clima de Escola, assim como a mobilidade do corpo docente.

Vala, (1998:67) considera, que o clima Escola é a "*percepção dos atributos organizacionais partilhada pelos seus membros*". Assim, ao estudarmos as relações entre Professores e a escola, teremos forçosamente que estudar o clima de escola. Sneider e Reichers cit. Teixeira, (1995:166) consideram que o "*clima proporciona uma alternativa útil às interpretações motivacionais do comportamento no trabalho*".

A Educação por si só não é capaz de promover o desenvolvimento. Importa salientar que qualquer que seja o projecto a desenvolver, ele nunca acontecerá, se para tal não concorrer a motivação dos intervenientes do processo. A Escola deve esforça-se por desenhar e corresponder com um projecto de trabalho comum, que procure

responder às necessidades da Família e valorize a sua participação. O Professor, em toda a sua actuação, deve contribuir para que seja criado um clima de unidade, expresso nas relações Professores-direcção, Professores-Professores e Professores-alunos. Também deve fomentar, pelo diálogo, um contacto directo e pessoal com todos os alunos, considerando-o um recurso de enriquecimento mútuo.

Há necessidade de operar mudanças na educação de acordo com aquelas que ocorrem em simultâneo na sociedade, respondendo de forma eficaz aos desafios desta. Também é urgente o investimento na instituição escolar ao nível na humanização do espaço físico da dotação de materiais e na renovação e modernização dos edifícios, o que não tem sido prioritário no âmbito das políticas educativas. Constatamos também que os programas curriculares deveriam ser reformulados, aproximando-os das realidades e vivências dos alunos.

Apesar de os Agrupamentos serem uma realidade orgânica onde existe uma efectiva articulação entre os diversos espaços escolares, ganha particular expressão dessa articulação a Escola Básica Integrada, pela configuração do seu edifício, pela proximidade dos diferentes Ciclos e ensinos, pelas interacções que se estabelecem entre os alunos e os docentes, pela dinâmica de trabalho do corpo docente, pela maior facilidade na partilha e gestão dos espaços, pela continuidade da acção pedagógica, facilidade de interacção com as Famílias, muitas vezes com educandos em diferentes anos de escolaridade.

A diversidade de níveis de educação e de ensino não devem constituir constrangimentos ao desenvolvimento da acção educativa e ao estabelecimento da relação pedagógica. O clima de Escola deve permitir aos diversos Ciclos de ensino conviverem pacificamente.

No âmbito da Educação para a cidadania, a Escola é o local privilegiado, indutor de vivências, que promovem o crescimento individual dos seus actores, com respeito pelos princípios que conceptualizam a educação: respeito pela pessoa humana; formação integral do indivíduo, espírito empreendedor e democrático, construção da comunidade educativa. A Escola é colocada no centro de um processo de acção e reflexão que se desenvolve em torno dos jovens, de modo a que estes se tornem participantes activos, com espírito crítico e capazes de resolver problemas da vida. Do Professor não se espera apenas o ensino de conteúdos, mas também o ensino de formas de ser e de estar. Ele é encarado como “modelo”. Esta imagem do Professor é aquela que assume um carácter representativo, quer para o aluno, quer para a Família.

O Professor tem um papel fundamental na transmissão de valores, dos seus e daqueles que a Escola hierarquizou no seu Projecto Educativo, tais como: a pessoa, a liberdade, o respeito pela diferença, a inclusão, a Família, o respeito pelo ambiente, pelo património, a justiça, a identidade cultural e artística e a solidariedade.

As orientações da Escola relativamente ao desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares – Formação Cívica e Área de Projecto – devem ser programadas no sentido de, através delas, se proporcionarem aos alunos experiências de aprendizagem e o desenvolvimento de projectos que promovam a educação para uma cidadania responsável e uma formação integral do indivíduo.

Cabe à Escola tentar alterar promover estes comportamentos, através da acção do Director de Turma e dos mecanismos de apoio aprovados – tutorias. Como estratégia para tornar os comportamentos assertivos, a Escola pode promover o envolvimento dos alunos e EE em projectos do seu interesse, organizar festas, realizar visitas de estudo e actividades lúdicas que estes muito apreciam.

Como meios de comunicação e informação, a Escola pode construir uma página na Internet, onde colocará à disposição de toda a comunidade informações relativas ao seu funcionamento, aos documentos fundamentais de organização escolar, aos projectos, clubes e actividades em desenvolvimento e ainda optar pela publicação alguns trabalhos dos alunos.

Os resultados académicos dos alunos deverão ser periodicamente analisados em todas estruturas de orientação educativa e coordenação pedagógica, com vista à definição de estratégias de remediação e ao reforço dos currículos, e ao desenvolvimento de metodologias de ensino capazes de ajudar os alunos a superar as dificuldades. Dever-se-á ainda ter em conta o sucesso pleno e deficitário dos alunos e estabelecerem-se metas globais de Escola de sucesso educativo.

Nas Escolas em que se busca a cooperação, onde há projectos alargados a todas ou várias turmas, onde as pessoas retiram satisfação das suas interacções, há uma maior motivação dos diversos actores no processo educativo. Portanto, *“as imagens que os Professores têm da escola apresentam uma relação muito significativa no modo como afirmam implicar-se na acção colectiva, ou seja, o clima parece influenciar as interacções escolares.”* (Teixeira, 1995:167).

Desta forma, devem ser consideradas algumas medidas de intervenção para promover um clima de escola sustentável: promoção do desenvolvimento pessoal e social, numa perspectiva de educação do carácter das novas gerações; definição de um

código de conduta claro e explícito, que transmita aos alunos e aos EE a missão de escola e a responsabilidade que cada um tem; envolver os EE num plano de formação que lhe desenvolva competências no âmbito do acompanhamento escolar dos seus educandos e os apetreche ao nível dos instrumentos das novas tecnologias de informação, como factor de controlo; melhorar as formas de comunicação com a Família; estabelecer uma rede eficaz de comunicação; definir acções que promovam a ordem e o bem-estar dos alunos/Professores, criando um ambiente educativo tranquilo e cívico.

Revela-se, pois, necessário apostar na educação de adultos, investindo numa formação complementar que permita alterar o nível cultural que tende a perpetuar-se de geração em geração. Retomando o ditado africano “para educar uma criança é preciso a aldeia toda”, importa referir que a aldeia tem também de ser portadora dos conhecimentos necessários `educação da criança.

2.2. Enquadramento Normativo da Situação em Portugal

Com a introdução do Decreto-Lei n.º 769-A/76 inicia-se, segundo Lima (2003: 66) a “segunda edição da gestão democrática”, isto é, o período da *normalização*. Segundo Barroso (2003: 68), “o *objectivo fundamental dessa política consiste em recuperar o poder e o controlo do Estado e sua administração sobre a educação, eliminando as derivas revolucionárias, afastando os que eram considerados seus principais agentes no aparelho do Ministério da Educação e introduzindo critérios de racionalidade técnica na decisão política, nomeadamente, por meio do reforço das estruturas e dos processos de planeamento.*”

Se ao nível da administração há uma tendência para uma efectiva recuperação do poder, ao nível dos estabelecimentos de ensino também se verifica uma mudança no efectivo exercício de poderes, pois “*progressivamente os Professores vão concentrando o exclusivo dos poderes de gestão no interior da escola. Os alunos perdem claramente terreno e os pais continuarão à espera de um contexto mais favorável à sua afirmação como parceiros no interior das escolas.*” (Sá, 2003: 69)

Com a publicação do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro, e no que toca à participação dos EE, este novo diploma, aparentemente, não chega a apresentar uma ruptura com a legislação anterior na medida em que continua a afirmar que uma gestão,

para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente da comunidade escolar (preâmbulo), não fazendo qualquer referência, nem sequer retórica, aos pais ou suas estruturas representativas. A este nível pode até ser interpretado como um recuo em relação ao DL 735-A/74. (Sá, 2003: 67-68)

Curiosamente, a CONFAP (Confederação das Associações de Pais), e contrariamente ao que é defendido por Virgínio Sá, atribuiu grande importância, apesar de “simbólica”, ao normativo publicado em 1976 para os EE, na medida em que o mesmo permitiu *“a participação, sem direito a voto, dos encarregados de educação, nos conselhos de ano ou de turma (em assuntos de natureza disciplinar). No entanto, apenas um encarregado de educação poderia participar e teria que ser indicado pela respectiva associação.”*

Por outro lado, confirma a pouca representatividade do movimento associativo de EE pelo que *“naquele ano, existiam muito poucas associações de pais em Portugal, o que significa, antes de mais que, considerado o território nacional e, considerando também que aquele reconhecimento de participação só produzia efeitos nas escolas do então ensino preparatório e secundário, o papel das famílias era pouco significativo.”*¹⁰

Poucos meses mais tarde é promulgada a primeira Lei das Associações de Pais, a Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro, que lhes atribui, no seu artigo 1.º, o direito de *“dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino (...)”*. Se, por um lado, esta lei reconhece um direito importante aos EE, por outro, obriga a que, para que se possam constituir as respectivas associações, seja imprescindível percorrer todo o processo burocrático e oneroso, referente à constituição das associações.

A partir de 1978, *“são os funcionários e os alunos os primeiros a levantar o problema, argumentando que os seus representantes não são mais do que figuras decorativas, face a um predomínio dos representantes dos docentes (...) Já em finais de 1976 é possível encontrar testemunhos neste sentido por parte dos funcionários, relativamente à sua participação no CD, e em 1978 encontram-se posições idênticas dos alunos. Começa a ser visível a desmobilização do pessoal não docente e dos discentes face à gestão democrática, cada vez mais, na prática, perspectivada como um órgão de Professores.”* (Lima, 1998: 320)

¹⁰ <http://www.casadoProfessor.pt/ver.php?fich=enqLegal>

Em 1980, salienta-se a publicação do Decreto-Lei nº376/80, de 12 de Setembro, pelas alterações que introduz ao DL nº 769-A/76. Segundo Virgínio Sá, importa realçar a nova redacção dada ao artigo 28º pela qual é excluída a parte do articulado que retirava aos EE o direito de voto nos conselhos de turma de natureza disciplinar. Acresce, ainda, uma alteração ao artigo 22º (composição do Conselho Pedagógico), criando a possibilidade da presença de um membro da direcção da associação de pais no conselho pedagógico (ponto 3). Precisamente dois meses depois surge a Portaria nº970/80, instituindo um novo Regulamento do conselho pedagógico. Este novo diploma revoga a Portaria nº 679/77, e, ao que parece, *“nada acrescenta em relação à participação dos pais, remetendo, no caso da composição dos conselho de turma de natureza disciplinar, para o articulado da legislação anterior (ponto 82).”* (Sá, 2003: 70-71)

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, é criado o Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico das escolas preparatórias, C+S e secundárias, o qual conta com um representante da Associação de Pais e reúne mensalmente. Ao Director de Turma, ao Conselho de Turma, ao Conselho dos Directores de Turma e ao Conselho Pedagógico, são atribuídas funções de ligação entre a escola, as famílias e a comunidade.

Ainda na perspectiva de Sá (2003: 72), *“o Decreto-Lei nº 211-B/86 (...) não altera substancialmente o quadro que traçamos até aqui”*, pois *“os pais e encarregados de educação continuam a ocupar um lugar muito periférico no conselho pedagógico e respectivos órgãos de apoio.”* No entanto, acrescenta que *“como novidade, este decreto cria o conselho consultivo como mais um órgão de apoio do conselho pedagógico e integra, entre outros elementos, um representante das associações de pais e encarregados de educação.”*

Em 1989, o Despacho n.º 8/SERE/89, revoga o Decreto-Lei 211-B/86 e estabelece o novo regulamento para o Conselho Pedagógico, estipulando a integração de um representante da associação de ou um pai eleito em assembleia, no caso de não existir a associação. De igual modo, o Conselho Consultivo passará a integrar um pai, exista ou não uma associação constituída. Este despacho reveste-se de particular importância, na medida em que prescinde da condição da existência de uma associação de pais, legalmente constituída, para que os pais tenham assento nos referidos órgãos.

Por tudo o que foi referido, constatamos que a participação das Famílias na Escola é um direito que lhes está consagrado na Constituição Portuguesa.

Evidentemente que, para além deste direito que assiste aos EE, e que está devidamente legislado e legitimado na Lei de Bases do Sistema Educativo, sabemos que esta relação sempre existiu mesmo à margem dos pressupostos legais, de uma forma informal. Numa relação em que existe uma escola com Professores, alunos e respectivos EE, a participação existe, quanto mais não seja, na responsabilização que cada um tem de levar o seu filho à Escola em boas condições de higiene e alimentação, zelando por uma assiduidade, pontualidade e cumprimento das tarefas destinadas.

No entanto, verifica-se que ao longo dos anos os critérios de participação dos EE se têm aprofundado e formalizado, acompanhados por uma sólida base legal que lhes confere assento na administração e gestão das Escolas. Cabe agora à Escola o bom uso desta imposição e a criação de programas de promoção e desenvolvimento interactivo, positivos, orientados no sentido da formação de uma “*Escola eficaz*” (Barroso, 1:9).

2.3. Participação e Implicação das Famílias na Escola e Escolarização dos Filhos no Quadro da Autonomia Escolar

O envolvimento das famílias no sistema de ensino tem sofrido um desenvolvimento gradual em termos de produção legislativa, desde a sua primeira referência legal que remonta a 1976. Em termos de produção de quadros de referência normativa, para regular a participação dos EE na escola, destaca-se a publicação da Lei nº46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Este documento estabelece que a Escola se deve orientar por “*princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo*” (nº2 do artigo 45º). Nas escolas oficiais, até à publicação desta Lei, todo o sistema estava centralizado no Ministério da Educação. Com este documento, o sistema educativo passou a ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, estruturas essas que asseguram a sua interligação com a comunidade. Esclarece, ainda, que os intervenientes do processo educativo são prioritariamente os alunos, os docentes e as famílias (alínea 1 do artigo 3º). Inicia-se assim um processo de descentralização administrativa e de diversificação das estruturas e acções educativas que proporcionam uma correcta adaptação às realidades.

Do ponto de vista legal, o Decreto-Lei 11043/89 de 3 de Fevereiro - Regime Jurídico da autonomia das escolas aplica-se às escolas oficiais dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e às do Ensino Secundário. É neste Decreto-Lei que surge, pela primeira

vez, referência ao Projecto Educativo ligado à autonomia da escola. Entende-se que, através da elaboração de um Projecto Educativo, a escola dá um passo em frente na assunção da sua própria identidade, que a potencia no desempenho de uma actividade pedagógica específica em benefício dos alunos, e que engloba a participação de todos os intervenientes no processo educativo. Não há referências ao pré-escolar e ao primeiro Ciclo.

Com a publicação do Decreto-Lei n° 172/91 de 10 de Maio, que define o regime de direcção administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e dota todos os estabelecimentos de ensino de nível não superior de um mesmo regime. Este Decreto-Lei começa a ser aplicado a título experimental em “*cerca de meia centena de escolas/áreas escolares*” (Lima, 2003:159). A sua implementação visa dotar a Escola de uma nova estrutura que viabilize a estratégia de participação, liberdade, responsabilidade e integração da escola no meio em que se insere. O modelo instituído pretende assegurar à Escola as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere. Na opinião de Formosinho (1989), trata-se de uma estratégia que permite que a Escola “Comunidade Escolar”¹¹ se transforme em “Comunidade Educativa”¹². Para isso, o Decreto Lei n° 172/91 estabelece mecanismos que favorecem a participação dos vários sectores da comunidade educativa, nomeadamente dos EE, dos alunos e das autarquia locais, na vida das escolas e nos processos de tomada de decisão. Este alargamento à participação externa provoca alterações na própria fronteira da escola, que assume parte do poder de direcção até aqui exercido pelos serviços centrais ou regionais do Ministério da Educação.

O Despacho normativo n° 27/97, de 2 de Junho, define as competências do novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e secundário. São referenciados os Jardins de Infância e as escolas do 1° Ciclo para que, em colaboração com as Direcções Regionais de Educação, se organizam em agrupamentos de escolas, visando um melhor funcionamento, atendendo à realidade social em que se inserem e ao projecto Educativo que defendem.

¹¹ Modelo de gestão exclusivamente entregue ao poder central e aos Professores (enquanto seus representantes locais) e, como tal, fomentador da passividade (democracia representativa).

¹² Modelo de gestão assenta na participação alargada aos vários parceiros educativos (Democracia participativa). Marques 1997:59) refere que, quando estamos na presença de um sistema ecológico “formado pela escola, as famílias, o bairro, as relações de vizinhança e as instituições locais com vocação para trabalharem com as crianças e os jovens” e quando este sistema “trabalha de forma interactiva” então “podemos falar de comunidade educativa”.

A 4 de Maio de 1998, é publicado o Decreto-Lei nº115-A/98 que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. Reconhece poder às escolas de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu Projecto Educativo, e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

Na sequência da aprovação do novo regime de Gestão e Administração das Escolas, podemos dizer que dispomos de um quadro conceptual e de uma definição legislativa que nos permite, falar numa nova concepção de escola, em que o projecto educativo exerce um papel fundamental na concretização da autonomia da comunidade educativa. No entanto, consideramos que não basta que se concretizem os normativos legais, estes alteram os decretos anteriores, mas não tão facilmente as práticas instituídas “*que o tempo ajudou a legitimar*” (Costa, 1992:64).

A 22 de Abril de 2008, é publicado o Decreto Lei nº 75/2008 que introduz alterações profundas na estrutura da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. O citado diploma, no artigo nº 47, determina que aos pais/EE de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

No nosso pensamento, para ampliar a participação/envolvimento é necessário uma crescente autonomia. Autonomia curricular, financeira e pedagógica, de forma a que a oferta educativa se aproxime mais das necessidades e especificidades da comunidade que a Escola serve.

Este envolvimento crescente tem acompanhado a gradual abertura das escolas à comunidade, fruto de um processo em curso de autonomização dos estabelecimentos de ensino. A autonomia é, hoje em dia, um motivo de reflexão e análise por parte daqueles que se interessam pelo estudo das relações ensino/aprendizagem. Trabalhar em autonomia é contribuir para o sucesso do processo educativo, deve ser um meio que permita às escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação. A Autonomia pressupõe o poder e a liberdade de decidir, contudo, não é sinónimo de “*liberdade sem limites*”(Barbot e Camatarri, 2001:28). Assumir a autonomia é assumir a obrigatoriedade moral de responder pelos actos levados a cabo. A autonomia reveste-se sempre de uma certa relatividade, uma escola autónoma é uma escola que reconhece a sua identidade num círculo de relações culturais que estabelece entre ela e o meio que a envolve. É uma escola que cria o seu próprio “*quadro de referências*” (Formosinho,

2000:150), que tem objectivos de acção auto-definidos, que tem uma margem de manobra na selecção e desenvolvimento das actividades e projectos que desenvolve “*que toma decisões, e que consegue reflectir criticamente sobre os resultados que obtém ou vai obtendo*” (Pinto, 1998:18). Tornar uma escola mais autónoma implica alteração de normas, de estruturas e de mentalidades, visando a construção de uma escola de interacção, com projectos curriculares e pedagógicos estabelecidos que incentivem a participação, valorizem a intervenção dos Professores e criem novos espaços de acção aos EE e à comunidade.

Deste modo, para que se desenvolvam programas de interacção com os EE nas escolas, qualquer que seja o seu carácter, é necessário em primeiro lugar que a escola, na figura dos seus representantes efectivos, que são os Professores, acredite realmente que o programa vai resultar e que se interesse pela sua implementação. Um espírito positivo desencadeia um maior empenho que se vai reflectir em bons resultados. Para que o envolvimento das famílias seja transformado em apoio significativo, ou seja, que contribua para o sucesso educativo, é necessário que os programas de envolvimento parental sejam “*minuciosamente planeados, incrementados e sintonizados com a meta sempre cimeira, da excelência educativa*” (Diogo, 1998:83).

A participação das famílias na escola e escolarização dos filhos cada vez se impõe mais como necessária, porque é no seio das famílias que as crianças fazem as primeiras aprendizagens que a escola irá continuar a melhorar. Isso só será possível se se verificar um entrosamento entre as famílias e a Escola na acção educativa das crianças, com o sentido de facilitar esta participação. Actualmente, os EE dos alunos possuem um verdadeiro manancial de recursos que devem ser aplicados na consecução deste objectivo. *Cabe à escola saber aproveitá-los, criando assim sinergias capazes de otimizar a sua acção educativa.*

As pressões culturais e financeiras, a exigência de concorrência e a mudança de valores deixam, por sua vez, a sua marca de forma clara nas famílias, que ambicionam o melhor para os seus filhos, mesmo que não tenham o entendimento certo da Escola, nem saibam o que fazer para os ajudar. Por isso se interessam e se implicam numa ou de outra forma na escola dos seus educandos.

Esse interesse, participação e implicação podem manifestar-se na frequência com que procuram os Professores, na participação nas reuniões de EE e na ajuda nos trabalhos de casa. Este tipo de comportamentos - contactos com os Professores, acompanhamento dos trabalhos escolares e intervenção na Escola - são aspectos que, de

acordo com Benavente (1994), foram tomados como indicadores por Kellerhals e Montandon para analisar o grau de participação das famílias na Escola dos filhos.

Acreditamos que a Escola pode desempenhar um papel fundamental começando por envolver, mesmo que lentamente e a diferentes níveis, todos os EE. Neste sentido, importa que a Escola assuma uma linguagem padrão, estabeleça critérios de actuação adoptados por todos e, ainda, estabeleça uma representação do papel do Professor que sirva, aos nossos alunos como modelo, figura até então esbatida nas suas referências.

Reflectindo agora sobre as práticas familiares que mais influenciam o sucesso, de acordo com Marques (1993:59) estas são as que privilegiam um bom relacionamento com a Escola, destacando-se de entre elas a ajuda das famílias nos trabalhos de casa. Estes são realizados longe dos Professores, logo os Professores devem apelar à participação dos EE, incentivando-os à ajuda e vigilância durante a realização dos mesmos. Passar trabalhos de casa e exigir a sua realização, tornou-se uma atitude tão comum e frequente da parte dos Professores que, por vezes, se alheiam da sua função. Será que as vantagens destes trabalhos serão tão evidentes?

Certamente que, quando os EE se envolvem na educação dos filhos, tal atitude ajuda-os a obter melhor desempenho escolar e a Escola também melhora a sua qualidade. Epstein (1991), sugere algumas práticas escolares com os objectivos de aumentar as oportunidades e incentivar os EE a participar como voluntários em actividades escolares, e fomentar a ajuda dos EE em actividades de aprendizagem em casa. Ainda, Epstein, aconselha que a Escola deve providenciar orientações aos EE no sentido de eles poderem monitorizar o trabalho de casa, ajudando-os, também, a entender as expectativas escolares para as crianças, e criando novas oportunidades de um envolvimento parental positivo.

Todavia, nem todas as famílias colaboram com a Escola e com os filhos neste sentido. Com efeito, o estatuto sócio-profissional dos EE constituiu um a das variáveis com mais impacto na percepção da necessidade de envolvimento. Há EE que pertencem a grupos sócio-profissionais superiores e que acham que os filhos não têm necessidade disso, e existem os EE de condição social menos favorecida que sentem dificuldades em fazê-lo. Por outro lado, também as qualificações escolares têm um papel importante. É certo que nem todas as famílias se sentem aptas a auxiliar os filhos, nem tão pouco sabem como corresponder ao que a Escola lhes pede, sendo aquelas cuja escolaridade é manifestamente menor que estão menos aptas para cooperar com os filhos nos trabalhos de casa (Montandon, 1991).

Nesta perspectiva, Marques (1994:372) sugere que as famílias não possuem, normalmente, conhecimentos suficientes para poderem acompanhar os estudos dos filhos, nomeadamente nos trabalhos de casa, pelo que se torna necessário que a escola proceda à educação dos EE nesta área, especialmente os que pertencem aos grupos sociais com menos recursos económicos e culturais.

Há que ter também em conta que, por vezes, a ausência ou alheamento dos EE em relação aos trabalhos de casa não se deve exclusivamente ao determinismo social. De uma maneira geral, as famílias, independentemente do seu meio social de origem, só investem na ajuda nos trabalhos de casa se os Professores desenvolverem estratégias nesse sentido. Assim, se a escola *"tem como política favorecer o investimento das famílias no trabalho escolar dos filhos, os pais, seja qual for o seu meio social, aumentam a sua interacção com os filhos em casa, desenvolvem um sentimento mais positivo sobre a sua capacidade"* (Montandon, 1991:55).

Os trabalhos de casa, sendo embora destinados aos alunos, poderão constituir também um meio de as famílias se manterem a par da escolarização dos filhos, acompanhando-os nessas tarefas. Poderão não só responsabilizá-las, de alguma forma, pela escolarização dos filhos, mas também constituir um meio forte de interacção Escola-Família.

Se a Escola/Professores se disponibilizarem no sentido de esclarecer, orientar e apoiar as famílias mais desfavorecidas, isso poderá resultar em benefícios de vária ordem, podendo não só minimizar as tensões e desentendimentos existentes, como também proporcionar-lhes ensinamentos no sentido da comunicação com os Professores, no envolvimento nos trabalhos de casa e despertar-lhes o interesse pela participação nas reuniões, a fim de se tomarem decisões sobre a Escola, pois aos EE cabe defender os seus interesses e as necessidades dos seus filhos.

Embora estes trabalhos possam assumir, nestas idades, um papel importante, pois podem ajudar à criação de métodos de trabalho e de estudo, essenciais para a vida escolar futura dos alunos, devem ser sempre realizados promovendo e fomentando o diálogo entre os EE/filhos (exemplo pesquisa de certos assuntos, ida à biblioteca, conversas de situações escolares...).

Na nossa opinião, a realização de trabalhos de casa é um dos campos sobre o qual deverá haver um grande entendimento entre EE/Escola. Cabe aos Professores, aos alunos e EE negociarem e decidirem a quantidade, a utilidade e tipo de trabalhos a fazer. Os Professores mais empenhados na qualidade e oportunidade dos trabalhos de

casa podem dialogar com os EE de modo a compreenderem que tipo e que tempo de ajuda estes podem prestar aos filhos, que recursos e que espaço afectivo e físico dispõem para ajudarem os filhos a realizar estes trabalhos. Assim sendo, estarão atentos à qualidade da relação afectiva entre EE e filhos, aos mecanismos de controlo que exercem, ao tempo disponível e à capacidade ou possibilidade de participação.

Considera-se que a participação das famílias na Escola depende, sobretudo, do tipo de relação que se estabelecer de parte a parte. E essa relação/comunicação poderá passar por *"abrir as portas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar"* (Marques, 1993:33). A Escola abrindo as portas aos EE, requerendo a sua participação, aceitando-os como clientes privilegiados, poderá tornar-se *"uma organização mais eficaz, o que (...) significará uma organização promotora de sucesso escolar e de realização pessoal e social dos actores do processo Educativo"*. Teixeira (1995:30). Neste sentido, e referindo-se à necessidade de as organizações estabelecerem com o meio um bom clima relacional, Friedberg, (1993:25), refere que *"é ao estabelecer relações privilegiadas com interlocutores externos que a organização estrutura o seu ambiente abrindo-se ao mesmo tempo e selectivamente a ele. É ao procurar adaptar-se ao seu contexto, ou seja, ao responder aos problemas de que nele se apercebe, que ela, por sua vez, o constitui e institui"*.

Montandon (1994) estabelece a relação entre os maus resultados que os filhos obtêm na Escola e a baixa frequência dos contactos Escola-Família, como uma atitude resultante da atribuição, pelas famílias, aos Professores, das culpas sobre o insucesso dos filhos. Frequentemente, os contactos requeridos pela Escola são motivados por algum problema grave que aí tenha surgido com as crianças e os primeiros relacionamentos das famílias com os Professores são, geralmente, feitos nessa base. Os Professores, ao avaliarem os comportamentos das crianças, estão, de certo modo, a avaliar os comportamentos das famílias, na medida em que estas estão em primeiro lugar solidárias com os filhos, pelo que as apreciações feitas pela Escola, acerca destes, poderão ser um motivo de aproximação ou afastamento daquelas.

Como causas da não participação dos EE nas reuniões, ou do descontentamento que manifestam, citamos as que Benavente (1992:65-67) nos revela, tendo para tal utilizado a transcrição de algumas opiniões manifestadas pelas famílias a esse respeito e que, em seguida, sintetizamos; as famílias ficam descontentes quando ouvem falar do insucesso dos filhos, porque isso lhes recorda a sua própria Escola, os seus próprios

insucessos; não vão às reuniões, porque os horários destas não são compatíveis com os seus ou então não têm tempo a perder, pois precisam de trabalhar (perdem o prémio de assiduidade), e se não manifestam a sua opinião é porque não entendem muitas vezes o que os Professores dizem; acham que existe uma diferença muito grande entre Professores e famílias; não vão pelo medo que têm de os Professores falarem dos seus filhos diante de toda a gente e porque não querem ouvir falar mal dos filhos e têm vergonha de falar diante das outras pessoas; não vão, por considerarem que podem importunar os Professores, ou porque se sentem já suficientemente informados sobre a Escola, através dos cadernos e das fichas de informação; muitas vezes, as reuniões também são mal dirigidas e, por isso, as famílias deixam de participar. É o que acontece, por exemplo, quando não se dá atenção (ou, se dá atenção excessiva) a alguns EE, em detrimento de outros. Aqueles a que não se dá atenção podem pensar que não vêm à Escola fazer nada; os que têm atenção em excesso podem não se sentir bem por timidez. Quantas vezes, numa reunião os Professores dizem: “isto não vale a pena explicar, talvez porque todos sabem”, e alguns nem sabem. Os Professores utilizam a sua própria linguagem e não a linguagem das famílias, como se todos “correspondessem a um modelo de classe média”. Têm dificuldades em colaborar com a Escola, não foram socializadas para esse tipo de participação, deste modo a Escola deve solicitar aos EE a sua participação, alertando e sensibilizando para as vantagens que a mesma tem.

Preferem mais ir às festas e aos convívios da escola do que às reuniões de EE, porque acham que assim se estabelece um convívio entre todos, permitindo-lhes um certo à vontade. Nessas ocasiões, estabelecem a comparação entre a Escola de hoje, como um espaço de liberdade, com a do seu tempo.

Estes momentos de lazer são importantes, mas a participação e envolvimento do processo educativo de cada educando é relevante. Compete à Escola criar dinâmicas que apelem ao envolvimento dos EE, para que a participação seja efectiva e continuada. Quando os Professores e EE se vêm como parceiros na educação, os alunos têm melhores resultados. No entanto, apesar de todas as preocupações e de todos os discursos, a verdade é que os EE estão longe de serem reconhecidos como parceiros, tanto pelos Professores, como pela escola (Montandon 1994). Apesar de terem sido realizadas algumas tentativas para ser aberta a Escola à Família, no entanto, estas, não têm tido o resultado desejado, pouco ou nada têm interferido nesta mudança. Os Professores continuam a colocar-se como únicos e legítimos detentores de definição de

normas em matéria de educação. É aqui que as interacções entre a Escola e a Família são difíceis.

A atitude mais correcta da Escola deveria ser de considerar os EE como parceiros válidos e úteis, que podem ser consultados, e que podem participar nas tomadas de decisões. Esta concepção pressupõe uma vontade política de mudar as relações sociais no interior do sistema escolar.

Por outro lado, os Professores podem ver como uma desvantagem a participação dos EE. Ela pode ser entendida como uma perda de tempo e de eficácia, como uma ideia difícil de se concretizar. Na opinião dos Professores, os EE não participam mais porque não estão interessados, ou porque já tiveram experiências negativas com a Escola. Marques (1997:47), vai mais longe ao afirmar que *“muitos Professores suspeitam do envolvimento dos pais e encaram-no como uma forma de perderem autonomia e profissionalismo”*

No entanto, entre os Professores, as suas atitudes não são uniformes. De um lado, está uma pequena minoria que, por razões pedagógicas ou ideológicas, acredita firmemente na participação activa dos EE na Escola. Estes Professores defendem os encontros individuais, encorajando os EE nas suas contribuições, e defendendo uma partilha de responsabilidades no que concerne à organização da escola. No outro lado, encontra-se uma minoria de Professores que evitam as relações, que pensam que *“quanto menos os EE se meterem melhor.”*

Entre estes dois pólos situa-se a maioria dos Professores: uns preferem as entrevistas individuais, outros as reuniões colectivas, uns funcionam de maneira burocrática e organizam unicamente e ritualmente o que é exigido por lei, outros, reconhecendo que um mínimo de contacto é coisa útil, nomeadamente para estabelecer um clima de confiança elementar, pensam que os contactos frequentes perturbam o trabalho a desenvolver com cada turma/grupo.

Na opinião de muitos Professores, hoje grande parte das famílias portuguesas estão a transferir para a Escola a responsabilidade da educação dos filhos. Perante esta realidade é urgente que a Escola desenvolva com os EE um relacionamento estreito, que permita o envolvimento de todos os parceiros na participação no processo educativo. A Família e a Escola são realidades diferentes, possuem os seus próprios valores e culturas, logo é cada vez mais importante estarem unidas em todo o processo educativo. Devem entender-se e cooperarem a fim de prevalecer o respeito pelas diferentes culturas e de forma que os papéis não se sobreponham uns aos outros.

Diante deste cenário, qual será o papel que cabe à Escola perante a presença dos EE? Deverá continuar a manter esta postura cautelosa? Devem os EE apenas ser solicitados para receber informações relativamente à vida escolar dos seus educandos? Devem continuar a desempenhar o seu papel de animadores culturais e organizadores de eventos festivos? Ou, antes pelo contrário, devem merecer “o voto de confiança” por parte da Escola e começarem a ter uma “nova voz”, um papel efectivamente mais interventivo? Deve, portanto, a Escola “prestar contas” aos EE cada vez mais informados e exigentes?

Analisando agora a participação das famílias na gestão da escola e nas decisões inerentes à vida de organização, Freire (1996: 309) a propósito da participação das famílias na Escola utiliza o seguinte discurso: *"constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de moldes de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz (...) dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas dos seus filhos ou para (...) o reparo do prédio ou até para "participar" de quotas a fim de comprar material escolar (...)"*.

Também Garcia (1990) refere que a participação dos EE, no processo educativo, não deve ser tida unicamente como uma mera aproximação à Escola para receberem as notas dos filhos, tomar parte em festas ou financiar quaisquer actividades. Deve ser entendida como colaboração na definição de objectivos concretos que afectam a educação dos filhos, na intervenção nas tomadas de decisão relativas à operacionalidade e execução desses projectos e, até mesmo, no controlo da eficácia da acção educativa.

Se entendermos as escolas como sistemas sociais abertos, estas terão de estabelecer permutas com o meio, absorvendo os valores da comunidade e sendo por eles afectadas. Daí que a necessidade de participação das famílias, também ao nível da gestão e das decisões inerentes à vida da organização, se revele cada vez mais indispensável. A sua participação poderá introduzir, na vida da escola, a perspectiva do meio e das famílias, e ter uma função homeostática que qualquer sistema requer. Assim se poderá evitar não propriamente a entropia, mas o estado de letargia de que muitas escolas parecem ainda enfermar.

Desde há algum tempo a esta parte que é consensual a ideia de que o envolvimento dos EE na Escola está positivamente relacionado com os resultados

escolares dos alunos. Este envolvimento beneficia, naturalmente, as crianças, beneficia os próprios EE, e beneficia também as escolas.

O envolvimento e a participação dos EE estão ligados ao desenvolvimento e aumento da influência dos EE nas escolas. Para além dos benefícios no desenvolvimento da criança, esta envolvimento permite aos EE passarem a ter um maior apreço pelos seus papéis, fortalecerem as suas redes sociais, obterem mais informações e mais materiais, aumentarem os sentimentos de auto-estima, aumentarem a motivação para a própria educação.

Assim sendo, o envolvimento dos EE pode ser visto como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal, que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos, para além do impacto positivo nas crianças.

Também o trabalho do Professor pode ser mais fácil e satisfatório, se receber a ajuda e a cooperação dos EE, e os EE passarão a assumir atitudes mais favoráveis face aos Professores, se cooperarem com eles de uma forma positiva. Para além disso, os EE que se envolvem na educação dos próprios filhos, e que comunicam positivamente com os Professores, tendem a encarar o Professor com mais simpatia.

O envolvimento dos EE leva-os a apoiarem as escolas. Esse envolvimento pode levar a reduzir a alienação e a desconfiança por parte das comunidades e a aumentar os sentimentos de pertença à escola como instituição. Os Professores passarão a ver-se menos como "donos" da Escola, do conhecimento e da educação.

Apesar de todos estes aspectos positivos, é preciso reconhecer alguns problemas que se colocam no relacionamento entre as escolas e as famílias e que dificultam a concretização daqueles benefícios. Para Don Davies (1989), um dos problemas é que as escolas e as famílias são estruturas diferentes e com algumas funções diferenciadas.

Vários estudos têm sido realizados no sentido de apurar as barreiras ao envolvimento das famílias na Escola. Don Davies realizou um estudo sobre a realidade portuguesa em 1987. As conclusões gerais a que chegou foram as seguintes (cit. por Marques, 1993:33-34): os contactos entre os EE e educadores de infância têm essencialmente um carácter informal e acontecem, com maior periodicidade, neste grau de ensino do que nos que o sucedem: os educadores de infância manifestam atitudes mais positivas sobre a participação dos EE. Nas escolas dos 1º, 2º e 3º Ciclos, os contactos com os EE confinam-se a duas ou três reuniões anuais. Os contactos são iniciados pelos Professores e os EE raramente vão à Escola sem serem convidados. Normalmente, as escolas não organizam eventos que visem o envolvimento dos EE.

Alguns Professores consideram que o actual nível de envolvimento parental é suficiente e não concordam com a sua participação na tomada de decisões. Também alguns Professores responsabilizam os EE da falta de envolvimento parental e ilibam a Escola deste facto. De igual modo, alguns Professores possuem um modelo de Família de classe média e caracterizam os “EE difíceis de alcançar”, como pessoas de baixo nível sócio-económico. Alguns Professores não se preocupam com a ausência de contactos Escola-Família.

Marques (1993:38), tendo como referência este trabalho de Don Davies, realizou um estudo que visava apurar os obstáculos no relacionamento das escolas com a Família. Os resultados obtidos permitiram-lhe destacar cinco obstáculos: “ *A legislação que regulamenta os Órgão de Gestão das escolas; não conferem o direito à participação dos representantes dos EE, excluindo-os dos processos deliberativos; a formação de Professores não favorece a compreensão de estratégias de colaboração Escola-Família; a tradição centralista da Escola portuguesa criou atitudes de passividade nas famílias e nos Professores; os directores de turma não têm formação específica para dialogarem com as famílias e a redução da carga lectiva não é suficiente para o cumprimento das suas atribuições pedagógicas*”.

Ainda podemos destacar outros obstáculos que frequentemente são detectados nas escolas portuguesas: na maioria das escolas, não há uma sala onde os EE sintam esse espaço como seu; não é preocupação da Escola fomentar a “educação de pais”. Também o horário das reuniões e de atendimento nem sempre é o mais adequado aos EE empregados. Há Professores que por vezes abusam do vocabulário profissional e não facilitam uma boa comunicação. Pelo contrário devem ser bem claros e específicos, pois tanto uns como os outros são imprescindíveis na construção de um programa educativo de qualidade. As relações entre a Escola-Família limitam-se muitas vezes à mera troca de informações sobre os alunos. Não é permitido à Família a participação na gestão pedagógica. Não são fomentadas estratégias de cooperação e, por vezes, tanto os EE como os Professores acusam-se mutuamente de alheamento e desinteresse.

Diogo (1998:163-180) debruçou-se também sobre esta temática e descreveu alguns aspectos relevantes que caracterizam a colaboração entre a Escola e a Família, apurando as principais barreiras que se levantam neste sistema de trocas:

a tradição de separação entre a Escola e a Família - Os Encarregados de Educação habituaram-se a entregar os filhos à Escola e os Professores aceitam essa situação com passividade; as barreiras estruturais da organização social e as

características de natureza demográfica e socioeconómica que condicionam as dinâmicas do envolvimento das famílias na escola (por exemplo: o emprego dos dois membros do casal); a culpabilização das famílias - assiste-se a uma tradição de culpabilização das famílias pelas dificuldades escolares dos filhos, atribuindo-lhes falta de interesse. As famílias apenas se deslocam à Escola em situações problemáticas, quer em termos de aproveitamento, quer de comportamento. Os EE são, então, confrontados com condições desagradáveis, levando-os a evitar estes contactos; as estruturas organizacionais do estabelecimento de ensino. O estabelecimento de ensino fecha as suas portas ao exterior e assume a maioria das responsabilidades educativas.

Os Professores, enquanto especialistas na educação, chamam a si o poder de decisão, excluindo intromissões de índole externa; o perfil do corpo docente - Os Professores são, muitas vezes, responsabilizados pela falta de envolvimento parental na Escola. A concorrer para este factor, encontra-se a insegurança que os Professores sentem em relação às forças exteriores à Escola. A acção destas forças é normalmente sentida como uma ingerência nas funções educativas do Professor e uma ameaça à sua autonomia pedagógica. Por outro lado, o Professor vive frequentemente um processo de apropriação individual das normas e das rotinas da organização, fazendo assentar as suas práticas pedagógicas numa base minimalista, em que se faz o estritamente necessário. A implementação da reforma e o clima de mudança – são frequentes as alusões a um clima de mudança positiva, de reconstrução que encara os estabelecimentos de ensino como a unidade estratégica da mudança educacional. É tempo de uma mudança pragmática em que a Escola tenda a passar, gradualmente, de unidade administrativa do poder central a uma organização social caracterizada pela abertura comunitária.

Resumindo, as escolas, por vezes, oferecem resistências à inovação, à mudança e ao envolvimento de personagens exteriores, como os EE. Mudar por vezes torna-se um processo difícil.

2.4. A Escola – Imagens dos seus Actores

Intervir e participar numa escola conduz, primeiramente, ao seu conhecimento, tendo em conta que ela é uma realidade social. Na escola, as pessoas interagem, ainda

que tendo estatutos e funções específicas. Uns ensinam, outros estudam, outros asseguram as funções administrativas de direcção, gestão...

Pelo que já foi referido, sabemos que se estabelecem trocas entre a organização e o actor organizacional, desmembrando-se num duplo constrangimento que fazem dele, actor, um sujeito mais ou menos activo ou mais ou menos passivo.

Como diz Teixeira, (1995:160) *“o homem é simultaneamente, servo e senhor face à organização”*.

Passando à análise da questão relativa à imagem dos Professores, *“O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar num mundo com os outros.”* (Berger e Luckman, (1991:240).

Logo, ser pessoa exige uma relação com outro, vivida no centro da actividade humana, instituída na fonte do dinamismo e de sofrimento de cada um. Exige experiência numa determinada sociedade. Apesar de ter pontos comuns na experiência, cada pessoa é única. Cada ser humano é socializado com uma personalidade parecida com a dos outros que vivem na mesma sociedade, mas, mesmo assim, sendo única. Essa socialização ocorre através de aprendizagem de papéis, que constituem os comportamentos que se esperam de uma pessoa que ocupa um determinado “status” social, com os consequentes privilégios e deveres.

Segundo Horton (1981), as pessoas confrontam-se com um conjunto de papéis, que podem motivar tensão ou satisfação.

A realização pessoal só se faz mediante a comunicação com os outros. E, se isto cabe à pessoa humana, também cabe ao Professor que é, profissionalmente, um ser de relação, de interacção com os outros. Como homem, como pessoa que é, o Professor é um ser com desejo de viver em união com os outros, encontrando nessa relação o sentido da sua própria existência. Nessa relação, *“cada um necessita de se sentir apoiado para ter auto-estima que lhe permita assumir, com êxito, uma profissão com a forte carga relacional que tem a profissão docente.”* (Teixeira, 1995:114).

Quando um Professor tem dificuldades, nomeadamente, nas relações com os pais ou até com os alunos, ou então, quando há partilha de experiências realizadas, o apoio dos colegas é um reforço para a sua coragem de enfrentar as dificuldades ou de tomar nota de experiências e realizá-las também.

Na perspectiva de Teixeira (1995), a profissão docente pode ser uma profissão de grandes possibilidades de realização pessoal, mas também pode conduzir à não construção da pessoa, quando surge a frustração e o docente não se realiza

profissionalmente. Daí a necessidade do Professor ser um profissional de relação, que vive numa organização chamada escola, podendo esta ser motivo para a sua personalização ou despersonalização. Ela faz parte do seu universo e pode ser motivo da sua construção ou destruição.

Verifica-se que o aparecimento das associações de pais é prova do reconhecimento da importância e da necessidade de uma maior ligação EE/Escola. A própria política educativa reconhece a necessidade de conjugação de esforços dos agentes educativos, EE e Professores, como se assinala na Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 3º, al. 1).

No entanto, com base nos resultados do Relatório Conferência Europeia (1993:24-28), os Professores criticam os EE pelo pouco interesse que manifestam pelo que se faz na Escola; o grau de envolvimento parental não é ainda o suficiente, dependendo esta participação de vários factores: do nível de ensino, das próprias escolas e dinâmicas particulares desenvolvidas, da posição social e, fundamentalmente, dos resultados escolares. Este grau de envolvimento parece enfraquecer consoante aumenta o nível de ensino. Assim, consideramos que os EE pensam que não há tanta necessidade de se envolverem na escola, pois os filhos já são mais autónomos e responsáveis.

Estudos feitos por Montandon e Perrenoud (1987) referem que são na realidade os EE com menores recursos económicos culturais e simbólicos que oferecem maior resistência ao seu envolvimento nas actividades escolares. E, no entanto, serão as crianças destes EE que mais poderão ganhar com uma maior relação EE/Escola. A pouca ou nenhuma participação destas famílias deve-se a vários constrangimentos: de ordem económica (falta de tempo) e atitudes e representações sociais que elas têm da Escola e da sua possibilidade de intervenção. *“A melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores culturais das famílias é abrir a escola aos pais.”* (Marques, 1993:33).

Para elas, a Escola tem um valor instrumental rudimentar para o futuro dos seus filhos. Sentem-se também pouco eficazes na sua participação, dada a sua limitação no capital cultural. Não se sentem à vontade, não percebendo o que o Professor diz e, então, delegam no Professor todo o tipo de decisões relativas a questões pedagógicas. Embora, por vezes, interessados nos progressos escolares dos seus filhos, sentem-se incapazes de os apoiar.

O modo de funcionamento das escolas, as representações sociais e as práticas pedagógicas dos Professores estão relacionados com as atitudes e as representações dos

EE, (Relatório Conferência Europeia, 1993). Na realidade, ainda hoje há resistência da Escola e do corpo docente ao envolvimento parental.

A Escola valoriza de forma desigual as diferentes culturas ou práticas educativas familiares que se traduzem em desigualdades sociais de resultados escolares (insucesso maior para as classes mais desfavorecidas e de cultura escolarmente menos digna), e desigualdades de acesso e de orientação patentes nas diferentes trajetórias escolares.

No relatório da Conferência atrás citada (1993), verificou-se que será necessário um novo paradigma de escola, assente no aluno e no respeito pela diversidade cultural existente, uma escola que valorize as diferentes culturas; uma escola que incentive a ida dos EE à Escola, com actividades extracurriculares, colaborando nestas, e ainda, que aumente o envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem. Também é necessária a formação de Professores, mudar as suas representações, desenvolverem-se estratégias globais da acção a nível de Escola, e não somente estratégias específicas individuais.

As investigações feitas em Genebra por Favre e Montandon, cit. por Montandon, (1991:90-94) comprovam que os contactos com os EE têm vindo a aumentar consideravelmente, deixando de ser, apenas, contactos informais, mas também formais. Nestes estudos, verifica-se que os Professores não têm uma imagem negativa do papel educativo dos EE.

Investigações feitas mais tarde por Montandon, (1994:192) revelam que, na opinião dos Professores *“Os pais não são, infelizmente, bastante interessados pelo que fazemos com os alunos.”*

Ainda nestes estudos, uma maioria dos Professores diz que os EE não têm interesse pela organização e funcionamento da escola e, os que têm, fazem-no demonstrando um certo ressentimento, que muitas vezes é confundido com agressividade, portanto, são contra uma maior abertura da escola. Manifestam uma preocupação em estabelecer limites entre o papel educativo da família e o deles. Resulta esta preocupação da imagem negativa que fazem do papel educativo dos EE e da sua participação na Escola. Montandon (1994), refere alguns ditos de Professores, na sua investigação: *“Demasiados pais se metem no que não é da sua competência.”* (193). *“Dá-se-lhe a mão e apanham o braço.”* (194)

Na investigação citada, o Professor usa o seu profissionalismo com dois sentidos em relação aos EE. Num sentido, distinguem-se dos EE pelo amadorismo destes,

evidente em questões de ensino. Noutra sentença, os EE deveriam confiar neles cegamente, não sendo necessário prestar-lhes contas.

Com estas atitudes, na realidade, os Professores negam aos EE a possibilidade de se organizarem e de se interessarem pelo seu envolvimento na Escola. Deixam de reconhecer que a Escola e a Família são dois sistemas, duas instituições que têm, ou deveriam ter, todo o interesse em criar interações entre elas.

Os EE sabem que os seus esforços de educação e de controlo podem ser reforçados ou neutralizados pela acção da escola, e inversamente, os Professores deviam sentir a necessidade de cooperação dos EE. Epstein (1991), refere que as práticas dos Professores podem afectar o comportamento dos EE. Quando os Professores fazem do envolvimento dos EE uma parte da sua prática regular de ensino, os EE efectivamente envolvem-se mais e sentem, de modo mais positivo, que são capazes de ajudar. Os apelos a uma colaboração entre os dois sistemas sublinham os riscos que correm os adultos, se não conseguirem entender-se e funcionarem como uma verdadeira equipa. A participação no trabalho educativo entre a Escola e a Família criou um sistema de interdependência e de comunicação muito complexo. EE e Professores vigiam-se mutuamente, trabalham em conjunto às vezes, outras vezes têm um diálogo de surdos ou ignoram-se, restando apenas a comunicação.

Pode-se concluir que existe uma discordância de fundo entre as estratégias e as expectativas nos dois agentes educativos, particularmente no que diz respeito à abertura da própria Família, e no que ela pode fornecer como apoio à Escola. Basicamente, os dois agentes sentem necessidade de se entenderem, quanto à complementaridade das suas funções. As barreiras à participação das famílias, e as barreiras aos Professores, têm de ser progressivamente ultrapassadas. Mudar envolve, necessariamente, capacidade de compreensão e adopção de práticas que concretizem o desejo de transformação. Isto é, para que a mudança aconteça, as pessoas precisam estar motivadas e sensibilizadas por ela.

O Professor, sendo um bom profissional, deve estar bem informado pedagógica e psicologicamente sobre a criança, disponibilizando-se a melhorar e avaliar o seu trabalho, consultando e informando os seus colegas, informando os EE, e estando presente com eles nos processos e decisões,

Na opinião de alguns Professores, os EE são desinteressados relativamente à Escola, entregando a educação dos seus filhos à própria Escola. A opinião de alguns EE é diferente. É evidente que os EE se interessam e estão receptivos à abertura da escola,

que lhes é proposta com vontade de intensificarem outros contactos, contrariamente ao que pensam os Professores.

Constatou-se também que as famílias são diferentes, não vivendo da mesma maneira a escolaridade dos seus filhos. Nas relações das famílias com os Professores, têm um efeito bem real as dificuldades das crianças. Quanto mais a criança tem problemas, mais os encontros informais diminuem, conduzindo os EE ao afastamento da escola, onde comparecem apenas se forem convidados. Assim, quando o Professor julga a criança, por inerência, os EE sentem-se julgados, e como eles se identificam com os seus filhos, culpabilizam-se e afastam-se da escola.

A Família, com um estatuto sócio-economicamente elevado, tem possibilidades de ajudar mais a escolaridade dos seus filhos, o que não a distingue da Família com um estatuto sócio-economicamente inferior, visto que esta, não ajudando tanto a criança nos seus trabalhos, não deixa de ser interessada nos estudos dos seus filhos, manifestando vontade de saber mais sobre as lições e deveres dos seus filhos (Montandon 1991).

Esta relação, Família-Escola, não depende só da sua posição social, mas também do tipo de funcionamento familiar, isto é, da dinâmica das interações. Constata-se também que os EE, de origem social mais elevada, pensam que uma grande parte da educação da criança se deve à Família, enquanto os de origem social mais desfavorecida apontam para a Escola. Verificamos, assim, que as relações Família-Escola não são as mais fáceis, as atitudes, as expectativas, as representações de uns e de outros são, por vezes, opostas, originando conflitos de interesses.

No entanto, estudos mais recentes, como o trabalho de investigação feito por Teixeira (1995), revelam que a maioria dos seus Professores avalia o relacionamento com os EE de satisfatório ou altamente satisfatório. Verificam, também, que os níveis de satisfação superiores vão para os Professores que trabalham com alunos mais novos, sendo, portanto, em maior percentagem os Professores do 1º Ciclo e do Pré-Escolar.

Na sua amostra, Teixeira (1995) constata que os Professores têm um sentimento de satisfação com a relação existente entre a direcção, os colegas, o pessoal não docente e os EE., e que este sentimento cresce com a idade dos Professores; revelando-se contentes com as suas relações e investimentos profissionais. Constata ainda, que a sua implicação na Escola é determinada pela imagem que têm da Escola.

3. Estratégias para um Maior Envolvimento

Segundo Don Davies (1989), os programas de envolvimento das famílias com a Escola têm por base três princípios fundamentais: a comunicação Escola-casa, o envolvimento interactivo e a parceria.

A comunicação Escola-casa - esta componente refere-se à troca de informações entre Professor e encarregado de educação, em que os EE são encarados como “*auxiliares e não como parceiros com poder de decisão*” (1989:32). Os EE devem assim reforçar, apoiar e promover as actividades que os Professores consideram que o aluno deve fazer em casa, como complemento da acção educativa dentro da escola. Esta complementaridade passa pelo apoio nos trabalhos de casa, incentivo ao estudo, à leitura e à aquisição cultural (através de visitas a museus, aquisição de livros, viagens e contactos diversificados entre pessoas e culturas. Quanto maior for o grau de envolvimento, melhor as crianças estão preparadas para o sucesso. Este tipo de modelo está relacionado com “*a concretização das aspirações da família*” (Diogo, 1998:79) que consideram a escola como um meio de alcançar o sucesso económico e social e, por isso, investem no encorajamento, no apoio aos seus educandos no que concerne às actividades escolares.

O envolvimento interactivo baseia-se no respeito mútuo entre EE e Professores e na aceitação das diferenças e valorização das minorias étnicas. As diferenças culturais são consideradas como uma mais valia, e no sentido de uma integração de todos, de um enriquecimento curricular. A escola abre as portas aos pais, promove reuniões e espaços de interacção e partilha que favorecem” *a continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias*” (Davies, 1997:33). Pretende-se uma concordância entre “*valores e finalidades*” para que a escola seja um ambiente “*confortável e produtivo*” (Lighfoot, cit por Diogo, 1998:81). Este modelo nem sempre é posto em prática na escola toda. Por vezes, restringe-se a algumas turmas que assumem características peculiares.

A parceria – este modelo pretende englobar as características dos anteriores e subentende uma cooperação entre Professores, pais e instituições comunitárias, com base no trabalho em grupo e num aproveitamento de recursos. A educação passa a ser encarada como uma responsabilidade de todos os agentes educativos da comunidade, onde se reúnem esforços para a concretização de objectivos comuns, sempre no sentido da melhoria da função educativa, Diogo acrescenta que neste modelo é valorizado o pressuposto de que “*as boas ideias estão distribuídas por todos os grupos sociais e que*

a colaboração conduz a melhores ideias” (1998:82). Este modelo encara a Escola como um espaço de partilha, interacção dinâmica e co-responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo.

Segundo Epstein, (1987) o modelo de parceria entre a Escola / Família e comunidade coloca o aluno no centro, pois desencadeia formas de envolver e motivar os alunos a produzir os seus próprios sucessos. O aluno é também muito importante porque é ele que dá informação à Família sobre a Escola pelo que, quando os programas de parceria são fortes, os Professores ajudam os alunos a compreender e a transmitir correctamente as suas comunicações à Família. Na linha da ideia defendida por Epstein, as três esferas têm influência e facilitam directamente a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Corroboramos o pensamento de Epstein quando esta autora chegou à conclusão que é possível existirem escolas com resultados académicos excelentes e que ignoram a Família, que constroem obstáculos entre Professores, EE e alunos, obstáculos que perturbam a vida escolar e a aprendizagem. Por outro lado, também é possível existirem escolas que não são eficazes e que envolvem a família em vários momentos. O funcionamento na prática de uma boa parceria não deixa de ter controvérsia, conflitos, contestação e desacertos, o importante é que a resolução dos problemas contribua para um relacionamento mais forte.

3.1. Dinamização de Estratégias

Sabemos que muitos Professores duvidam das vantagens da participação das famílias na escola. Receiam que esse envolvimento lhes subtraia poder, e seja uma força de controlo e fiscalização. Mas, na realidade, os Professores não têm tanto poder como imaginam, pois o controlo burocrático que o Ministério da Educação exerce através das circulares, despachos e decretos, faz com que esse poder, na prática, não exista.

Como já tivemos oportunidade de referir, são as crianças das classes sociais mais desfavorecidas, as mais beneficiadas com o envolvimento dos EE na escola. Contudo, não há igualdade de participação parental nos diferentes grupos sociais, pois o nível de envolvimento depende da sua posição social, registando-se um maior alheamento das famílias com menos recursos económicos e culturais. A participação das famílias, ao contrário do que muitos Professores pensam, pode facilitar os papéis do docente nas actividades extracurriculares e outras.

O envolvimento parental é um contributo muito significativo para melhorar o desempenho social/pessoal e académico do aluno. O envolvimento familiar implica que os EE e os Professores trabalhem em parceria para criar um clima que fortaleça a aprendizagem feita na escola e em casa. Henderson (1987:24) “concluiu que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento. Não há uma única maneira correcta de envolver os pais. As escolas devem procurar oferecer um «menu» variado”.

Ao agir desta forma, os EE aumentam a auto-estima e a motivação, sentem-se mais confiantes tanto em relação ao seu educando, como em relação à escola. Deste modo, o trabalho do Professor pode ser mais fácil e satisfatório. A chave do envolvimento dos EE reside numa boa comunicação.

Todavia, a comunicação entre EE e Escola não pode continuar a fazer-se num só sentido. Tem de deixar de ser uma comunicação com reservas (quer dos EE, quer da escola) para que os EE vejam no diálogo uma forma de contribuir para a integração e o sucesso escolar dos filhos. Uma das razões pela qual os EE desfavorecidos têm mais dificuldades em se envolverem no processo educativo dos filhos é a de que a escola está organizada em função dos EE da classe média, e os Professores valorizam um modelo de pais que nada tem a ver com o tipo de famílias de muitas das crianças da escola. Esses EE, em desvantagem, estão habituados a esperar dos Professores e da escola apenas comentários negativos sobre os seus filhos e, assim, quando se deslocam à Escola, sabem que não compensa, o que se torna uma acção dolorosa.

Em função dos aspectos que foram expostos, são necessários programas de envolvimento familiar, realçando os EE em desvantagem cultural e económica, para promover a participação de todas as famílias na escola, e mudar as atitudes dos Professores, para que ultrapassem o estigma que muitas vezes existe sobre as crianças oriundas de famílias pobres. Os Professores nem sempre estão preparados para apreciar as culturas minoritárias. Com efeito, estando as famílias associadas a uma qualquer privação, seja ela linguística, cultural ou material, correspondem a um modelo de Família que foge à “norma” por uma razão qualquer e que, por esse motivo, é mais difícil de alcançar.

O modelo de família da classe média, que se encontra subjacente às expectativas e representações dos Professores, leva-os a culpar as vítimas e a desculpabilizar a Escola, atribuindo o fracasso a um fatalismo de ordem sociológica, associado a um tipo de família disfuncional ou desviante.

Por outro lado, as escolas são difíceis de alcançar devido a uma multiplicidade de factores, desde a forte tradição na divisão de papéis (na escola portuguesa, o Professor era o detentor do conhecimento e do saber, não se admitindo interferências externas), à sobrelotação das escolas e à inexistência ou exiguidade dos espaços para receber os pais, o facto da formação de Professores não ter dado o devido relevo à importância da participação parental, até ao gigantismo das escolas e a mobilidade dos Professores, tudo tem dificultado o acompanhamento dos alunos e o relacionamento interpessoal.

Na nossa perspectiva, o importante é levar os EE a inserirem-se neste sistema de participação, e, uma vez enquadrados, levá-los a escolher o nível de participação desejável, de acordo com as suas disponibilidades e interesses. Uma vez inseridos no sistema, os pais obtêm acesso ao poder, e aprendem a fazer uso dele para influenciar as pessoas e as organizações que afectam as suas vidas e a dos seus filhos. Este envolvimento ainda está muito longe de ser o desejado. No entanto, Marques (1989:49) considera que “os *contactos com os encarregados de educação se fazem com muita frequência*”.

Ora, a inserção e a participação dos pais e EE só se conseguem criando um paradigma novo com vista ao sucesso, e em que este seja encarado como o resultado de uma boa relação, produtiva de aprendizagem entre a escola, a família e o aluno. Para tal, pressupõe-se uma parceria em que pais e Professores, juntos possam contribuir para um objectivo comum que é a aprendizagem do aluno. Torna-se necessária uma relação de pares, respeitando as diferenças e os papéis de cada um, uma cumplicidade com base na realidade e responsabilidade educativa. A resistência à mudança ainda é uma realidade, mas passível de ser superada, com empenho, mediante uma reflexão construtiva sobre esta questão por parte de todos os intervenientes.

Concretizando o envolvimento e o nível de participação dos actores, Barroso especifica os papéis que cada grupo poderá desenvolver. Assim, aos Professores cabe a função de estruturar, orientar e disponibilizar recursos nas tarefas de índole pedagógica e educativa. Por outro lado, compete aos trabalhadores não docentes assegurar um apoio logístico às actividades dos alunos, baseados num sentido de responsabilidade e adequação de perfil às funções desempenhadas. Já aos alunos é-lhes conferido um papel activo na organização do seu próprio trabalho, em conjunto com os outros actores (de um modo ajustado à sua idade), com base no princípio de que o aluno é um elemento intrínseco ao acto educativo, e portanto, co-produtor do saber ser e do saber fazer,

inerente ao seu crescimento e desenvolvimento. Por fim, os encarregados de educação integram-se na escola como co-educadores, que devem participar na gestão quotidiana da Escola, acompanhar a escolarização dos seus filhos e exercer o controlo democrático sobre o funcionamento da escola.

Segundo Diogo (1998:74) “ *a educação participada integra noções de parceria, de partilha de responsabilidade e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos*”

3.2. Activação das Famílias

Por vezes ainda existem barreiras e obstáculos à parceria e à colaboração da Família com a Escola. Essas dificuldades têm a ver não só com dificuldades de comunicação entre as escolas e as famílias, mas também com os códigos, com culturas e filosofias diferentes. Muitas famílias duvidam das suas capacidades para serem intervenientes na colaboração Escola-Família, o que as leva a atribuir um estatuto negativo à Escola. Também os Professores manifestam alguma tendência para responsabilizar os EE pelos problemas dos estudantes, considerando que muitos dos problemas que estes últimos enfrentam na Escola têm origem no ambiente familiar, e que os pais se demitem, frequentemente, do seu papel de educadores. Para Marques (1997:30) “ *Os Professores esperam, também que os pais contribuam para que os filhos sejam bem comportados na escola e desenvolvam atitudes favoráveis à aprendizagem*”

Por outro lado, não podemos ignorar que os Professores sentem uma preocupação e angústia profissional, relacionada com as alterações do sistema educativo com as múltiplas reformas, com as medidas de política educativa tomadas pelo actual Governo e, sobretudo, relacionada com a mudança na própria sociedade, que alterou as suas condições de exercício da profissão e o seu próprio estatuto. A imagem e a actividade do Professor têm vindo a mudar. É cada vez mais exigente o desempenho do Professor, não só ao nível pedagógico mas também a outros níveis tais como: programação de actividades, dinamização e participação em reuniões e desempenho de papéis variados: amigo, pai ou mãe e confidente. O tempo que o Professor tem para reflectir, isto é, realizar investigação/acção é cada vez menor, condição essencial para avaliar, e conseqüentemente alterar ou manter as práticas, e até restabelecer as

condições físicas e psíquicas para o exercício pleno da sua actividade. Esta instabilidade sentida causa mal-estar nos Professores, dentro e fora das instituições.

“A desconfiança das autoridades face aos Professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e condições de vida digna e razoável, têm gerado, por parte dos Professores, um pessimismo, generalizado face às reformas escolares, que os leva a não se envolverem e a não se sentirem motivados.” (Marques, 1998:13).

Para Hargreaves (1998:3), em concordância com o autor citado, as mudanças produzidas por reformas a que os Professores estão a ser sujeitos, para além de fragilizarem os desejos dos Professores relativamente ao ensino, também ameaçam o desejo de ensinar. Elas retiram a paixão ao ensino.

Por tudo o que foi referido, e também como resultado da grande mobilidade profissional que lhes é imposta, muitos Professores transportam a apatia e a indiferença para a Escola, criando barreiras à aproximação e à interacção. Quando são criadas condições de estabilidade profissional, de um modo geral, o Professor envolve-se, aproximando-se mais e interagindo de forma a contribuir para que todo o processo de ensino aprendizagem seja dignificado.

Vivemos num tempo de mudanças constantes, numa sociedade em mutação acelerada. No entanto, o sistema educativo não tem registado alterações significativas, pelo que precisamos de um sistema que sirva as novas necessidades.

Para implementar uma nova relação Escola-Família, na base da cooperação, poderíamos usar algumas estratégias que envolvessem os pais tais como:

- Estratégias de interacção com famílias de culturas diferentes;
- Criação de clubes de pais, geridos por eles, e semelhantes aos clubes escolares;
- Criação de salas de pais;
- Estabelecer novos e eficazes sistemas de comunicação entre Família e Escola, que passem pela comunicação escrita (cartas, boletins, notas, cadernetas), e pela comunicação verbal (utilizando, por exemplo, as tecnologias de informação, plataformas de comunicação e aprendizagem para pais);
- Criação de equipas pedagógicas, com o auxílio dos Serviços de Psicologia e Orientação;
- Criação de ferramentas, na internet, de consulta para pais sobre diversos temas: área da psicologia; dos problemas da adolescência; sinais de alerta a que os pais devem

estar atentos (drogas); conselhos sobre as rotinas diárias escolares; abordagem de temas por exemplo na área da Língua Portuguesa ou Matemática;

- Conferências técnicas sobre programas, currículos, objectivos e avaliação;
- Educação, treino e apoio às famílias;

Para além destas estratégias práticas, torna-se necessária uma alteração mais profunda e abrangente das atitudes e das práticas, tanto dos docentes como dos EE. Com efeito, consideramos tão importante a modificação das atitudes dos Professores relativamente ao envolvimento parental, o treino das suas habilidades e competências, no sentido de aprender e pôr em acção formas de colaboração com as famílias e vice-versa, quanto o trabalho dos pais com os filhos. Os pais deveriam trabalhar em equipa para ajudar os filhos em determinadas matérias, como por exemplo, fazer os trabalhos de matemática, bem como ajudar e assistir os seus filhos nos trabalhos de casa. No entanto, consideramos que pode ser delicado quando os pais querem ajudar e não sabem, isto é, não têm conhecimentos para os ajudar. Pais e filhos deveriam aprender juntos algumas competências, como, por exemplo, trabalhar no computador, habituando-se ao trabalho em equipa e deveria existir também interacção em grupo de pais com níveis culturais diferentes, promovendo a diversidade e a solidariedade. Finalmente, poderia ser solicitado o apoio da comunidade, sempre que fosse necessário, de forma a disponibilizar recursos para resolver alguns problemas das escolas mais carenciadas.

No entender de Marques (1997:25) *“Quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade”*.

3.3. Atributos para uma Boa Parceria

Os Professores e os pais deveriam entender que para terem sucesso nos seus objectivos necessitam de trabalhar juntos. Reforçando esta ideia, Davies (2003:15) afirma *“que uma educação verdadeiramente boa para todas as crianças, ricas ou pobres, só será possível se as famílias e as comunidades se tornarem parceiros de corpo inteiro dos Professores e dos dirigentes escolares”*

A colaboração é construída na base de alguns atributos. Davies (2003:14-15), destacou três conselhos sobre o modo de encorajar os pais: “*transformar a escola em algo de mais acolhedor, encarar os pais como potenciais parceiros e não como meros clientes e formar os Professores ajudando-os a saber como trabalhar com os pais*”.

As alterações que se vão fazendo sentir em torno das políticas educativas, enlaçadas num constante processo de mudança inerente ao desenvolvimento social alteram a forma como os actores educativos se relacionam na e com a Escola, num processo de constante reconfiguração das relações estabelecidas. Silva (2003) apresenta-nos, com base nas suas próprias leituras, uma tipologia de papéis que os EE podem assumir face à Escola. Assim, para o autor, os EE perante a Escola podem assumir o papel de: consumidores, educadores e/ou parceiros, gestores e consumidores cidadãos.

- Os pais/EE consumidores são aqueles que se encaixam numa tipologia de escola do tipo mercadorista, em que os Professores aparecem como produto e os pais/EE como consumidores de um produto que se destina a um terceiro protagonista, o aluno, que surge neste processo como utente ou cliente. O seu papel é individual, referente ao seu filho.
- Os pais/EE, enquanto gestores, assumem um papel colectivo e agem em função daqueles que representam directamente, em nome do conjunto dos alunos daquela escola.
- Os pais/EE educadores e/ou parceiros inserem-se numa concepção de escola que valoriza a articulação entre a educação familiar e a escolar, e confere aos pais o estatuto de parceiros no processo educativo, como alguém que põe em prática estratégias educacionais, na interacção quotidiana com os seus filhos. Aqui, os pais/EE são considerados co-produtores no processo de ensino aprendizagem.
- Na concepção dos pais/EE consumidores-cidadãos vem englobada a visão individualista do pai como consumidor de um serviço, e a sua actividade de carácter político, associada ao direito de exercer o seu poder. Os pais deixam de ser passivos para passarem a possuir uma voz.

A evidência mostra que é urgente a parceria ser promovida. Assim, quer a Professores quer a EE, exigem-se qualidades como: a vivacidade; sensibilidade; capacidade para ouvir; consistência intelectual; imagem positiva de si; senso de

eficácia; competência pessoal; habilidades interpessoais; abertura de espírito; flexibilidade; acessibilidade; confiança; capacidade de liderança; disciplina positiva e capacidade de trabalhar em grupo.

Deste modo, a cooperação EE-Professores deve pautar-se por regras bem definidas de forma consensual, aceites e assentando em aspectos como: o respeito mútuo; a delimitação precisa dos papéis, tarefas e responsabilidades, sem invasão das respectivas competências; o suporte e apoio mútuo nos respectivos papéis e actividades na Escola; a colaboração na elaboração dos currículos e projectos; o planeamento e execução, em conjunto, de actividades extracurriculares; a comunicação sem reservas ou truques. Poder-se-á, ainda, promover convites mútuos para festas, conferências e visitas de interesse escolar e disponibilizar currículos de interesse comunitário e multicultural. Será fundamental ainda promover, em conjunto, uma boa imagem da Escola numa cadeia empática de relações interpessoais, compreendendo mutuamente que o envolvimento parental é a primeira prioridade a efectivar.

Admitindo que para atingir os objectivos desejados da participação dos EE na Escola, resta ainda um longo caminho a percorrer, torna-se clara a necessidade de uma mudança de atitudes. Teixeira (2003:12) *“recorda que o principal passa, ainda, pelos Professores que têm de descobrir o caminho para as famílias como um caminho essencial para o sucesso educativo dos alunos e para o próprio sucesso da escola”*.

Em suma, orientar, estimular e motivar revelam-se agora dimensões fundamentais na dinamização de estratégias para o envolvimento dos EE no percurso escolar dos seus educandos.

Pelo exposto ao longo deste capítulo, podemos concluir que a participação dos EE é fundamental na vida escolar. Também foi visível que são os EE do Pré-Escolar e do 1º Ciclo que mais participam. No nosso entendimento, os mecanismos de avaliação não são os mesmos relativamente ao Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos. No Pré-Escolar e no 1º Ciclo os EE têm necessidade de irem à Escola no final de cada período para se inteirarem dos resultados escolares, e não ao longo do ano, por não terem acesso aos instrumentos de avaliação, estando o êxito educativo directa e indirectamente dependente da sua presença e intervenção, longe de ser a desejada e longe do que se deseja.

Verificámos que as relações Escola-Família não são das mais fáceis. Na perspectiva de Barroso (s/d:13) podem ser apontadas as seguintes razões: conflito de competências entre EE e Professores; falta de condições que são dadas para a

participação dos EE; limitada representatividade de muitos EE eleitos; formalismo das estruturas e processos de participação utilizados; desinteresse que a maioria dos EE acaba por manifestar em relação às modalidades de participação que lhes são propostas.

Lima & Sá (2002:87) acentuam que o *“dilema que se coloca aos Professores é o de se fecharem à participação parental para permanecerem mais protegidos e relativamente isolados face aos pais e a outros actores comunitários”*.

Referindo mais uma vez Marques (1998:17) parece, pois, fundamental investir, quer em projectos educativos que incentivem a cooperação da família com a Escola, quer na criação de redes de apoio às crianças e adolescentes, sobretudo quando as redes naturais de apoio estão ausentes, passando a Escola a desempenhar funções de suplência da família em certos aspectos da vida do aluno. No dizer do autor *“essa suplência é particularmente necessária na ocupação educativa dos tempos livres. As actividades de complemento curricular são um excelente instrumento para assegurar essa suplência. Um instrumento que tem sido agarrado pelos Professores e alunos apesar dos escassos apoios oficiais”*

Apesar de sentida esta necessidade, e de algumas medidas terem sido implementadas (ou apontadas) no sentido de estreitar a cooperação entre Família e Escola, o facto é que se tem vindo a notar alguma dificuldade em abandonar a tradição centralista da escola portuguesa, que se habituou ao protagonismo dos Professores e passividade dos EE. Contudo, a legislação que, de há umas décadas para cá, se tem vindo a produzir, reflecte o reconhecimento pelo poder político, da importância que a Família tem no percurso escolar dos filhos, e da necessidade de articular a influência exercida por cada um destes subsistemas no e para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

Neste sentido, Afonso (1993), afirma que, apesar de na legislação se verificar uma progressiva abertura da escola à participação dos EE, o certo é que a sua participação efectiva parece manter-se muito reduzida. Todavia, e segundo a análise de Silva (1994), esta evolução está consagrada na lei (mais na lei do que na prática e, por isso, o autor fala de uma participação decretada).

Na perspectiva de Epstein & Connors, (1995; Davies, 1993), é necessário implementar programas para melhorar a participação familiar, escolar e o sucesso dos alunos. Constatamos que a participação dos EE é mais evidente no Pré-Escolar. No 1º Ciclo, apesar da faixa etária não ser muito diferente, alguns dos EE rapidamente se esquecem do modo como se envolviam na participação. Desta forma, em algumas

escolas, a participação vai sofrendo uma diminuição; algumas das crianças já ficam entregues a elas próprias (ida /vinda para a escola e em casa). No 2º Ciclo, diminuem os EE que participam normalmente na vida escolar do seu educando. No 3º Ciclo, apenas aparecem quando convocados para as reuniões e outros assuntos, embora alguns, mesmo convocados, nunca apareçam. No nosso entendimento, não se pode atribuir apenas a responsabilidade aos EE, mas também aos Professores, pelo facto de que alguns pouco fazem para envolverem os EE. Existem Professores que têm grande preocupação em promover o envolvimento dos EE, mas não sabem o que fazer. Outros há que o promovem efectivamente, mas não são correspondidos. Podemos então dizer que o desinteresse é de ambas as partes.

Deste modo, um importante foco aberto à investigação é, pois, acerca das alterações nas práticas de colaboração e envolvimento, quando há mudança de nível de ensino: do pré-escolar para o ensino básico, do ensino básico para o segundo e terceiro Ciclos. Assim, podemos concluir que o nosso propósito de estudar o modo como interagem Escola e Família, especialmente em momentos de transição escolar, é pertinente.

Relativamente aos conflitos, Silva (2002:101), considera-os naturais já que “*a possibilidade da emergência de situações de tensão, senão mesmo de conflito, é apanágio de qualquer relação, não havendo, assim, razões para que a da escola-família constitua uma excepção*”.

Considerando que a Escola é um campo de interacções entre os seus membros, as suas finalidades só se atingem quando eles cooperam e aceitam as regras de jogo dessa organização. Montandon conclui que a relação Escola-Família não depende só da sua posição social, mas também da dinâmica das suas interacções. Assim, o clima de escola é composto por várias imagens que os Professores têm da vida da escola, entre outras, a imagem das relações com os EE.

Também nos debruçamos um pouco sobre a questão dos trabalhos de casa. Na nossa opinião, pensámos que há necessidade de haver um grande entendimento entre Professores e os EE. Cabe aos Professores, aos alunos e EE negociarem, dialogarem e decidirem a quantidade e utilidade dos mesmos, para que sejam, em termos de participação, motivo de um maior grau de convergência entre aqueles parceiros educativos.

Capítulo III

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E RELAÇÕES FAMÍLIA/ ESCOLA

“As representações sociais da escola são a manifestação de uma relação entre esta e os actores, os quais lhe atribuem um determinado significado, que é portador das atitudes que adoptam em relação aos diversos fenómenos que nela têm lugar, das informações que dela possuem e das imagens e representações sobre ela já pré-construídas nos indivíduos e nos grupos sociais”.

(Santiago, 1997:78)

1. Representações Sociais e Relações Família/Escola

Sendo a questão de partida para a elaboração do trabalho que nos propomos realizar a *relação Escola-Família e a forma como participam os EE/Pais do Pré-Escolar ao 3º Ciclo*, a participação dos EE está ligada às representações que fazem da Escola e do seu papel, enquanto membros da comunidade educativa. Importa, de seguida, avançarmos com um breve estudo sobre representações sociais.

Segundo Moscovici (1973), as representações sociais são sistemas cognitivos com uma lógica e linguagem próprias, que adquirem a forma de modelo interactivo e se sobrepõem aos objectivos, tornando-os visíveis. Resultam do conforto da actividade mental do sujeito e das relações complexas que estabelece com o objecto (Abric, 1987). Assumindo o estatuto de conhecimento com sentido, as representações sociais contribuem para a interpretação e adaptação do sujeito ao mundo que o rodeia e pressupõem sempre uma relação dinâmica interactiva entre o sujeito e o objecto (potenciador de conhecimento) e, por conseguinte, revestida de objectividade e subjectividade.

É pela socialização que os indivíduos interiorizam o ambiente que os rodeia e, como esta se processa num plano de desigualdades, esse mesmo ambiente e tudo em redor é visto e avaliado de formas diferentes. A socialização e as desigualdades estão intimamente ligadas, e têm, no campo educativo, um papel importante. Neste contexto de desigualdades de interiorização das coisas, as famílias também passam a ser portadoras de diferentes representações de escola. Essas representações são condicionadas por factores de ordem social e cultural e reflectem-se no tipo de relações e implicação com a Escola e escolarização dos filhos. Nesta óptica, trataremos em seguida as representações sociais, como se constroem os modelos de escola nas representações das famílias, e abordaremos as relações Família-Escola como decorrentes das representações que aquelas detêm.

1.1. Conceito de Representações Sociais

Na opinião de Moscovici (1986), as representações sociais apresentam-se como sistemas de pré-concepções, imagens e valores com significado cultural próprio, criados durante a comunicação interpessoal e que orientam a percepção das situações e as respectivas respostas. As representações não se limitam a serem mediadoras, mas

também são “*factores constituintes do estímulo e modeladores da resposta*” (Vala, 1993:355). O sujeito, ao representar, apropria-se do objecto, tendo por base as categorias, os valores e os desejos que já possui, e que são o resultado da sua experiência de vida, enquanto ser social. Ou seja, apesar de podermos considerar que o acto de pensar resulta de um processo individual, ele não se executa num “*vazio social*” (Dias, 1998:39), acontece de relações inter individuais. Nesta óptica, as representações sociais são referenciais de sentido; elas organizam e integram os estímulos e condicionam o modo como eles são interpretados ou, como refere Doise (1984), são princípios que originam a tomada de decisão. Fazendo nós parte da sociedade em geral e de vários grupos em particular, todos temos percepções diferentes da realidade. Interpretamo-la segundo as nossas experiências, vivências e interacções que, ao longo da vida, vamos absorvendo e adaptando e que determinam a nossa forma de estar e de agir em sociedade. Diremos que cada um de nós constrói uma ideia das coisas, do nosso mundo, uma ideia, atribuindo-lhe um significado, em suma, criando uma representação. Moscovici (1981) defende que os indivíduos e os grupos, ao comunicarem entre si, produzem e modificam as próprias representações, as quais orientam as relações que estabelecem.

Na realidade, o interesse pela noção de representação social na compreensão da educação justifica-se na medida em que “*ela orienta a atenção para o papel dos conjuntos organizados das significações sociais no processo educativo*” (Gilly, 1989:363). As representações sociais explicam como os factores sociais agem no processo educativo e influenciam os seus resultados.

Moscovici é considerado um dos autores pioneiros relativamente ao estudo do comportamento do Homem, no que se refere à forma como ele constrói a realidade, propondo o conceito de representações sociais e analisando “*os processos através dos quais os indivíduos em interacção social constroem teorias sobre os objectos sociais, que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos*” (cit. por Vala, 1993:353).

No entendimento de Jodelet (1989:36), o conceito de representação social designa “*uma modalidade de conhecimento social, elaborada e partilhada, com uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*” Nesta perspectiva, as representações sociais são a expressão de identidades individuais e sociais, constituindo-se como formas de pensamento prático,

que diferenciam os vários grupos sociais, ou como refere Vala (2002:478), *constituem-se como “um saber funcional ou teorias sociais práticas”*

Para Dâmaso (1996:58), as representações sociais são *“referências a partir das quais qualquer actor ou grupo de actores analisa e interpreta acontecimentos e factos”*. Dizem essencialmente respeito à forma como os seres humanos interiorizam as ocorrências do dia a dia, e a factores de ordem ambiental, à informação de que são portadores e às pessoas com as quais se relacionam. Assumem significados diversos, consoante o contexto social em que se situam as pessoas, o seu grau de cultura, as formas de comunicação estabelecidas e os restantes códigos de valores e outros próprios de determinadas posições e pertença social

As representações sociais para Abric (1989:188), também constituem *“um conjunto organizado de opiniões, atitudes, crenças e informações”*, que o indivíduo desenvolve em relação às situações ou coisas, em função da própria natureza do sujeito que as formula e das suas experiências, do seu sistema social de pertença e do tipo de relacionamento que o sujeito com ele mantém. Entendidas assim, as representações sociais derivam sempre da posição que as pessoas ocupam na sociedade e *“em referência aos contextos e condições nas quais emergem”* (Jodelet, cit. por Santiago 1993:145). Estas representações formam-se não só com base nas experiências, mas também através da influência que sobre nós exerce a comunicação social, pelo que, podemos também entendê-las como resultado dos processos de socialização a que o ser humano está permanentemente sujeito, nas interações e relações que estabelece com os seus semelhantes.

Se nos reportarmos às organizações, que são espaços de constante interacção entre os indivíduos que delas fazem parte e em que a qualidade dessa interacção definirá o sucesso das mesmas, entendemos então que a comunicação que se estabelece entre os indivíduos é determinante no processo de (re) formulação e adaptação das representações. Restringindo o nosso estudo à organização escolar, que é o nosso principal objecto de estudo, Santiago (1993:78) afirma que *“as representações sociais da escola são a manifestação de uma relação entre esta e os actores, os quais lhe atribuem um determinado significado, que é portador das atitudes que adoptam em relação aos diversos fenómenos que nela têm lugar, das informações que dela possuem e das imagens e representações sobre ela já pré-construídas nos indivíduos e nos grupos sociais”*.

Posto isto, podemos concluir que cada um de nós tem uma representação de Escola de acordo com a experiência que vive ou viveu nesse contexto, e que esse conhecimento pode ter pouco de científico, podendo ser recriada a todo o momento, consoante vá havendo alteração nas relações e nos indivíduos que dela fazem parte. E se as representações servem para homogeneizar as visões que cada grupo tem da Escola, por outro lado, também servem para diferenciar entre os vários grupos (EE, alunos, Professores...). Cada grupo atribui à Escola significados e sentidos diferentes.

E se esperamos que cada vez mais os EE/ou os seus representantes se envolvam no processo educativo dos alunos, então terão de ser desencadeadas acções que abram a Escola a todos e que contribuam para alteração das representações, por vezes, tão negativas e ainda hoje, latentes na comunidade escolar. Aliás, nunca será de mais salientar que a Escola tradicionalmente se apresentava como um espaço fechado à participação dos EE, nos órgãos com competência para decidir. Este facto pode ter originado, e a nosso ver originou certamente, uma representação de Escola, nos EE e Professores, como um espaço vedado à interferência de “leigos”, além de ter gerado um sentimento de deslegitimação para a intervenção dos EE.

As representações sociais exercem a função justificadora na medida em que ao associarem-se à acção, participam na sua avaliação. Desta forma, os actores sociais podem clarificar e fundamentar as tomadas de decisão e comportamentos que adoptaram num determinado contexto social, junto dos seus parceiros.

Se até aqui nos debruçámos sobre o conceito de representação social, importa agora conhecermos os processos pelos quais ela se constrói.

1.2. Mecanismos de Construção das Representações

As representações incorporam-se nos indivíduos, tomam forma, segundo Vala (1993), por processos sociocognitivos e por factores sociais. Os dois processos psicossociais responsáveis pela criação e funcionamento das representações sociais são a *objectivação e a ancoragem* (Vala, 1993, Moscovici, 1960) Estes dois processos põem em evidência a união entre a actividade psicológica e as condições sociais e, embora estejam intimamente ligados, não são sequenciais. Vala (2002:465) considera-os como processos sociocognitivos, na medida em que “*são processos cognitivos socialmente*

regulados, e referem-se a regulações normativas que verificam as operações cognitivas”

A **objectivação** constitui a estruturação do pensamento, num trabalho de ordenação dos conceitos, valores e crenças existentes a nível individual ou social, e a partir dos quais se edificam então as representações sobre as coisas, pessoas ou situações. Assim sendo, a objectivação torna mais concreta uma ideia, um conceito, dando forma aos elementos que constituem uma representação, materializando-a através de palavras e atitudes. Ou seja, a *objectivação* é o mecanismo que permite transformar os conceitos abstractos, estranhos, não familiares, em experiências familiares, vividas e concretas. Palmonari e Doise (cit por Brito, 1994:94) alegam que “*a objectivação torna concreto o que é abstracto, ela transforma um conceito numa imagem ou núcleo*).

Este processo pode subdividir-se em três etapas: selecção e descontextualização, esquematização estruturante, naturalização. Quanto à selecção e descontextualização num primeiro momento, procura dar-se uma marca concreta, mais facilmente alcançável, a noções abstractas. Uma vez que é impossível alcançar toda a informação existente sobre um objecto, a selecção facilita aceder apenas a alguns elementos ou, como alega Moscovici (1960:312) “*no essencial é ver que retemos de uma maneira selectiva uma parte da informação que está na sociedade*”. A informação resultante do processo de selecção, e que escolhe somente uma parte da informação disponível acerca do objecto, forma um corpo de conhecimento coerente e útil para o indivíduo (Vala, 2002).

O fenómeno de descontextualização surge sobretudo na transformação das ideias científicas em conhecimento quotidiano. Neste caso, verifica-se a retenção selectiva de certos elementos e posterior deslocação, uma vez que são retirados do contexto que lhes deu origem. As novas informações são integradas e compatibilizadas com o sistema de representações que o indivíduo já possui.

O segundo momento do processo, a esquematização estruturante, refere-se à organização da informação que foi seleccionada, e pode possibilitar-nos conversar e compreender de modo mais simples, a nós próprios e o mundo que nos rodeia.

Por último, a naturalização é o processo através do qual os conceitos se movem. Ao adquirir materialidade, o abstracto torna-se concreto, a partir da sua expressão em imagens e metáforas e, tudo aquilo que fazia parte da percepção torna-se realidade.

A **ancoragem** é um processo que não só procede à objectivação como também se situa na sua sequência (Vala, 1993) e constitui a assimilação e inclusão de nova

informação no pensamento já formulado, o que irá facilitar “a incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares” (Doise, 1989:224), permitindo-nos comparar e confrontar a nova informação com aquela que já era do nosso conhecimento. A ancoragem refere-se à integração de novos conhecimentos nos já existentes, relativamente a um objecto, ou seja, é um mecanismo que ajuda a ancorar as ideias estranhas, a reduzi-las a simples categorias e imagens e a colocá-las num contexto familiar.

A objectivação espelha a intervenção do social na representação, a ancoragem modifica a intervenção no social¹³, permitindo transformar o que é desconhecido em conhecido. Para isso, a ancoragem inclui o que é estranho, mediante a inserção numa rede de categorias e de redes pré-existentes.

A influenciar a categorização das representações, a ancoragem funciona como um elemento que não só regula e equilibra as novas aprendizagens, mas também conduz a alterações nas representações que já se encontram presentes no pensamento, no sentido de as reformular. A ancoragem também proporciona ao indivíduo mecanismos que lhe permitem novas interpretações, dando valor a conceitos que, até então, não o tinham e desvaloriza outros que deixam de ser tão válidos quanto eram até à integração/ancoragem de conceitos novos ou diferentes no pensamento.

O processo ancoragem não se reduz ao conteúdo, mas articula as três funções-base da representação: função de orientação dos comportamentos e das relações sociais, função de interpretação da realidade, função cognitiva da integração do não familiar (Jodelet, 1984).

No que diz respeito à primeira função, é necessário ter em conta que as categorias ou objectos naturalizados se elaboram em sistemas de interpretação e de classificação no conjunto da realidade social, operando como mediadores entre o sujeito e o meio, e entre os membros de um mesmo grupo. Assim, a ancoragem, permite perceber como os elementos da representação exprimem relações sociais e de que forma colaboram para as constituir.

A segunda função remete-nos para os valores que se destacam na sociedade e nos diversos grupos que a constituem, a partir dos quais se forma uma “rede de significações”, representativa de uma determinada cultura ou sociedade.

¹³ “Se a objectivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais” (Moscovici, 1961:318).

A terceira função não pode estar dissociada do facto de que uma representação seja ela qual for, não se inscreve numa tábua rasa, pois quando um indivíduo pensa um objecto, fá-lo por referência a experiências e a esquemas de pensamento que já existem. Deste modo, a ancoragem refere-se também ao facto de que, qualquer construção ou interpretação de informação pressupõe, por um lado, a integração cognitiva do objecto representado no sistema de pensamento pré-existente e, por outro, as transformações que daí resultam e que realçam o carácter criador, autónomo da representação social.

As representações passam por processos sucessivos de mutação por influência dos novos conceitos, que se vão gradualmente estruturando no pensamento, decorrentes de algum tipo de ancoragem.

Palmonari e Doise (cit. Dâmaso 1996:58) afirmando que *“na vida dos grupos, as representações sociais deslocam-se, combinam-se, entram em relação e afastam-se, algumas desaparecem, outras são elaboradas no seu lugar”*, confirmam esta perspectiva de alterações e mudanças a que estão sujeitas as representações sociais.

Deste modo, as representações sociais podem ser estáveis e rígidas, porque são estabelecidas por um núcleo ancorado num sistema de valores que é partilhado por um mesmo grupo. Estas representações podem também integrar os dados resultantes das experiências individuais, do contexto onde ocorrem e da evolução das relações, e práticas sociais onde estão inseridos os indivíduos ou os grupos, podendo, assim, ser consideradas móveis e flexíveis.

Objectivação e ancoragem são processos intrinsecamente ligados. *“Se a objectivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e construir as relações sociais”*(Moscovici cit. por Vala:362).

Vejamos, então, como podem as representações influenciar a vida das organizações sociais, em especial da escola, interferindo com os resultados da educação, uma vez que mexem com estilos pedagógicos, exigências cognitivas e comportamentais, e até com as expectativas que se constroem em relação à educação.

2. Representações Sociais e a Educação

No âmbito da educação, as representações sociais constituem o campo integrador de significação que organiza e orienta o pensamento social e a relação entre

os vários actores em presença, dando forma a um “*investimento sociocognitivo e socioafectivo*” que varia em função da qualidade das interacções e de acordo com o grau de proximidade ou de afastamento que os actores ocupam, em relação ao objecto representado, neste caso a Escola (Santiago, 1996:72). Neste sentido, as representações sociais parecem-nos fundamentais para a compreensão da relação entre os diversos grupos sociais, relativamente a um mesmo objecto de representação e, no caso concreto do nosso estudo, para a compreensão da relação entre a Escola-Família, considerando como protagonistas, ao nível da escola, os Professores e, ao nível da família, os EE.

As representações sociais estão vinculadas às práticas sociais, na medida em que são ideias, imagens, concepções e visões do mundo que cada grupo social constrói em função da posição que ocupa no seio da sociedade.

O que é importante na representação social é o seu carácter activo de processo dialético em que “*não há ruptura entre o universo exterior e o universo do indivíduo ou do grupo*”; o sujeito constitui-se ao mesmo tempo numa comunidade de génese e de cumplicidade entre a sua própria definição do que não é a sua pessoa, ou seja, do que é o “*não sujeito*” ou um “*outro sujeito*” (Moscovici, 1961:17).

Tratando-se de construções da realidade social, as representações influenciam a interpretação e compreensão dos acontecimentos, e interferem nas reacções emocionais dos indivíduos, orientando os seus comportamentos, as interacções e as estratégias implementadas.

Por isso, os investigadores apontam como área prioritária, a avaliação das expectativas e das representações e atitudes das escolas e das famílias, relativamente aos papéis e funções educativas. Na análise das representações sociais e familiares, temos que ter em conta a situação de vida real da família, quer em relação aos seus constrangimentos, quer no que se refere às reais oportunidades sociais e económicas.

A Escola, ao ser olhada como objecto, não tem uma só leitura, totalmente objectiva, pois o seu conhecimento é adquirido a partir de discursos de fonte de origem pessoal, social ou institucional como sejam: o discurso do EE, dos docentes, dos alunos, da comunicação social, do poder político, da comunidade, da associação de pais...O conhecimento também provém de contacto entre os diversos intervenientes, dos saberes transmitidos pela escola, da vivência ao nível da organização do espaço e do tempo na escola.

Assim sendo, torna-se necessário considerar a relação entre a classe social dos EE e as suas práticas educativas, as suas atitudes para com a Escola e o rendimento

escolar das crianças, dado que é fundamental aferir as relações entre o meio social dos EE e as suas atitudes face à Escola. Caso não seja feita essa aferição, ocultar-se-á o contexto no qual essas relações se produzem e todo um conjunto de fenómenos que podem igualmente influenciar a lógica dos intervenientes.

Ora, um contexto particular pode neutralizar o peso da dependência social nas representações das famílias. A maneira como as crianças vivem a Escola, as relações dos EE com a instituição ou com os Professores, assim como a estrutura ou o paradigma das famílias, explicam as suas representações concordantes com a sua posição social.

As diversas transformações da estrutura familiar podem também ter influência sobre as suas representações. A estrutura familiar e as relações entre os seus membros mudam muito ao longo da vida. Também as representações sociais das famílias em relação à Escola, e sobretudo, em relação à sua participação na Escola, têm evoluído nos últimos anos. Especialmente para os EE das categorias sociais desfavorecidas, a criação de condições facilitadoras para a sua participação e/ou envolvimento na educação escolar dos filhos pode estar significativamente condicionada pela proximidade ou afastamento de posição nas interacções estabelecidas com os Professores.

Também os Professores constroem uma representação ideal de EE, informados e colaborantes, contribuindo para a resolução dos problemas de comportamentos e de aprendizagem dos alunos. Por isso, fazem uma aproximação aos EE de categorias sociais mais favorecidas, por estarem mais próximas do seu modelo, apesar de saberem que estas representações têm pouco significado na prática. Relativamente aos EE das categorias sociais desfavorecidas, com menos recursos face à Escola e menos representados de acordo com o modelo idealizado, o grau de aproximação pode ser menor.

As falhas na comunicação entre a Escola e a Família, ou as dificuldades em fazer coincidir o trabalho na escola com a expectativa dos EE, devem-se muitas vezes ao afastamento entre os modelos ideais, referidos nos Professores, e as condições da sua actualização na realidade.

É difícil estimular a participação dos EE nas actividades das escolas, sem mudar as representações dos Professores a propósito dos EE, categorizados como “não colaborantes” e, normalmente, enquadrados nas categorias sociais desfavorecidas. Também para estes EE, as posições que constroem a propósito das diversas dimensões do processo educativo formal são ambíguas e aparentemente contraditórias, não se orientando por uma visão puramente tradicional de Escola. Assim, é possível construir

esquemas de colaboração e estabelecer acordos objectivos que não deixarão de produzir efeitos no sucesso educativo dos seus educandos.

3. Modelos de Escola nas Representações da Família

Os comportamentos das pessoas em relação às coisas e às situações e o seu relacionamento com elas, não dependem exclusivamente da natureza dessas situações ou coisas com as quais são confrontadas, mas sim das representações que, sobre elas, as pessoas têm (Abric, 1989).

Deste modo EE, alunos e Professores, quando se referem à Escola, nunca manifestam juízos inteiramente consensuais no que se refere ao acto pedagógico e relacional. É que, para além das diferenças de estatuto sócio-institucional, existem ainda outros factores que conduzem à divergência de atitudes: experiências individuais, estilos de inserção sócio-cultural, quadros de valores...

Todos estes factores fazem com que haja um leque muito diverso de representações face à Escola, provocando também reacções muito diversas. Esta diversidade de posições e opiniões face à Escola deve conduzir a uma atitude reflexiva e ao reconhecimento da importância do papel que cada um possa desempenhar.

Assim, antes de nos debruçarmos sobre as representações das famílias em relação à Escola dos filhos, entendemos que é necessário clarificar não o conceito de Escola, mas os modelos de Escola que ainda hoje estão ao serviço das pessoas, presentes nas representações das famílias, representações essas que, de algum modo, podem influenciar os comportamentos que adoptam em relação à Escola dos filhos, por se sentirem identificados com algum deles, numa associação de recordações boas ou más, conotando-os como modelos preferidos para a Escola dos filhos, ou rejeitando-os, por não lhes reconhecerem mérito.

Das diferentes formas de ver e sentir o acto de ensino/aprendizagem, analisaremos em seguida os dois modelos de escola referidos por Tonucci (cit. por Santiago 1993:19-41), que, aludindo à Escola na sua função pedagógica, relacionou as suas diversas práticas educativas com dois tipos distintos: uma que se encontra mais historicamente enraizada nas práticas sociais e culturais, a *escola transmissiva*, outra mais apoiada no conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e o processo de ensino/aprendizagem, a *escola construtiva*.

3.1. A Escola Transmissiva e a Escola Construtiva

A *escola transmissiva* tem como principal função assegurar às crianças os ensinamentos básicos, tradicionais, sobrevivendo numa atitude de alheamento e até em oposição às realidades sociais e familiares. Este tipo de escola limita-se a inculcar saberes e valores pré-definidos, esquecendo os alunos como seres distintos, provenientes de meios e famílias distintas e com culturas bem diferenciadas. Os EE permanecem no exterior, pelo que a Escola se mantém afastada da comunidade e das famílias (Santiago, 1993). É a escola tradicional, com a qual a maioria dos EE, que hoje têm filhos na escola, foram confrontados no seu tempo e onde foram socializados e com base na qual, provavelmente, construíram as suas mesmas representações sociais acerca da escola e do seu papel nesta.

A *escola transmissiva* não valoriza os aspectos da individualidade do aluno, nem as experiências e conhecimentos de que este é portador. Considera que esta sapiência empírica, alcançada pelos alunos durante o seu processo de desenvolvimento, é ilusória e, como tal, pode ser potencial foco de perturbação do comportamento na escola, mais especificamente na sala de aula. Em compensação, é valorizado o grau de adesão do aluno à cultura emanada pela escola e que se alicerça em modelos preconcebidos de saber modesto e que são expostos como o produto terminado dos consensos culturais, sociais e científicos.

À *escola transmissiva* também é atribuída uma missão sócio-cultural e moral. Ela deve preparar os alunos para rapidamente entrarem no mundo do trabalho, transmitindo conhecimentos básicos e valores morais e culturais aceites pela sociedade. Segundo este estilo de aprendizagem, a criança é estimulada para a submissão e fidelidade aos valores que lhe são impostos. Não lhe é dado o direito de questionar. Todos se têm que identificar forçosamente com os modelos que lhes são apresentados. Os aspectos da personalidade e experiências subjectivas não têm qualquer valor.

Nesta perspectiva, o currículo é apresentado como um conjunto de saberes previamente definidos de uma forma rígida igual para todos, resultando daqui uma representação do ensino como um meio de selecção e modelagem de comportamentos, que visam a preparação do aluno para uma adaptação às estruturas sociais.

A Escola é um espaço fechado, independente da sociedade onde está inserida, recebe os alunos e, por vezes, ignora o meio sócio-familiar proveniente, dá-lhes instrução e depois devolve-os à sociedade. Assim sendo, a cultura de Escola, adota

uma posição de algum isolamento face ao meio envolvente e das famílias, não havendo lugar à participação. Subsiste a representação de que a inteligência se desenvolve pela acumulação de conhecimentos, apelando à memorização. As dificuldades de aprendizagem eram atribuídas à falta de esforço, de aptidões e de atenção.

Fortes críticas se tecem em torno destes pressupostos em educação, tais como: tem carácter expositivo, o ensino está centrado nas actividades intelectuais, recusa as experiências individuais e o saber empírico, não reconhece as estruturas psicológicas específicas da criança, ignorando as fases de desenvolvimento, manifesta interesse pela origem sócio-cultural dos alunos e adapta-se melhor às classes sociais mais favorecidas, promovendo desigualdades.

No modelo de *escola construtiva* podemos encontrar princípios bem diferentes da anterior: esta enfatiza a construção progressiva da autonomia intelectual do aluno que é conseguida através da valorização da sua iniciativa e da experiência pessoal. Considera-se “*o desenvolvimento como um processo interno à pessoa*” e depreende-se que, o essencial na educação, são os processos e não os produtos de aprendizagem (Carvalho; Diogo, 1994:100-101). Privilegia-se, na sua acção educativa, o intercâmbio com as famílias e com a comunidade. Assim, os conhecimentos do aluno e das famílias tornam-se de grande utilidade e são tidos em conta para o desenvolvimento da aprendizagem. A Escola manifesta abertura ao meio com a intenção de entrosar o conhecimento social e familiar na acção educativa, daí resultando uma influência recíproca. Neste modelo de escola, é requerida a participação dos EE e da restante comunidade no processo de construção dos saberes pelos alunos (Santiago, 1996). Assim, o acto de ensinar processa-se a partir do acto de aprender, valorizando as experiências de vida do aluno, os seus interesses e necessidades imediatas e a longo prazo, e articulando as vivências escolares com as vivências na família e na comunidade. Para Santiago (1996) trata-se de um processo de individualização do ensino, que articula objectivos educacionais de tipo cognitivo ou instrumental com objectivos de cariz afectivo, social e moral. Estes são aspectos primordiais para o desenvolvimento global do aluno e para o crescimento das relações interpessoais que conduzem à formação de indivíduos capazes de saber ser e estar em sociedade.

Segundo esta filosofia de educação, a Escola deve organizar-se e abrir-se à comunidade e à Família, integrando, assim, a vida social e cultural do meio onde se insere. Nesta linha de pensamento, a Escola deve ter por princípio adaptar-se às diferenças e à individualidade de cada aluno e cada grupo. Neste modelo de Escola, os

EE e a comunidade envolvente têm um papel importante a desempenhar no processo educativo, tanto na promoção como na animação de actividades, bem como nas tomadas de decisão no plano da gestão escolar. Os EE devem assumir essas funções, envolvendo-se na dinâmica da Escola. A Escola deverá também ter sempre presente que lhe cabe a responsabilidade de criar condições adequadas para que o processo educativo se desenvolva num clima que facilite a autonomização dos alunos.

Mas se os princípios preconizados pela *escola construtiva* parecem conduzir a um estado perfeito em educação, o certo é que também se tecem algumas críticas à sua volta: pouca coerência entre os objectivos formulados e a prática educativa, confunde-se necessidades, interesses e iniciativas dos alunos com projectos propostos pelo Professor, continua a promover-se a estratificação social, apesar de integrar as representações externas sobre mudança.

Os modelos cujas características acabámos de expor são modelos ideais que apenas nos servem para melhor caracterizar as representações de Escola nos actores educativos. Segundo Santiago (1997:26), “*os indivíduos, os grupos, as instituições e as instâncias de decisão educativa, constroem as representações da escola tendo por quadro de referência um continuum que se estende entre os dois paradigmas de escola*”

Deste modo, a constituição de um corpo docente empenhado e dialogante pode gerar um ambiente de acolhimento e participação que estimule a intervenção dos diversos actores que compõem a comunidade educativa, possibilitando que cada vez mais, os EE possam ter um papel de evidência e interferir no funcionamento e no quotidiano escolar. Posto isto, cabe-nos a nós, os profissionais em Educação, desencadear acções e abrir as “portas” a novas e mais adequadas formas de intervenção da comunidade na vida das escolas, tendo presente que todos os parceiros são importantes condutores para a mudança de atitudes. É tempo de promover de dar espaço a esta representação.

3.2. Representações Sociais que a Família tem da Escola dos Filhos

Como sabemos, a Família é a base da educação de qualquer indivíduo. É no seu meio que a criança adquire e apreende conhecimentos, regras e valores que estruturarão a sua personalidade. É também o primeiro espaço onde acontecem trocas sociais. Essas

trocas sociais diferem de família para família, em função da sua origem social. Estas diferenças determinam também o comportamento dos EE face à Escola.

As informações que os actores têm acerca da escola são um dos princípios mais importantes dos conteúdos das representações. A qualidade e a quantidade dos conhecimentos que os indivíduos possuem procedem do meio social e institucional em que estão inseridos, constituindo a qualidade das vivências escolares dos sujeitos, uma das mais importantes fontes de conhecimento sobre a Escola, dada a sua influência na construção de um olhar esclarecedor.

Pelas leituras efectuadas, verificamos que nem todas as famílias atribuem à Escola o mesmo significado. O grau de adaptação dos sujeitos é variável, dependendo de factores individuais e sociais, mas também de um conjunto de princípios gerais estruturantes da educação escolar que funcionam como padrões de orientação, de percepções, de atitudes, opiniões sociais que se foram historicamente consolidando e lhes imprimem marcas que influenciam o comportamento dos sujeitos, na construção das suas posições face à Escola. Deste modo, apoiamos o pensamento de Boudon (1981:71), “*o sistema de valores a que adere um indivíduo depende da classe social à qual pertence*”.

As representações sociais das famílias são múltiplas e influenciam decisivamente a tomada de decisão, intervindo “*na formulação dos objectivos, nas hipóteses de acção, na previsão das consequências prováveis das hipóteses de acção, no mecanismo de comparação entre estas consequências e as normas constitutivas dos objectivos*” (Lavergne, 1983:52-53).

No campo educativo, e especialmente no processo de decisão sobre o prosseguimento/interrupção da vida escolar dos filhos, com o qual as famílias são confrontadas, como principais responsáveis em determinadas etapas da escolarização daqueles, as representações sociais que têm de escola, do sucesso/insucesso, da sua própria condição económica e das vantagens/desvantagens que o estudo poderá trazer para os filhos, são determinantes.

Todas as famílias assumem uma atitude perante a decisão escolar, porque se trata de um dos problemas familiares mais importantes e cujos custos terão de suportar. Ao verificarem vantagens para os filhos, estas também o terão para as famílias. Há que ter em conta que todas as famílias, independentemente da sua condição social, ambicionam o melhor para os filhos. Poderão não entender o estudo como um meio através do qual possam conseguir compensações materiais ou ascensão social, mas o

sucesso dos filhos, só por si, poderá constituir para as famílias a sua maior compensação.

As decisões escolares têm em conta não um determinado contexto, mas a leitura que as pessoas fazem desse contexto (Alves Pinto, 1995) e essa leitura consiste nas representações que têm da escola e das vantagens/desvantagens de continuar no sistema. Santiago (1993:200) refere que as representações sociais das famílias em relação à Escola dos filhos se podem também reportar a “*experiências pessoais anteriores de escolarização e do próprio significado atribuído aos percursos escolares dos filhos*”.

As representações das famílias e os seus comportamentos em relação à Escola diferem também consoante a sua origem social (Gilly, 1989). As famílias de meios sociais desfavorecidos, de acordo com estudos realizados por Zoberman, Paillard e Gilly (cit por Gilly), valorizam mais as funções tradicionais da escola que são a instrução – ler, escrever e contar, que propriamente as outras de formação geral, social e de relação. Os juízos e a forma como se expressam acerca da escola dos filhos são geralmente conformistas se comparados com os formulados pelas famílias cujo grupo social de pertença se situa em categorias superiores. Parece que a sua “*fraca escolarização*” os leva a dar mais valor aos saberes transmitidos pela escola e dos quais normalmente os seus próprios filhos não beneficiam ou são, de certo modo, vítimas, porque a acção selectiva da escola “*se abate particularmente sobre as suas crianças*” (Gilly 1989:373).

Na sequência da análise a estudos alheios e próprios, Gilly reconhece que as famílias das categorias sociais desfavorecidas parecem atribuir mais importância ao valor instrumental de escola, em termos de desenvolvimento pessoal e de promoção social. A educação familiar teria continuação na escola, nos seus diversos aspectos, embora o objecto principal das suas representações de escola fossem as suas funções cognitivas.

As famílias das categorias sociais desfavorecidas parecem valorizar mais a aquisição de conhecimentos (instrução), o que define o futuro académico e profissional. As famílias com níveis sócio-culturais superiores são mais críticas, mostrando-se menos satisfeitos com a Escola. Porém, os EE pertencentes a níveis sócio-culturais inferiores, demonstram maior satisfação em relação à Escola, pelo que não a criticam tanto. Portanto, as expectativas em relação à Escola são mais elevadas nos primeiros casos do que nos segundos citados.

As famílias de meios sociais desfavorecidos normalmente conformam-se perante o insucesso dos filhos: “*a escola, tal como o meio parental, não pode dar à criança o que ela não tem*” (Gilly:375) Estas famílias privilegiam ainda a ideologia dos dons e da meritocracia como justificação para as desigualdades encontradas pelos seus filhos perante a Escola, considerando como factor determinante para o sucesso/insucesso, o valor individual dos filhos. Siano (cit por Gilly:375) considera as representações das famílias das classes desfavorecidas “*auto selectivas*” e “*alienantes*”, porque aquelas os levam a aceitar o insucesso dos filhos e o papel selectivo da Escola em relação a eles.

Santiago (1993), referindo-se a um estudo efectuado por Vanzanten, descreve o facto de este investigador ter verificado que as famílias de meios desfavorecidos situam a suas representações de escola nas características e funções da *escola transmissiva*, aquela escola que dá especial ênfase aos saberes básicos, com uma disciplina rígida e que explica as diferenças escolares pela teoria dos dons, sendo também estas famílias as que menos contactos estabelecem com os Professores.

Pourtois e Delahaye (cit. por Santiago 1993:90-92), chegaram a conclusões idênticas num estudo efectuado entre mães pertencentes a dois grupos sociais distintos. Encontraram uma relação significativa entre a sua origem social e as “*conotações atribuídas à escola*”. Estas conotações variam significativamente em função da escolaridade das famílias e a sua origem social. O grupo social privilegiado dava maior importância às funções sociais e de relação da escola, enquanto que no grupo desfavorecido, as famílias punham em destaque as dificuldades que as crianças poderiam ter na escola, embora também denunciasses, numa forma secundária, o tipo de funcionamento daquela. Assim, estes autores concluíram que o grupo social desfavorecido dá mais importância às aprendizagens de base, valorizando a Escola “*como uma aquisição social importante*”.

Também investigações concretizadas por Pereira, Paillard & Gilly, (cit. por Santiago, 1993), consideraram que as representações dos EE face à Escola, influenciam o percurso do aluno durante toda a vida escolar, principalmente no Pré-Escolar e 1º Ciclo.

Constataram ainda que as famílias pertencentes às classes sociais desfavorecidas têm uma concepção de escola que se identifica com a *escola transmissiva*, e que é influenciada pela sua própria escolarização, a falta de informação sobre a organização, os currículos e os objectivos e finalidades da escola actual. Este conjunto de factores

conduziram as famílias a sobrevalorizar a sua escolarização, com regras de comportamento muito rígidas, e as funções e papéis tradicionais do Professor.

Por outro lado, o grupo mais bem posicionado socialmente privilegia, nas suas representações de escola, não só a instrução, mas também perfilha a ideia de que é necessário ter em conta a individualidade do aluno, a sua autonomia, e que a Escola deve ter uma função socializadora e afectiva. Estas famílias têm uma representação mais próxima da *escola construtiva*.

As famílias pertencentes às classes favorecidas estabelecem uma maior convergência de posições em relação à realidade escolar, e tendencialmente valorizam mais a *escola construtiva*, não só a nível cognitivo, mas também de desenvolvimento pessoal e social. Assim, estes EE “*vêm o Professor como um verdadeiro aliado e favorecem os contactos individuais que permitem fazer avançar a causa da criança*” (Duru-Bellat, 1992:171).

O paradigma familiar, isto é, o tipo de Família e o seu funcionamento, de acordo com Montandon (1987), influencia de forma determinada não só a escolarização dos filhos, mas os próprios contactos que estabelecem com os Professores.

Na verdade, verificámos que existe uma relação significativa entre o paradigma familiar e as representações que as famílias têm da escola. As informações que os actores têm da escola são um dos elementos mais importantes dos conteúdos das representações. A qualidade e a quantidade dos conhecimentos que os indivíduos têm dependem do meio social e institucional em que está inserido.

3.3. Representações Sociais dos Alunos Face à Escola

Ao abordar a representação dos alunos, Santiago (1993) coloca a questão se haverá influência do grupo a que pertence o aluno, na representação que este construiu da escola ou se essa construção tem origem nas diversas experiências escolares vividas anteriormente. Investigações feitas por Zarour & Gilly (cit. por Santiago 1993), concluíram que as representações do grupo social desfavorecido estariam mais próximas da *escola transmissiva*, de forma concordante com os resultados das pesquisas com EE, os alunos das classes sociais desfavorecidas têm representações mais tradicionais e conformistas, pela ausência de influência, por falta de informação e pela distância cultural em relação à Escola, enquanto que, para os alunos das classes sociais

favorecidas, os processos de influência são notórios, dado que a Família está culturalmente mais perto da escola, recheada de informações variadas sobre a vida escolar e o sistema de ensino.

A representação da escola pelas crianças começa no Pré-Escolar e 1º Ciclo. Esta faixa etária permite uma influência mais directa dos pais nos seus filhos. Nesta idade, os EE têm um papel mais activo no acompanhamento dos seus filhos, bem como no assumir responsabilidades em conjunto com a Escola. Contudo, Santiago (1993:58), adianta que as representações da escola nos alunos, a partir do 1º Ciclo, não espelham as representações da família e do meio social, embora sofram “*uma forte influência de factores globais e específicos ligados a estas duas instâncias*”. Embora as representações sociais sobre a escola, por parte da família e meio social, que existem antes das representações escolares no aluno, lhe forneçam “*informações antecipadoras*” ou uma “*ideia geral*”, (Gilly, cit. por Santiago 1993:85), o aluno irá tendo um papel cada vez mais autónomo na construção das representações escolares, à medida que vai avançando no seu percurso escolar. Com efeito, “*quando a socialização escolar já foi mais prolongada, para além de três anos de escolaridade obrigatória, já a representação que os alunos têm da Escola deixou de estar marcada pela origem familiar*” (Alves Pinto1995:142).

Então, a Escola será o factor determinante na formação das representações do aluno, estruturando-se estas através da sua história escolar e experiências em termos de aprendizagens, adquirindo forma própria e diferente das representações familiares e do meio social.

Em função do exposto, parece-nos que a Escola, pela situação relacional e de aprendizagem que propõe, torna-se produtora de representações. O aluno irá seleccionando elementos para a formação das suas representações, tendo em conta aspectos do processo ensino/aprendizagem, do meio ambiente escolar e das próprias finalidades educativas de Escola. A construção das representações no aluno, em escolaridade mais avançada, é influenciada pelas experiências subjectivas da escola e, por conseguinte, condicionadas pela actuação do Professor. Concordamos com a perspectiva de Santiago, quando destaca a influência, nas representações da escola por parte dos alunos e seu próprio comportamento escolar de normas, valores, informações e modelos seleccionados pelo Professor para a orientação da sua acção educativa. Esta influência processa-se através da interacção das representações de cada um a propósito da vida escolar.

Com efeito, a partir da sua experiência pessoal, o aluno constrói o seu conhecimento e partilha valores, imagens, atitudes e representações, com o seu grupo de pertença, tendo necessariamente de interpelar o Professor na sua acção educativa.

Apesar desta influência do Professor, as representações dos alunos não são um mero reflexo das representações daquele, das dos EE ou do meio. As representações do aluno vão-se formando conforme as experiências educativas e percursos escolares.

Formosinho e Alves Pinto (1986) concluíram nos seus estudos que a imagem global (auto-estima), que o aluno revela, está relacionada fortemente com a sua imagem no campo académico (autoconceito académico) e que aqueles que conseguem melhores resultados são os que revelam melhores níveis de auto-estima e de autoconceito académico.

Por outro lado, em investigações feitas por alguns autores, como Gilly, King, Mollo, Brodie, Tenenbaum, Cabana-Prouxl, (cit. Por Santiago 1993:67), obtiveram-se resultados nem sempre convergentes, sobre as relações entre as atitudes, as representações e os desempenhos escolares. Apenas Brodie conseguiu demonstrar claramente a relação entre as atitudes e o rendimento escolar. Segundo aquele, os alunos que constroem uma atitude positiva da Escola terão melhores resultados comparativamente com aqueles que constroem uma atitude negativa, havendo uma relação entre o rendimento escolar e as atitudes em relação à Escola. Estudos realizados por Gilly (1989:375-380), demonstraram ainda a existência de uma influência recíproca entre o estatuto escolar e as representações da escola. “ *A escola, tal como o meio parental não pode dar à criança aquilo que ela não tem*”.

Santiago (1993), narra que nas representações persistirá, até ao fim da escolaridade primária, a preponderância das dimensões afectivas, embora comecem a surgir influências do comportamento do Professor na vida escolar. Com a entrada na adolescência, além dos sinais afectivos e relacionais que perduram, surgem mais vincadamente, nas representações, os sinais cognitivos, dado que o universo relacional e sócio-institucional do aluno se torna mais diversificado e o leva a formular juízos abstractos e complexos no campo das representações. Portanto, conforme o aluno avança na sua escolarização, cada vez mais se faz sentir a influência da escola no processo da construção das suas representações escolares.

3.4 Representações Sociais dos Professores Face à Escola

A análise das representações dos Professores, no que diz respeito às diferentes dimensões da vida escolar, pode proporcionar-nos informações importantes sobre o seu modo de ser e de estar em contexto educativo. Ao destacarmos que as representações, para além de mediadoras das práticas do Professor, são factores constituintes do estímulo e modeladores de resposta (Vala, 2002), estamos a admitir que elas podem influenciar, positivamente ou negativamente, os resultados da educação.

Por razões inerentes à sua formação e actividade profissional, os Professores, comparativamente aos EE, têm acesso a uma maior variedade de fontes de informação. Através da escola (mais concretamente, dos saberes individuais e em grupo resultantes das práticas educativas e estruturas, e das relações inter individuais entre profissionais de educação) e da formação inicial e contínua, os Professores têm acesso a informação de cariz mais científico. Estas condições engrandecem a organização e sistematização da informação acessível, pelo que poderemos supor que as representações sociais de escola, nestes actores, estão mais próximas dos propósitos do modelo de *escola construtiva*. Segundo este modelo, os papéis educativos dos Professores tornam-se mais abrangentes ao nível da execução do currículo, valorizam o desenvolvimento de competências sociais no aluno dado que as consideram indispensáveis à sua inserção socioprofissional e ao desenvolvimento do relacionamento interpessoal.

Assim, pensamos que é essencial também os Professores darem especial destaque às disciplinas mais escolarizantes, visto serem fundamentais à promoção do desenvolvimento individual dos alunos. Para os Professores, a educação escolar não se limita apenas a preparar os alunos para a inserção na vida activa, deve também valorizar o seu desenvolvimento e autonomia, nomeadamente através da aquisição de competências de auto-conhecimento, de desenvolvimento autónomo do pensamento, competências sócio-afectivas de modo a que a integração dos alunos na sociedade actual e futura se efectue com sucesso. Devem reflectir e aprimorar, no seu dia-a-dia, a arte de ensinar.

Na perspectiva de Santiago, acerca das representações sociais dos Professores sobre a Escola, existem diferenças verificadas e que se devem às interacções entre os diversos actores na escola. As representações são mediadoras da sua acção educativa pelos atributos consignados aos alunos, aos EE, aos saberes e às estratégias adoptadas.

Os autores Mugny & Carugatti, Mollo-Bouvier, Gilly, (cit. por Santiago (1993), nos seus estudos das representações da escola e do aluno no Professor, reconhecem que nelas há o predomínio de sinais ligados à *escola transmissiva*, sendo estes sinais uma forma de adaptação do Professor face aos conflitos e incertezas com que a *escola construtiva* os faz confrontar. Apontam, também, para conteúdos nas representações dos Professores sobre os alunos, carregados de dimensões cognitivas e normativas, sobrepondo as dimensões afectivas, assumindo o Professor um papel de modelo de saber, de cultura e de atitudes que os alunos devem imitar.

Contudo, Santiago (1993) não considera estes estudos totalmente conclusivos, registando que a utilização de outras variáveis independentes mais controladas, sobre o Professor, como o tempo de serviço, a formação, a área de formação inicial, a área actual de docência e o nível de ensino, conduziriam a outras direcções em termos de resultados sobre os processos de formação e conteúdos das representações. Na realidade, nota-se, no estudo de Cullingford (cit. por Santiago (1993), uma aproximação, nas representações dos Professores, da *escola construtiva*; abertura na acção educativa, comunicação horizontal, respeito pela individualidade do aluno e delegação do poder no grupo/classe. Os Professores apresentam um elevado grau de convergência, com os princípios da *escola construtiva*; e no que respeita às finalidades da escola, respeitam mais o desenvolvimento e autonomia no aluno do que a preparação para a inserção sócio-profissional.

No mesmo estudo, estas metas mencionadas pelos Professores como condição importante para o sucesso e integração do aluno na sociedade são as competências sociais de auto-conhecimento, a capacidade de desenvolvimento autónomo do pensamento e a aquisição de recursos para interagir com os outros. Consideram também que, em termos de currículo, as competências académicas são muito importantes na formação dos alunos, mas orientadas no sentido do seu desenvolvimento individual e não apenas na preparação para uma determinada profissão. Também aqui os Professores rejeitam regras e normas rígidas, com imposição de obediência à autoridade, valorizando a compreensão dos alunos em termos comportamentais, como estratégias para os envolver nas actividades escolares.

Comparando as expectativas dos Professores com os EE, Cullingford (cit. por Santiago), apresenta algumas conclusões:

- Os Professores dão prioridade, no processo educativo, às noções de autonomia e de capacidade individual de decisão, contrariamente os EE privilegiam uma concepção instrumental de educação, canalizada para o acesso a uma melhor profissão.

- Os Professores apostam na auto-responsabilização do aluno como forma do seu desenvolvimento pessoal, enquanto os EE dão importância à imposição de mais disciplina face à benevolência da Escola e dos Professores.

- Os Professores são unânimes ao considerarem que o currículo é um suporte ao desenvolvimento no aluno das competências sociais, fundamentais na inserção sócio-profissional e relação interpessoal; os EE preocupam-se com o ler, escrever e contar tomando uma posição crítica no que se respeita aos métodos de ensino.

- Há convergência de opiniões no lugar ocupado no currículo pelas disciplinas mais escolarizantes, embora com objectivos diferentes: Os EE preocupam-se com uma melhor preparação para uma profissão e os Professores preocupam-se com a ideia de desenvolvimento individual.

Com estes resultados, verificou-se que os EE valorizam a concepção de *escola transmissiva*, enquanto os Professores orientam a sua actuação ligada à *escola construtiva*.

Concluindo, as representações sociais desempenham a função justificadora na medida em que ao associarem-se à acção intercedem na sua avaliação. Assim sendo, os actores sociais podem clarear e justificar as tomadas de decisão e procedimentos que perfilham num determinado contexto social, junto dos seus parceiros. Em resumo, as representações sociais espelham certas características dos grupos que as assumem, diferenciam os grupos sociais e, em última instância, determinam as nossas reacções (Moscovici, 1984).

Ao longo deste capítulo, procurámos fazer o enquadramento teórico da pesquisa, centrando-nos na análise dos elementos e do processo de formação e modificação das representações sociais. Neste sentido, operacionalizámos um conjunto de noções e conceitos com o objectivo de fomentar o conhecimento das representações sociais de escola presentes nos EE, alunos e Professores. Assumimos que, para estes actores sociais, as representações funcionam como grelhas de leitura da realidade escolar que orientam o comportamento e a atitude em relação à Escola. Deste modo, destacamos o facto de que as representações sociais assumem características diferentes, derivando de variáveis ligadas à experiência educativa protagonizada por cada um dos grupos.

Também verificámos que o grau de convergência ou divergência entre as representações de escola de EE, alunos e Professores não traduzem juízos inteiramente consensuais.

Assim, a participação e envolvimento dos EE na escola e a escolarização dos filhos depende do tipo de representações que detêm em relação à Escola, representações essas que são fortemente condicionadas por factores de ordem social e cultural. As representações são “*referências a partir das quais qualquer actor analisa e interpreta acontecimentos e factos*”(Dâmasio, 1996:58) e, porque são constituídas a partir das nossas experiências, da formação e ensinamentos que recolhemos e das interacções que estabelecemos com os outros indivíduos, podemos entendê-las como o resultado da socialização a que estamos permanentemente sujeitos. Na perspectiva de Moscovici (cit. por Vala), as representações sociais formam-se nos indivíduos, principalmente por dois processos sociocognitivos: a *objectivação* e a *ancoragem*, constituindo a *objectivação* numa forma de estruturação do pensamento, isto é, dos conceitos, valores e crenças que existem a nível individual ou social e a *ancoragem* na inclusão de nova informação no pensamento que já se encontra estruturado, permitindo ao indivíduo dar novas interpretações ao real, alterando de alguma forma as representações existentes e criando até uma certa maleabilidade de pensamento.

Poderão surgir representações de escola nas famílias, através das quais estas se sentem identificadas com os modelos que interiorizaram como possíveis, por deterem boas ou más recordações da escola que tiveram, valorizando mais acentuadamente aquelas que retêm nas suas representações como ideais para os filhos. Por esta razão, incluímos no nosso estudo os conceitos da *escola transmissiva* e *escola construtiva* referidos por Tonucci (cit. por Santiago) que, numa perspectiva de acção pedagógica, privilegia a cultura familiar como contribuição para a construção da aprendizagem.

PARTE II

Capítulo IV

A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: OPÇÕES METODOLÓGICAS E APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO

O estudo de caso constitui a nossa opção metodológica para o estudo empírico, que nos propusemos desenvolver, pelo que, aqui, apresentamos as razões que a fundamentam. Um estudo implica um contexto, sendo este a Escola sede de um Agrupamento de Escolas, desde o Pré-Escolar ao 3º Ciclo, da rede pública, que designamos ficticiamente por Agrupamento Tomás, cuja escolha justificámos e cuja caracterização apresentamos. Um estudo empírico implica recolha de dados, pelo que apresentamos, também, todos os procedimentos tidos na sua recolha, bem como no seu tratamento.

1. Introdução

Actualmente, quer na Família quer na Educação, os conflitos que ocorrem na relação Escola-Família são de carácter social, pelo que o contexto que nos propusemos investigar se caracteriza, não pela existência de uma realidade objectiva, mas por múltiplas realidades, construídas a partir das percepções e interacções pessoais dos sujeitos. Temos consciência que os dados recolhidos não reflectem a realidade “objectiva”, mas sim o modo como ela é percebida e vivida por cada actor.

É de referir que não pretendemos transpor para outros contextos, nem sequer generalizar eventuais conclusões obtidas neste trabalho. Quivy e Campenhoudt (1992:159), referem que “*cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso*”.

Reflectindo nestas palavras, desejamos, nos contextos de estudo, adquirir alguns dados relativamente à participação dos EE no processo educativo dos seus educandos.

Por outro lado, também sabemos que a Escola hoje é complexa e que não pode ser objecto de um sonho parcelar e analítico (Canário, 1992). De igual modo, também a Família, com as transformações que tem sofrido, podemos dizer que o seu papel não é diferente daquele com que a Escola está confrontada. Através da inter-relação da investigação com os sujeitos de estudo, pretendemos compreender como se caracteriza a relação Escola-Família e como participam os EE desde o Pré-Escolar até ao 3º Ciclo. Pretendemos a compreensão dos factos. Assim, partimos da perspectiva dos actores: EE, Professores e alunos, procurando captar o significado das acções sociais, os motivos e as crenças que os norteiam. Não podemos considerar o indivíduo isoladamente, mas sim em contexto, pois os significados são construídos pelos actores sociais e, ao mesmo tempo, sujeitos a contínuos processos de renegociação e revisão. *Ou seja, procuramos estudar a realidade sem a fragmentar nem a descontextualizar*, partindo sobretudo dos próprios dados para os compreender ou explicar (Almeida e Freire, 2003).

1.3. O Estudo de Caso Como Opção Metodológica

Toda a metodologia ou estratégia de intervenção, e o *estudo de caso* não é excepção, apresenta razões que lhe conferem um estatuto privilegiado relativamente a outras intervenções mas também contém limitações que não devem ser esquecidas. No âmbito das abordagens qualitativas, optámos pelo *estudo de caso*, na medida em que

permite estudar um determinado fenómeno em profundidade, identificando as interacções em presença, como determina Bell (2002:23) “*A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão*”).

Consideramos que os objectivos a que nos propomos, nos levam a adoptar uma metodologia de carácter qualitativo, cuja intenção é perceber os comportamentos dos actores intervenientes, num determinado contexto. Como refere Bell (2002:20), os métodos qualitativos permitem-nos compreender as “*percepções individuais do mundo*”. Num **estudo de caso**, “*o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-a como um todo*” (Ludke e André 1986:19). Deste modo, pensamos que o **estudo de caso** se adequa ao objectivo que de compreender como a Escola e a Família se envolvem na participação, durante o percurso escolar dos seus educandos do (Pré-Escolar ao 3º Ciclo), e como se processa a relação entre estas duas instituições.

O desenvolvimento da pesquisa deve partir da identificação de um problema e terá como finalidade conduzir a uma melhoria da acção (Bell, 2002). De entre as várias abordagens que esta tendência metodológica engloba, optámos pelo **estudo de caso**, que nos permite a utilização de vários métodos de investigação e adequa-se a investigadores isolados, que sobre um determinado aspecto de um problema desejam aprofundar o conhecimento. Também Pardal e Correia (1995) referem que o **estudo de caso** permite compreender, numa situação, o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que permite, sob condições muito limitadas, algumas generalizações empíricas de carácter transitório. Os mesmos autores definem o **estudo de caso** como; “*um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização*” (1995:23).

De entre a diversidade de técnicas de recolha de informação, que o modelo de análise permite, onde se enquadram, os inquéritos por questionário, as entrevistas, a análise documental e a observação, estas devem ajustar-se às exigências do quadro teórico ou das hipóteses elaboradas, que atribuem a especificidade ao trabalho.

A articulação de várias técnicas de recolha de dados permite um conhecimento mais aprofundado do objecto de estudo, pela triangulação de informações variadas na

análise de uma mesma temática. Esta condição, como refere Pardal e Correia (1995), abre caminho a algumas generalizações empíricas. Na mesma linha de pensamento, Bell (2002), refere que grande parte das investigações em educação procuram, de facto, generalizar e contribuir para o desenvolvimento de teorias educacionais, no entanto, atingir tais objectivos em muito depende da dimensão da investigação. Bogdan e Biklen (1994:66) afirmam que os investigadores qualitativos não pensam na generalização em termos convencionais, antes pretendem “*documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos*”. Não poderemos por isso dizer que o estudo de acontecimentos particulares circunscritos a um contexto específico não sejam úteis e pertinentes porque, como defende Bassegy (cit. por Bell, 2002) mais do que a generalização, a validade destes estudos situa-se no facto de promoverem o relato e a discussão.

Bogdan e Biklen afirmam que a abordagem qualitativa porque se baseia em dados e no “*escrutínio empírico e sistemático*” dos mesmos, sedimenta aí a validação da sua cientificidade, estando o sucesso de uma investigação na qualidade do processo, mais do que nos conteúdos ou resultados específicos.

A dicotomia entre os estudos qualitativos e os estudos quantitativos, não significa que haja oposição entre eles ou que um seja melhor que o outro. Pardal e Correia (1995:18) preferem considerar que eles são de facto complementares;

“O qualitativo e o quantitativo precisam acima de tudo, de ter em conta os mais elevados níveis de precisão e de fidedignidade e trabalhar com dados que respondam o melhor possível às exigências do problema em estudo”.

Debruçando-se sobre a mesma questão, Esteves é de opinião que apesar da pluralidade de paradigmas de investigação, há um objectivo comum que os une, que é, “*conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos, nomeadamente aos de ordem educativa*” (2006.106) onde não há resposta única absoluta certa ou verdadeira. Aliás, o **estudo de caso**, na opinião de alguns autores, não é um método, mas uma expressão para designar uma família de métodos;

“Um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso”(Adelman, cit. por Bell 2002:22).

Por sua própria natureza, um **estudo de caso** provoca em quem participa nele, um processo de reciclagem pessoal, de descobertas pessoais. Todos aqueles que estão envolvidos num estudo deste tipo acabam, de certo modo, vivenciando uma experiência de auto descoberta. O **estudo de caso** busca retratar a realidade de forma completa e profunda, uma variedade de informação, procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes na situação estudada.

1.4. Limitações e Potencialidades do Estudo de Caso

Na nossa perspectiva, toda a metodologia ou estratégia de investigação, na qual se insere o **estudo de caso**, apresenta razões que lhe conferem um estatuto privilegiado comparativamente a outras intervenções, mas também tem limitações que não devem ser esquecidas. A partir de uma análise breve, apresentamos alguns aspectos que nos parecem fundamentais: os estudos de caso não ambicionam qualquer tipo de generalização; o envolvimento do investigador pode afectar a veracidade dos dados, fazendo com que informações equívocas e visões distorcidas perturbem a orientação das “descobertas” e conclusões (Yin, 1987); nem sempre o caso seleccionado corresponde ao que inicialmente o investigador idealiza, o que aumenta a possibilidades de obter informação pouco interessante e fidedigna; Yin (1994), referido por Bassey (1999), sustenta que os estudos de caso são, de modo geral, poucos rigorosos, fornecem uma fraquíssima base para negociações e são demasiado longos e praticamente impossíveis de ler. Este autor refere, ainda, que é muito difícil concluir um estudo de caso bem feito.

Apesar das limitações, o estudo de caso também apresenta potencialidades que o transformam numa estratégia adequada para a compreensão dos problemas educativos. Portanto, tendo por base o trabalho de Cohen e Manion (1994), destacamos: o envolvimento do investigador na dinâmica de uma entidade social única pode permitir a divulgação e compreensão de processos que, de outro modo, ficariam sub-analisados; o processo de observação decorre durante um espaço temporal longo, o que permite que a informação recolhida seja suficiente para uma compreensão mais segura e fundamentada das acções dos sujeitos; qualquer **estudo de caso**, visto como produto, pode constituir um arquivo de material descritivo, suficientemente rico para permitir novas interpretações dos mesmos; o **estudo de caso** pode também estabelecer um “passo para a acção”, na medida em que as suas conclusões podem ser interpretadas

como a base de alterações no sistema educativo, nas mais diversas instâncias; atendendo à sua natureza heurística, à medida que a investigação progride, podem surgir novos elementos ou dimensões; enquanto metodologia de autoformação dos actores, pode converter-se também numa metodologia apropriada para melhorar nos Professores a sua capacidade reflexiva e “problematizadora”, com a consequente melhoria da prática educativa. É, assim, um método útil para análise de problemas práticos, acontecimentos ou situações do quotidiano.

2. Plano de Investigação

Na opinião de Guerra (2003:87), “*não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para a conhecer, explorar e interpretar*”. Para se produzir um conhecimento o mais profundo possível da realidade educativa, é imprescindível reunir muitas informações pormenorizadas de forma a alcançar a sua total compreensão. Para isso, recorre-se à utilização de vários instrumentos que permitam comparar e compensar as limitações uns dos outros.

O estudo da relação Escola-Família é apoiado, sobretudo, em métodos etnográficos¹⁴ (qualitativos), recorrendo à observação, à análise de documentos e a questionários, na tentativa de conhecer e compreender as perspectivas dos vários protagonistas em contextos diferenciados (Villas-Boas, 2002). Ainda que sob a forma de estudo exploratório, procurámos cruzar uma perspectiva diacrónica com a análise sincrónica do contexto específico em que interagem EE e Professores num Agrupamento de Escolas, desde o Pré-Escolar ao 3ºCiclo, tendo por base a revisão bibliográfica efectuada nos três capítulos anteriores.

A principal questão neste estudo, centrou-se na relação Escola-Família, como participam os EE do Pré-Escolar ao 3º Ciclo, pelo que analisámos a participação dos EE na implementação da escola e no processo ensino aprendizagem.

¹⁴ Segundo Silva (2003:87-88), enquanto método de investigação social a sociologia, a etnografia procura «confrontar o “dizer” dos actores com o seu “fazer”». Considera ainda que esta distinção é muito importante para «a compreensão dos processos sociais».

2.1. Questões e Objectivos de Pesquisa

A análise sócio-histórica da nascença e desenvolvimento da participação parental, realizada na primeira parte deste trabalho, dá-nos conta que, actualmente, o discurso oficial defende uma perspectiva democrática de escola, inerente a uma concepção democrática de vida cívica e política e, portanto, intimamente ligada à participação. É assim que vários normativos legais apontam claramente nesse sentido, concentrando-se numa lógica de democraticidade e participação. Mas a realidade corresponderá a estes propósitos? Como é que os EE encaram a participação no percurso escolar dos seus educandos? Que articulação existe na participação entre os EE e Professores? Quem são os EE que mais participam? Que factores condicionam o nível de participação? Como os Professores vêm a participação dos EE?

A partir destas questões, definimos os objectivos do nosso trabalho. Estes visam conhecer e tentar compreender e saber qual a importância atribuída, por EE e Professores, em relação à participação dos EE na vida escolar; identificar os obstáculos que se colocam à participação dos EE; de que modo os EE e os Professores se relacionam e envolvem na participação durante o processo educativo dos seus educandos; perceber as diferenças de participação entre o género.

2.2. População Estudada

A população estudada foi constituída por EE, Educadores e Professores do Pré-escolar, do 1º, 2º e 3º Ciclos. Foi preocupação nossa escolher a população a estudar apenas nos estabelecimentos de ensino da Escola-Sede.

Num universo de cerca de 813 alunos, foram entregues 120 questionários aos EE (aproximadamente 15% dos EE da escola) e devolvidos 117. Os três questionários em falta tinham sido entregues a EE do 3º Ciclo.

A distribuição foi feita da seguinte forma:

- a) No Pré-escolar, foram distribuídos 30 questionários, entregues directamente aos EE pelas Educadoras;
- b) No 1º Ciclo, foram também entregues 30 questionários, distribuídos equitativamente pelas 6 turmas (5 por turma), sendo estas compostas por um ou dois anos de escolaridade, do 1º ao 4º ano; alguns foram entregues aos EE directamente, por se tratar de alunos mais novos, outros foram enviados

pelos alunos, responsabilizando-os pela entrega aos EE, assim como pela devolução aos Professores;

- c) No 2º Ciclo, foram distribuídos 15 questionários a uma turma do 5º ano e 15 questionários a uma turma do 6º ano (30).
- d) No 3º Ciclo, foram distribuídos questionários em três turmas, uma de cada ano, 10 por turma (30). Este processo, no 2º e 3º Ciclos, teve a colaboração dos Directores de Turma de cada turma visada, na medida em que foram eles que entregaram os instrumentos aos EE, através dos respectivos educandos e, que posteriormente, os recolheram.
- e) O critério que esteve na base da distribuição referida anteriormente foi tentar envolver todos os níveis de ensino de forma a ter uma visão mais clara sobre a participação dos EE, desde o Pré-Escolar ao 3º Ciclo, já que foi esta a nossa questão de partida – ***Relação Escola-Família: Como participam os EE desde o Pré-Escolar ao 3º Ciclo?***
- f) Relativamente ao universo dos Educadores, distribuímos a todos, a saber, aos Professores do 1º Ciclo, num universo de 20 distribuímos a todos os Professores. No 2º Ciclo, num universo de 20 distribuímos questionários a todos os Professores. No 3º Ciclo, num universo de 43, distribuímos apenas 20. Dos 65 questionários entregues, apenas um do 2º Ciclo foi devolvido.

Tabela 1 – Número de sujeitos abrangidos pelo inquérito

	Questionários entregues	Questionários preenchidos	Questionários entregues	Questionários preenchidos
Pré-escolar	30	30	5	5
1º Ciclo	30	30	20	20
2º Ciclo	30	30	20	19
3º Ciclo	30	27	20	20
Total	120	117	65	64

3. Caracterização do Agrupamento de Escolas “Tomás”

Feita a opção pelo estudo de caso, impõe-se caracterizar o Agrupamento onde desenvolvemos o trabalho de campo que sustenta o estudo empírico de modo a torná-lo compreensível. Assim sendo, desejamos contextualizar o Agrupamento no seu meio, bem como assinalar os aspectos que considerámos mais relevantes para o estudo em causa, partindo de dados constantes em documentos institucionais, sempre que se justificarem oportunos, dos dados conseguidos através dos questionários, mas também da proximidade com vários dos seus actores.

Trata-se de um Agrupamento de Escolas que integra a rede pública a que atribuímos o nome fictício “Tomás”. Analisando o contexto físico e social onde o Agrupamento se insere, importa referir, até pela localização geográfica, que se destacam sociologicamente duas realidades nos núcleos populacionais que o compõem: a ruralidade acentuada numa das freguesias; a crescente urbanidade nas outras duas freguesias.

A crescente estagnação socio-económica do mundo rural configura-se com a sua localização periférica, os transportes e as comunicações deficientes, as escassas possibilidades de emprego, a baixa qualificação dos recursos humanos, os baixos rendimentos médios, a partida de jovens e naturalmente o envelhecimento da população. Decorrente dos factores enunciados, a crescente marginalidade e exclusão sociais são contrariados pelas resistências locais de apego à terra e aos valores próprios de uma cultura rural.

Deste modo, considerando as características inerentes ao meio físico das áreas geográficas do Agrupamento, assinalamos alguns aspectos de natureza sociológica que se manifestam na Comunidade Educativa:

- diferentes estilos de vida: passagem de indivíduos e grupos do meio rural para o meio (sub) urbano;
- diferentes comportamentos: regras, códigos, condutas e clima de desconfiança são ignorados no meio rural, onde se acentua mais a cordialidade e a hospitalidade;
- baixo padrão de conforto nas áreas de periferia urbana;
- alterações familiares, quebra de padrões tradicionais, trabalho feminino fora do lar, mobilidade geográfica, social, disfuncionalidade e consumos ilícitos;
- difícil socialização dos pais relativamente aos seus papéis e à sua intervenção no processo educativo dos filhos;
- baixa escolarização/dificuldade no mercado de trabalho.

3.1. O Agrupamento e o Meio Institucional

Entendemos o Agrupamento de Escolas como uma organização aberta pelo que as suas fronteiras são fluidas e indefiníveis. Do mesmo modo, o meio institucional do Agrupamento não tem fronteiras definidas e podemos mesmo falar em meios e não em meio, tal é a diversidade de meios que afectam as organizações escolares em geral. O meio institucional do Agrupamento inclui os vários organismos centrais e regionais do Ministério da Educação, a Universidade, os sindicatos, as outras escolas, sobretudo as mais próximas, o centro de formação, os pais/EE, a associação de EE, os agentes económicos, as autarquias. Enriquez (1997), afirma que uma organização jamais poderá estar sozinha, ela tem de estabelecer, imperiosamente, relações com outras. Tais relações são ajustadas através de uma negociação permanente que lhes permite concretizar os seus projectos. Como afirmam Carvalho, Pacheco e Guimarães¹⁵ *“segundo este autor Enriquez, toda a organização busca reconhecimento e aceitação (legitimação) no meio em que se desenvolve (ambiente institucional) e, para isso, ela define um caminho – ou caminhos – que considera apropriado e parte para um processo de institucionalização de suas condutas”*. Na nossa perspectiva, de todas as organizações que compõem a nossa sociedade, a organização Escola é uma das mais relevantes já que, de alguma forma, irá ter uma certa influência no presente e no futuro sobre todas as outras. Por outro lado, o impacto da participação numa determinada organização só pode ser compreendido conhecendo as características dessa organização e o meio em que ela se insere, não só porque vários dos elementos desse meio constituem agentes de institucionalização que importa conhecer, mas também porque os efeitos verificados na organização podem depender das suas características internas e do seu contexto local. Reconhecemos a necessidade da existência de uma participação contextualizada, pelo que não será possível compreender os problemas em toda a sua dimensão sem uma caracterização contextualizada do Agrupamento que constituiu o nosso estudo de caso.

¹⁵Análises organizacionais no campo da cultura e a importância do Estado <http://www.ccba.com.br/dados/anexos/artigo.pdf> dia 7 de Agosto de 2008.

3.2. O Agrupamento e a sua Inserção na Comunidade Local

O meio em que o Agrupamento se insere é misto: equilibra-se a exploração da agricultura com a pequena indústria, comércio e serviços e tem uma razoável rede viária. Embora o Agrupamento de Escolas se situe perto do centro urbano da cidade de Aveiro, é fácil constatar que, à volta dos edifícios escolares, não estão criados outros organismos sociais de apoio às famílias e que as freguesias que compõem a área de intervenção pedagógica do Agrupamento não dispõem de infra-estruturas capazes de dar resposta às solicitações dos seus habitantes. É neste contexto que o Agrupamento de Escolas surge, procurando desenvolver uma política educativa que sirva os interesses e as expectativas de toda a comunidade.

A inter-relação entre o Agrupamento e a comunidade das Freguesias parece uma realidade e uma preocupação do Agrupamento, conforme se pode ler no seu Projecto Educativo para 2006-2009.

O Agrupamento mantém várias parcerias com estruturas locais¹⁶. Pelos contactos realizados, somos levados a concluir que há uma estreita relação entre o Agrupamento e a autarquia da Freguesia. O Agrupamento mantém ainda relações de colaboração com outras entidades sedeadas na Cidade, nomeadamente a Universidade, recebendo já por alguns anos núcleos de estágio constituídos por alunos daquela instituição de ensino superior.

Este Agrupamento de Escolas, foi criado em 1999, tendo como Escola Sede a Escola Básica Integrada que iniciou a sua actividade em 1998, tendo sido criada inicialmente como escola EB2/3. É constituído pela Escola Sede – Escola Básica Integrada do 1º, 2º e 3º Ciclo – por quatro escolas do 1º Ciclo e quatro Jardins-de-infância. Abrange 3 freguesias localizadas fora da zona urbana da cidade. Estes estabelecimentos de ensino distam entre si de 3 a 9 km. Após a conclusão do 4º ano, quase todos os alunos das escolas atrás referidas frequentam o 2º e 3º Ciclos na Escola Básica Integrada.

A participação dos EE, na vida da escola, faz-se sobretudo notar no lançamento do ano lectivo e no final de cada período lectivo. Similarmente, a participação é bem assinalada nas reuniões para as quais são convocados, assim como na organização de eventos, embora se note que o nível de participação tenda diminuir à medida que se

¹⁶ Centro de Saúde, Centro de Dia para idosos, Juntas de Freguesia, CERCIAM; APPACDM; CASCI, Grupo Recreativo, Banda Recreativa, Rancho folclórico, Centro Social, Centro Social (Informação constante do Projecto Educativo para 2006/2009).

evolui nos Ciclos de ensino. Também a acção dos EE se faz sentir através da sua Associação, que está presente diariamente na escola, com vista a um acompanhamento e envolvimento no Projecto Educativo do Agrupamento. Esta Associação tem-se revelado bastante dinâmica e parceira na resolução de problemas e na dinamização de projectos. O índice da participação dos EE na vida da escola, é bastante elevado. Os EE participam ainda nos Órgãos onde têm representação – Conselhos de Turma e Assembleia de Escola. Quanto à articulação com a autarquia, a Escola conta com a presença do seu representante na Assembleia de Escola e mantém, nomeadamente, ao nível das três Juntas de Freguesia, uma relação de cooperação. No tocante à articulação e participação das instituições locais na vida da escola, esta é ainda um pouco incipiente, porém a cooperação já se faz ao nível da utilização dos espaços e serviços da Escola-Sede, facto que se verifica em várias escolas do Agrupamento.

É de salientar que é uma Escola aberta e dinamizadora de projectos no âmbito da comunidade educativa. Também é de assinalar o envolvimento da Escola/Agrupamento com instituições de natureza social da sede do concelho, com as quais mantém parcerias, para o encaminhamento profissional de crianças com necessidades educativas especiais, e ainda preza por implicar os EE na vida diária da escola.

A Escola/Agrupamento alarga ainda as suas relações institucionais para além das suas fronteiras físicas encontrando como parceira uma Escola Profissional, envolvendo-se ambas em projectos que procuram encontrar saídas profissionais que possibilitem que os alunos que não prosseguem estudos se preparem para a vida activa.

3.3. Espaços Físicos do Agrupamento

Constituído por 8 edifícios, nestes funcionam 4 escolas do 1º CEB, 4 Jardins-de-infância e uma EB2º,3º Ciclos. Três dos Jardins-de-infância têm edifício próprio. Um dos Jardins-de-infância, o edifício não tem condições adequadas, funciona provisoriamente numa antiga escola do 1º Ciclo. Um está instalado a uns 500m de uma escola do 1º CEB, outro está no mesmo edifício da escola do 1ºCEB outro ainda está instalado em espaços contíguos a uma das escolas do 1º CEB, o outro também com edifício próprio e está situado em espaços contíguos à EB e a uma escola do 1º CEB. Todas as escolas do 1º CEB têm edifício próprio e uma delas está instalada em espaços contíguos à EB, duas em espaços contíguos a dois dos Jardins de Infância e, por último,

uma com edifício próprio e está instalada a cerca de 500m de um Jardim de Infância. Três Jardins-de-infância têm apenas uma sala (constituição de um grupo) e outro edifício tem duas salas (constituição de dois grupos). Apenas um dos edifícios de um Jardim-de-infância se encontra bastante degradado (aguarda construção), todos os outros encontram-se em bom estado de conservação. Relativamente aos edifícios das escolas do 1ºCEB, um deles também carece de obras de conservação, todas as outras estão em bom estado de conservação. Acrescento ainda, que duas das escolas precisam de ser ampliadas, visto a comunidade escolar estar a crescer e o número de salas não permitir constituição de turmas com horários em regime normal. Estão razoavelmente equipadas, e adequadas no sentido de facilitar uma resposta às necessidades de cada estabelecimento de ensino. Todos eles são muito pobres em espaços exteriores, (quase não existem), pelo que reconhecemos que não é prioridade da autarquia investir nesta área.

A Escola Básica Integrada, enquanto espaço físico, é constituída por dois edifícios, um de rés-do-chão e primeiro andar, um espaço circundante ajardinado, áreas de lazer, áreas destinadas à prática desportiva e um pavilhão gimnodesportivo. Os limites físicos da escola estão bem demarcados pela existência de um gradeamento em redor de todo o espaço escolar, que a delimita do casario envolvente, uma vez que a EBI se localiza praticamente no centro de uma das Freguesias, o que facilita a acessibilidade a alguns dos alunos que a frequentam.

O edifício do 2º e 3º Ciclos tem a capacidade para 18 turmas, num total de 450 alunos. Actualmente frequentam os 2º e 3º Ciclos 407 alunos, num total de 22 turmas. Situam-se neste edifício 9 salas de aula normal, uma sala de informática, dois laboratórios, uma biblioteca, uma sala de música, três salas específicas da Áreas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, um refeitório, um bufete, uma área destinada aos serviços administrativos e gestão, uma sala de Professores, um polivalente e um laboratório de fotografia. Funciona ainda neste edifício a sala de recursos da Unidade Especializada em Multideficiência. O edifício apesar de ser recente não estava preparado para receber alunos com deficiência motora. Por este motivo foi realizada uma obra de adaptação do espaço inicialmente previsto – construção de um elevador para acesso às salas do 1º andar.

3.4. Os Actores Organizacionais

Entendemos por actores organizacionais aqueles que na escola-organização desempenham um determinado papel. São estes actores que no dia-a-dia dão vida à instituição através do desempenho dos seus papéis, igualmente dos interesses e estratégias que se jogam no palco organizacional, aspectos que, no entanto, não vamos aprofundar na sua caracterização. Apenas aspiramos contextualiza-los na instituição em função do número, da categoria socio-económica, da situação profissional e das funções que desempenham. As categorias de actores que constituem o elenco que vamos designar são os alunos, os Professores, o pessoal não docente e também os EE. Assinalaremos estas categorias reportando-nos somente aos anos lectivos 2007/2008. A recolha de toda a informação baseou-se fundamentalmente no Projecto Educativo do Agrupamento (PE) de 2007, bem como no Regulamento Interno (RI) em vigor nos dois anos. Socorremo-nos também de outros documentos do Agrupamento, do conhecimento que temos do mesmo, e ainda da informação directa prestada pela Presidente do Conselho Executivo.

3.4.1. Os Alunos

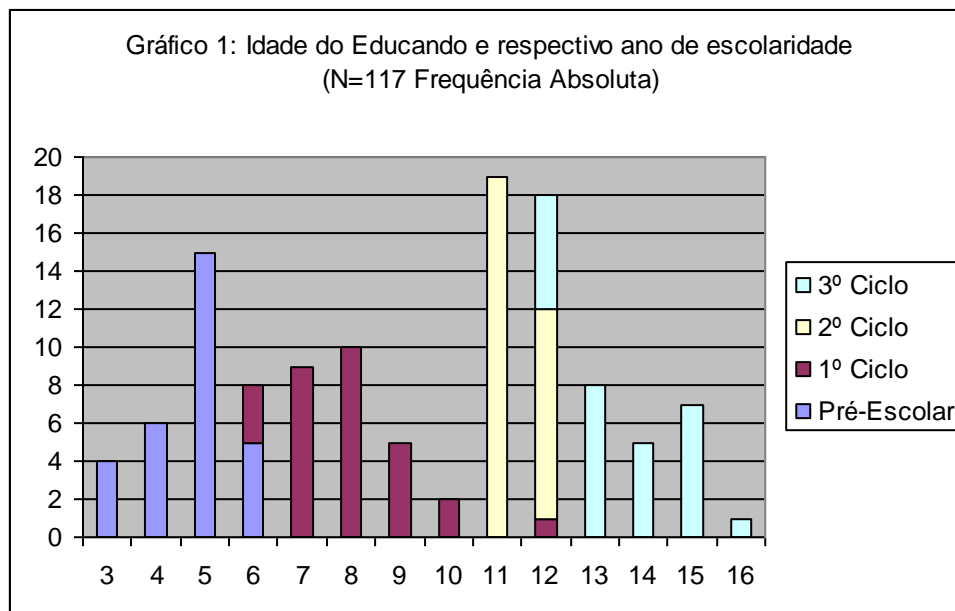
Como podemos verificar a partir dos dados do quadro seguinte, o grupo dos alunos no ano de 2007/2008, não foi conciliável com a dimensão da EB, pelo que houve necessidade de fazer um ajuste nos horários, visto tratar-se de uma EB relativamente pequena para dar resposta ao aumento registado de alunos (Tabela 2). Verifica-se ainda que o número de alunos que frequentam o 3º Ciclo é superior aos que frequentam o 2º Ciclo.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por Ciclo 2007/2008

Ano Lectivo 2007/2008						
Alunos matriculados						
Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Cef	Pief	
104	302	152	228	14	13	
Total: 813						

Fonte: Dados fornecidos pela escola

De acordo com as informações retiradas do PE, verificamos que os alunos que frequentam os dois Ciclos apresentam idades ajustadas ao ano de frequência (Gráfico 1).



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 11 e 12 do questionário aos EE (anexo nº 1)

A maioria dos alunos reside numa das freguesias, como assinala o PE, os restantes nas outras duas freguesias que fazem parte do Agrupamento. A Escola conquista ainda outros alunos das freguesias vizinhas do concelho. A deslocação destes até à escola demora mais ou menos 30 minutos e faz-se em autocarro escolar, carreira oficial, por meio próprio (a pé, de bicicleta ou de carro).

Os alunos estão agrupados em turmas e são representados pelo delegado e subdelegado no respectivo conselho de turma, nos termos definidos no RI.

3.4.2. Os Professores

Os Professores distribuem-se por todos os níveis de ensino. (Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos), sendo o grupo do 3º Ciclo numericamente superior ao do 2ºCiclo. A partir da análise da situação profissional dos docentes ao serviço da escola, conclui-se que o corpo docente do Pré-Escolar é estável, todos fazem parte do (QE) (Tabela 3). Relativamente ao 1º Ciclo (8) Professores, fazem parte do (QE), (10) dos Professores são do (QZP), o que apresenta um elevado factor de instabilidade. No 2º Ciclo, a maioria (13) dos Professores pertence ao (QE) (5), fazem parte do (QZP) e (2) são

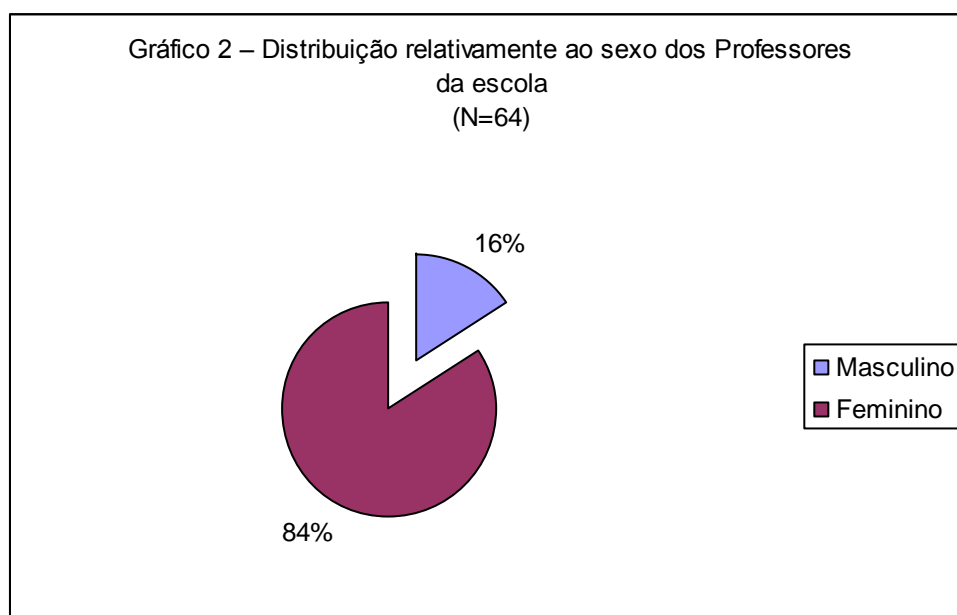
contratados. Estes embora um grupo mais reduzido por vezes torna-se também factor inibidor. Relativamente ao 3º Ciclo a maioria (28), fazem parte do (QE) (5) fazem parte do (QZP), (4) destacados, (1) contratado e (5) estagiários. Deste modo, no 3º Ciclo, os Professores pela sua estabilidade permitem uma relação mais estável e duradoura. Relativamente aos (10) Professores de Educação Especial colocados no Agrupamento, ficam além das necessidades, ou seja é impossível dar um atendimento muitas vezes individualizado a alunos que tanto carecem.

Tabela 3 - Distribuição dos Professores por categoria e Ciclo em 2007/2008

Categoria Profissional	Ano Lectivo 2007/2008					Total
	Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Educação Especial	
Quadro de Escola	5	8	13	28	4	
QZP		10	5	5	6	26
Destacados				4		4
Contratado		2	2	1		5
Estagiário				5		5
Total		20	20	43	10	93

Fonte: Dados recolhidos a partir das listas de Professores fornecidos pela escola

Quanto ao género, o feminino domina na Escola, como de resto é a tendência nacional, dado 84,4% são mulheres e apenas 15,6% são homens (Gráfico 2).



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 1 do questionário aos PF (anexo nº 2 e 3)

A idade dos Professores distribui-se principalmente pelo intervalo entre os 26 e 58 anos. A média de idades é de 41 anos. A licenciatura é a habilitação académica dominante. Relativamente ao tempo de serviço de exercício docente, regista-se uma média de 17 anos de serviço. Esta média não é verdadeira, dado o mínimo de anos de serviço ser de 1 ano e o máximo ser de 35 anos de serviço, logo existe um grande desvio (Tabela 4).

Tabela 4 – Média dos Anos de Serviço dos Professores

	Total	Mínimo	Máximo	Média	Desvio
Anos serviço	64	1	35	17,86	7,242

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 3 do questionário aos PF (anexo nº 2 e 3)

Quanto ao local de residência, os Professores, em geral, residem na Cidade ou noutras freguesias do concelho, sendo poucos os que vivem longe da escola. Apenas 6,25% residem fora do concelho. Aliás, a localização da escola faz com que seja pretendida pelos Professores. Os que nela trabalham, na sua maioria, sentem-se satisfeitos, aspecto de que nos fomos apercebendo, através dos contactos informais com os Professores durante a nossa presença na escola, ao longo dos meses em que aí fizemos o trabalho de campo.

3.4.3. O Pessoal não Docente

O pessoal não docente distribui-se pelas categorias de auxiliar de acção educativa e pessoal administrativo. A Escola dispõe, com carácter temporário, de uma psicóloga, que presta serviços no âmbito da orientação profissional e acompanhamento aos alunos dos cursos de Educação e Formação. A categoria maioritária é a dos auxiliares de acção educativa e são estes, de entre o pessoal não docente, que pelas suas competências ou profissionais, mais contacto têm com os alunos e também com os Professores. No ano 2007/2008, o pessoal não docente totalizava 33 elementos.

Assim, como se verifica com os Professores, também o pessoal não docente é predominantemente feminino. As habilitações apresentadas variam entre escolaridade básica que, de acordo com a idade, pode ir do 4º ano ao 9º ano. As habilitações dependem também das categorias, apresentando o pessoal administrativo maior

homogeneidade quanto às habilitações, que são em regra o ensino secundário. Sendo categorias profissionais, recrutadas entre candidatos sem habilitação profissional, têm, no entanto frequentado, diversas acções de formação que os tem aperfeiçoado para o exercício das competências funcionais que lhes são atribuídas.

Do ponto de vista do vínculo laboral, a situação dominante concentra-se no “contrato administrativo de provimento”. Apesar da instabilidade inerente, vão permanecendo na escola durante alguns anos. Quanto ao local de residência, o pessoal não docente na sua maioria reside basicamente na freguesia onde a escola está inserida.

Para a gestão diária do pessoal auxiliar de acção educativa, há uma encarregada que desempenha o papel de mediadora entre os seus pares e o conselho executivo. O mesmo acontece com o pessoal administrativo que tem uma chefe. O pessoal não docente participa no “governo” da escola, estando representado no conselho pedagógico, como na assembleia de escola.

3.4.4. Os Pais e Encarregados de Educação

O papel ou os papéis que os pais/EE desempenham na escola, quer do ponto de vista legal, enquanto participantes nos Órgãos de direcção e gestão¹⁷ e nas estruturas de orientação educativa¹⁸, quer como intervenientes activos integrados em associações de pais/encarregados de educação em que podem assumir o papel de parceiros, ou meramente como consumidores (Silva, 2003, Sá, 2003) faz deles um grupo cujo envolvimento na vida da escola nos levou a incluí-los nos actores organizacionais. Advém a estas razões, o facto de os EE terem sido chamados a participar como os demais actores organizacionais, aqui indicados.

De entre os aspectos que poderíamos escolher para indicar esta categoria, considerámos as habilitações e a actividade profissional, por se encontrarem habitualmente associadas ao capital cultural das famílias dos alunos. Estes aspectos, numa perspectiva sociológica, são agentes relevantes, quer no sucesso educativo dos alunos, quer no tipo de participação dos EE na escola.

¹⁷No âmbito do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, os pais e encarregados de educação estão representados no “governo” das escolas ao nível da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico. Fazem também parte dos cadernos eleitorais que elegem a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico.

¹⁸De acordo com o actual quadro normativo, os pais e encarregados de educação fazem parte dos conselhos de turma, excepto quando estes reúnem para avaliar os alunos.

No que concerne aos EE, e relativamente ao seu grau de parentesco com os alunos, verificamos que 76,9% dos inquiridos são mães e apenas 20,5% foram preenchidos pelo pai dos alunos. Os restantes 2,6% correspondem a outros familiares: avós. Silva (2002,2003,2005) chama a atenção para o facto da relação Escola-Família ser, fundamentalmente, uma relação no feminino, isto é, na maior parte dos casos (o que também se verifica neste estudo, dado que apenas 15,6% dos docentes são do sexo masculino) trata-se de uma relação entre mães e Professoras.

Em termos etários, a média ponderada de idade dos pais é de 36 anos, sendo a idade mínima de 22 anos e a idade máxima de 58 anos que corresponde a um avó (Tabela 5).

Tabela 5 – Média das idades dos EE

	Total	Mínimo	Máximo	Média	Desvio
Idade	117	22	58	36,11	6,873

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 2 do questionário aos EE (anexo nº 1)

Quanto ao nível de escolaridade dos EE, apurámos que 66,7% têm habilitações até ao 9º ano de escolaridade e apenas 7,7% têm habilitações a nível de ensino superior (Tabela 6).

Tabela 6 - Nível de escolaridade dos EE

	Frequência	Percentagem
Sabe ler e escrever mas sem diploma	6	5,1
4º Ano de escolaridade	8	6,8
6º Ano de escolaridade	33	28,2
9º Ano de escolaridade	31	26,5
12º Ano de escolaridade	30	25,6
Ensino superior médio	2	1,7
Ensino superior universitário	7	6,0
Total	117	100,0

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 6 do questionário aos EE (anexo nº 1)

Relativamente à actividade profissional dos EE, averiguámos que em maioria 83,8% são empregados, 10,3% são domésticas e 6% são desempregados. Dos 7 desempregados, 6 são mães e 1 é pai (Tabela 7).

Tabela 7 – Situação profissional dos EE

	Frequência	Percentagem
Empregado	98	83,8
Doméstica	12	10,3
Desempregado	7	6,0
Total	117	100,0

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 9 do questionário aos EE (anexo nº 1)

O grupo de profissões que ocupa maior número de inquiridos é operário (22,2%) seguido de empregado de escritório (19,7%). Apenas 4,3% dos inquiridos são Professores (Tabela 8).

Tabela 8 – Profissão dos EE

	Frequência	Percentagem
Empresário c/mais 10 trab.	1	0,9
Empresário c/menos 10 trab.	2	1,7
Prof.Liberal	8	6,8
Q.Técnico Superior	1	0,9
Q.Técnico Intermédio	9	7,7
Professor	5	4,3
Trab.Conta Própria	11	9,4
Agricultor	10	8,5
Empregado escritório	18	19,7
Operário	26	22,2
Assalariado indiferenciado	3	2,6
Outro	23	15,4
Total	117	100,0

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 10 do questionário aos EE (anexo nº 1)

Questionados sobre o local de residência constatamos que 65% dos EE residem na freguesia (Rosa e Copo de Leite pertencem à mesma freguesia) onde se situa o estabelecimento de ensino do seu educando e as restantes residem nas freguesias próximas, pertencentes a este concelho (Tabela 9).

Tabela 9 – Localidade de residência dos EE

	Frequência	Percentagem
Flor	1	0,9
Malmequer	1	0,9
Orquídea	6	5,1
Rosa	12	10,3
Tulipa	1	0,9
Antúrio	3	2,6
Boca de Leão	14	12,0
Copo de Leite	64	54,7
Cravo	1	0,9
Estrelícia	2	1,7
Íris	2	1,7
Jacinto	3	2,6
Margarida	1	,9
Rosa Amarela	4	3,4
Total	115	98,3
NR	2	1,7
Total	117	100,0

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 8 do questionário aos EE (anexo nº 1)

Apenas 2,8% dos inquiridos exercem a sua actividade profissional fora do concelho e os restantes exercem no próprio concelho.

Quanto à participação dos EE na escola, vários autores¹⁹ têm defendido que, à luz da perspectiva de mercado, constitui uma estratégia de classe, sendo as classes médias detentoras de maior “capital cultural” aquelas que dela tiram partido, usando a informação disponível sobre a Escola.

¹⁹ (Barroso, 2003; Silva, 2003; Sá,2003) ao mencionarem a escolha dos EE, referem esta questão como uma estratégia da classe média.

São os EE da classe média que regularmente têm uma atitude mais interventiva na escola, participando tanto nas reuniões como nos seus órgãos, assumindo-se como “colaboradores” e “parceiros”, papel que lhes é reconhecido na escola, pelos diferentes actores, dado o seu envolvimento e acompanhamento diário. São estes que habitualmente correspondem ao perfil de pai/EE desejado pela escola, ou seja que desempenha o papel de “pai responsável” (Sá, 2003). Por outro lado, os EE menos esclarecidos, que, por não terem o conhecimento real da escola, são normalmente os que menos participam na vida da escola, embora reconheçam a importância da mesma para os filhos²⁰.

Consideramos, ainda que os EE da classe média, quando esclarecidos e incentivados, podem constituir-se como agentes de institucionalização da imagem da escola perante os outros EE menos informados.

3.4.5. A Associação de Pais e Encarregados de Educação

O Agrupamento de Escolas conta com uma Associação de Pais desde 2000/2001. A direcção da associação em exercício é constituída por 13 elementos, apresentando habilitações académicas desde o 9º ano ao ensino superior. As profissões desempenhadas percorrem categorias como comerciante, Professor, quadro técnico. Esta associação é presidida por um EE que tem o 8º ano. Estamos, assim, perante um grupo de EE que, de acordo com as funções expostas atrás, indicam que se enquadra na categoria dos pais “participantes” e colaboradores”.

No nosso pensamento e corroborando Marques (2001:114), “*a associação de pais pode ser um instrumento privilegiado da descoberta de pais interessados em participar em parcerias escolares*”. Consideramos ainda que a associação de pais pode ser um factor indispensável na vida da escola, podemos mesmo afirmar, na organização de actividades durante as pausas lectivas, assim como sensibilizar outros a participar na colaboração de eventos tais como: (feira do livro, formação de EE, ocupação de tempos livres, campos de férias desportivas...). O papel da associação de pais é de grande importância, também, no que concerne a valorização do estudo, o cumprimento de

²⁰ Quanto à valorização da escola Silva (2003:72-73) apresenta a perspectiva, como a classe média vê a importância da escola é diferente da classe trabalhadora, pois enquanto os primeiros consideram que a responsabilidade pela educação escolar compete por inteiro à escola e aos Professores, os segundos não delegam por inteiro na escola e no Professor essa responsabilidade.

regras instituídas, o controlo das mensagens dos Professores através da caderneta escolar, etc. Quando os alunos sentem que a sua família presta atenção à vivência escolar, sentem-se mais acompanhados, estimulados a percorrer com sucesso o seu percurso escolar. Porém “*quando a Escola consegue envolver esses pais no processo de tomada de decisões, torna-se fácil criar parcerias escolares capazes de ajudarem a melhorar a educação*” (Marques:2001:114). A nossa vida gira em torno de muitas parcerias, assim todas as pessoas devem admitir em fazer algumas coisas em conjunto e partilharem a responsabilidade e os benefícios que daí advém.

3.5. A Organização do Agrupamento

Fazemos incidir a caracterização da organização do Agrupamento de Escolas sobre aspectos relacionados com a administração e gestão, a organização pedagógica e os documentos orientadores da actividade do Agrupamento. A pertinência da caracterização destes aspectos prende-se com a necessidade de estudar os modelos de participação dos EE no processo educativo.

3.5.1. A Administração e Gestão do Agrupamento

Durante o ano lectivo que aceitámos como referência neste trabalho, o Agrupamento organizou-se de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Assim, os órgãos de gestão e Administração do Agrupamento são a Assembleia de Escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

A Assembleia, órgão que, no horizonte legal, é de natureza política, apresenta uma constituição em que 50% são Professores²¹. A presidente da assembleia executa as suas funções durante um mandato de 3 anos.

O Órgão de direcção, conselho executivo, de acordo com a opção do Agrupamento, é constituído pelo presidente e três vice-presidentes, dos quais um é do Pré-Escolar, o outro é do 1º Ciclo. O Conselho Executivo é composto por quatro elementos, sendo que a presidente se mantém desde que o Agrupamento foi constituído,

²¹ A assembleia é constituída por oito representantes do corpo docente; três representantes do pessoal não docente; três representantes dos EE, dois representantes da autarquia local.

uma vice-presidente está no terceiro mandato, outra no segundo e, por último, uma foi substituída no fim deste ano lectivo. A vice-presidente do 1º do Ciclo em todos os mandatos foi substituída.

O Conselho Pedagógico é constituído por 17 elementos²², sendo a sua maioria Professores, o que lhe concede um cunho altamente técnico. Desde que o Agrupamento foi constituído, o cargo de presidente do Conselho Pedagógico recaiu sempre na Presidente do Conselho Executivo da Escola²³. O Conselho Pedagógico funciona em secções²⁴. As secções têm uma dinâmica própria, desenvolvem trabalho com autonomia, permitindo que o plenário de docentes funcione com eficácia. O coordenador de cada secção tem liberdade para convocar as reuniões que se afigurem necessárias.

O Conselho Administrativo é um órgão cuja formação não passa por alguma deliberação do Agrupamento, estando definido no regime de autonomia, administração e gestão aprovado pelo Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio²⁵. Este órgão é responsável pela gestão financeira e patrimonial do Agrupamento, bem como por outras questões do foro administrativo.

3.5.2. A Organização Pedagógica do Agrupamento

Entendemos por organização pedagógica, as estruturas de orientação educativa e o modo como trabalham e se articulam entre si. Ainda que a organização pedagógica seja decidida em termos de orientações pelo conselho executivo e pelo conselho pedagógico, compete às estruturas de orientação educativa cooperar com estes órgãos de administração e gestão, principalmente no que diz respeito ao planeamento das actividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico-pedagógico, e com os alunos, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e da interacção com

²²A presidente do conselho executivo; sete coordenadores dos departamentos curriculares; três coordenadores de Ciclo (1º, 2º e 3º); um representante dos serviços especializados de apoio educativo; um representante do pessoal não docente; um representante do pessoal administrativo; um representante dos EE; um representante dos núcleos de estágio e um coordenador das actividades de enriquecimento e projectos em desenvolvimento.

²³ Foi eleita pelos restantes membros. Pesou nessa decisão, sendo encarado como elemento facilitador, o exercício de cargo de presidente conselho executivo, associado a um conhecimento sustentado dos assuntos relativos ao Agrupamento

²⁴ As secções são as seguintes: Avaliação e Gestão Curricular, Avaliação do Desempenho/Formação, Actividades Recreativas e Culturais e de Ligação da escola `comunidade.

²⁵ Este conselho é formado pela presidente do conselho executivo que preside, uma das vice-presidentes designada que tem a seu cargo a área de Acção Social Escolar, e o chefe dos serviços de administração escolar.

a família²⁶. Estas estruturas são determinadas pelo Agrupamento, no seu regulamento interno, apoiando-se sobretudo no trabalho cooperativo, na dinâmica de grupo e em equipas de docentes.

Na sequência e com o objectivo de acompanhamento das actividades, de forma a dar resposta às necessidades e interesses dos alunos do Agrupamento, existe o conselho de Educadoras que é composto por todas as educadoras colocadas no Agrupamento, que se reúnem em plenário, tendo igualmente como objectivo assegurar a articulação curricular, analisar e reflectir sobre as práticas pedagógicas e o seu contexto.

Os Professores que compõem o conselho de docentes do 1º Ciclo organizam-se em grupos de trabalho, por ano de escolaridade, e têm como objectivo assegurar a articulação curricular, analisar e reflectir sobre as práticas pedagógicas e o seu contexto, bem como a avaliação dos manuais escolares. As conclusões/produto das reuniões de trabalho são divulgadas em plenário, por escrito, a todos os elementos do conselho.

Os docentes Pré-Escolar, 1º do 2º e 3º Ciclos organizam-se em Departamentos curriculares, pluridisciplinares, organização esta que permite uma maior articulação disciplinar, fomenta a partilha e a troca de experiências, tendo ainda como principal objectivo a articulação entre níveis e Ciclos de ensino, a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, capazes de responder à diversidade das crianças e jovens que frequentam este Agrupamento, e ainda construir opções curriculares diferenciadas que respondem de forma ajustada à comunidade educativa.

A coordenação pedagógica de Ciclo é realizada pelo conselho de docentes do 1º Ciclo e pelo conselho de directores de turma do 2º e 3º Ciclos. Cada conselho de directores de turma é constituído pelos directores de turmas do respectivo Ciclo.

De acordo com o RI, compete a estes conselhos coordenar a actuação dos directores de turma no domínio das suas competências em articulação com as restantes estruturas de orientação educativa. Estas estruturas são coordenadas por um coordenador de Ciclo, eleito de entre os seus pares e o mandato dos coordenadores de Ciclo, ainda designados por coordenadores de directores de turma por persistência da designação anterior, têm a mesma duração do mandato dos órgãos de administração e gestão. A planificação, o acompanhamento e avaliação das actividades a desenvolver a nível de turma, compete ao conselho de turma, constituído por todos os Professores da

²⁶ Conforme estabelecido no Decreto-Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho, que determina as competências das estruturas de orientação educativa e no regulamento interno.

turma, um representante dos EE²⁷ e um representante dos alunos, no caso dos conselhos de turma disciplinares, e em todos os que não sejam de avaliação. A organização e gestão do currículo e os princípios a que este obedece, constituiu uma mudança introduzida com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 6/2001²⁸, de 18 de Janeiro e pretende ser o documento estruturante da gestão curricular ao nível da cada turma, numa lógica de gestão flexível do currículo.

O regulamento interno do Agrupamento define ainda a possibilidade de o conselho executivo designar Professores tutores “responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de cada aluno ao longo do seu percurso escolar”.

Constituem ainda outras actividades de coordenação, os serviços especializados de apoio educativo, constituídos pelos serviços de psicologia e orientação²⁹ e pelo núcleo de apoio educativo. O Agrupamento desenvolve actividades de enriquecimento curricular, designadamente os “clubes” que se organizam em torno de uma área de interesse de Professores e alunos³⁰. Conta também com outro tipo de projectos que designa por “projectos de desenvolvimento”³¹.

3.5.3. Documentos Orientadores da Actividade do Agrupamento

Na nossa opinião, os materiais escritos existentes nas escolas podem ser considerados instrumentos indispensáveis e, muito deles, podem ajudar-nos a conhecer a realidade, embora saibamos que, muitas vezes, não são usados por toda a comunidade educativa do modo mais correcto. Na perspectiva de Guerra, que nós reforçamos, alguns documentos institucionais limitam-se a ser apenas uma declaração de intenções que pouco correspondem à prática diária. Para este autor (2003:116) a “*ruptura*

²⁷ Quando se tratar de conselhos de turma disciplinares ou que não sejam de avaliação integra o conselho de turma também um representante dos EE.

²⁸ Este diploma estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico.

²⁹ Os serviços de psicologia e orientação têm funcionado com recurso a um psicólogo contratado pela escola, no âmbito da sua candidatura a um programa do PRODEP III, trata-se de uma medida 1.4 que permite às escolas candidatarem-se com projectos que lhes permitam a contratação destes técnicos, o que deixa estes serviços numa situação de instabilidade de ano para ano.

³⁰ Durante o ano lectivo 2007/2008 os clubes em funcionamento eram: o “clube de artes plásticas”; o “clube da floresta”; clube de inglês; clube de matemática; clubes de leitura; a orquestra; música e os valores universais; ler, verdadeiro prazer, livros vivos....

³¹ Os projectos de desenvolvimento são: o Desporto Escolar; PES (Programa de Educação para a Saúde) e o Prof2000, um programa sob a tutela da Direcção Regional de Educação do Centro que visa, entre outras coisas, a formação à distância e o apoio aos Professores, aos alunos e projectos na escola.

oficialidade/realidade está tão patente”, que docentes, EE e alunos “desconhecem muitas vezes, não só o conteúdo, como a própria existência de tais documentos”.

Os documentos orientadores da acção organizacional elaborados pelo Agrupamento são o projecto educativo do Agrupamento (PEA), o regulamento interno (RI), o plano anual de actividades do Agrupamento (PAA), o projecto curricular do Agrupamento (PCA) e os planos de acção de cada estrutura de orientação educativa. Quanto ao PEA, ano lectivo 2007/2008, encontrava-se em vigor o PEA 2006/2009. Este documento estabelece as linhas gerais de orientação do Agrupamento e define a concepção de educação e os valores. Pretende dar forma a todas as iniciativas inovadoras e permite a participação de todos os intervenientes da instituição escolar, numa ligação com o meio, no sentido de envolver todos os agentes educativos – Professores, EE, funcionários e pessoal técnico e ainda outros agentes provenientes da comunidade educativa que, através da sua participação, muito poderão contribuir para a concretização dos objectivos aspirados e de perspectivar o futuro. Apresenta a concepção de educação a prosseguir, os valores de cidadania que são a trave mestra da formação integral dos alunos. Este documento destaca a importância da participação dos EE. Apresenta um plano de acção que é avaliado anualmente, decorrendo dessa avaliação o estabelecimento de metas a atingir no futuro próximo. Corroboramos com Davies (2003:77) quando afirma que *“as oportunidades de sucesso, na escola, das crianças e a sua própria vida têm boas possibilidades de melhorarem quando as famílias, as escolas e comunidades colaborarem de muito perto”*. Reconhecemos a importância que cabe à Escola no sentido de motivar todos os parceiros à participação, tarefa que nem sempre é fácil de alcançar, pois as relações que as pessoas estabelecem entre si originam conflitos por vezes difíceis de gerir. No entanto, sabendo que a participação permitirá melhorar a qualidade do ensino aprendizagem, *“importa, assim, criar as condições para intensificar o contacto entre pais e educadores, favorecendo um efectivo envolvimento parental”* (Dias, 2005:85).

O RI foi elaborado em cumprimento do estipulado no regime de autonomia, administração e gestão aprovado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, apresentando em grande parte do seu texto a transcrição de normativos legais, nomeadamente o regime de administração e gestão aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, com as alterações introduzidas pela Lei nº24/99, de 22 de Abril Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, Lei nº 30/2002 de 20 de Dezembro, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, Despacho Normativo 1/2005 e orienta o regime de

funcionamento do Agrupamento, aplicando-se a todos os membros da comunidade educativa. Define o funcionamento de todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento, de cada um dos seus órgãos de Administração e Gestão, das estruturas de orientação educativa e apoio educativo e os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Regulamenta os procedimentos de avaliação dos alunos e as normas a seguir para a gestão dos espaços.

Relativamente ao PAA, é um dos instrumentos do Processo de Autonomia, Administração e Gestão do Agrupamento, através do qual é reconhecido o direito de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Pretende-se com este documento, promover uma acção consistente, integrada e decidida; prever mais facilmente as dificuldades e corrigir as acções/intenções; determinar os métodos mais eficazes e assegurar a sua continuidade; delegar autoridade e responsabilidade para actuar com maior eficiência e proximidade; antecipar os custos e os recursos envolvidos... Deve admitir uma certa flexibilidade para que, através dos resultados parciais, se possam introduzir as modificações necessárias, buscando novas concepções que permitam desenvolver hábitos de vida saudáveis de acordo com os interesses, capacidades e necessidades do Agrupamento. Este documento é muito extenso pois contém o elenco de todas as actividades³²a realizar durante o ano lectivo 2007/2008. No plano de formação, que é parte integrante do PAA, surgiu entre outras, uma proposta de formação para os EE, com o objectivo de os auxiliar no acompanhamento/participação da vida escolar, bem como de os envolver nas aprendizagens dos seus educandos. Do Boletim Informativo que foi distribuído a todos os EE no lançamento do ano lectivo, faziam parte algumas sugestões tais como: valorização do estudo por parte da família; envolvimento da família nas actividades do aluno; estimular os EE à participação das actividades escolares; verificar regularmente os cadernos diários e as cadernetas...

Consideramos que o plano anual de actividades deve ser um instrumento dinâmico, deve assumir-se como um programa em constante actualização e aberto a sugestões do meio envolvente requerendo, por isso, atitudes de colaboração, cooperação e compromisso, bem como, o envolvimento efectivo de toda a comunidade educativa.

³² Para além das actividades, constam também visitas de estudo, comemorações e datas nacionais, palestras, actividades de “clubes”, actividades do núcleo de estágio, plano de formação, actividades de enriquecimento curricular, projectos em desenvolvimento, componente de apoio à família no Pré-Escolar.

O PCA tem o seu enquadramento legal no Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril e também no disposto no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro e Despacho Normativo nº 1 de 5 de Janeiro. O PCA é o conjunto de processos/acções de construção colectiva que concretizam as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didácticas, adequando-as ao contexto do nosso Agrupamento. Este processo de construção e de adequação do currículo ao contexto específico da escola, tendo em conta as necessidades dos alunos. Realiza-se no seio dos departamentos/grupos disciplinares pela articulação e sequencialidade dos conteúdos, dando origem a aprendizagens significativas, numa perspectiva integrada e interdisciplinar de saberes. Para que esta forma de desenvolvimento seja realmente concretizada, importa garantir alguns aspectos fundamentais para a construção de situações significativas, e que devem mostrar a acção do Professor: os alunos devem compreender o que estão a aprender e devem saber relacionar as matérias; também devem sentir-se implicados nas situações de aprendizagem e devem participar ao nível da escolha de actividades, de temas e de materiais; também devem ser estimulados a realizar com sucesso as aprendizagens; devem também ser implicados no processo de avaliação das suas aprendizagens.

Neste contexto, o PCA encontra-se directamente relacionado com o PE e apoia-se nele para dar sentido e voz a uma formação integral do aluno, tendo por base, os valores de cidadania que aí se espelham.

Este documento organizacional pretende gerar informação sintética e simples de forma a orientar toda a comunidade educativa, em especial o corpo docente, na gestão e articulação curriculares.

“Por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.”³³

Maria do Céu Roldão

³³ http://www.eps-azeitao.rcts.pt/PAGINAS/informacoes/pca_final.pdf

Nesta perspectiva, o PCA insere-se numa concepção de escola que privilegia a participação de todos os intervenientes no processo educativo. Entendendo o valor da participação sentiu-se necessidade de ampliação de estratégias que permitam aos EE a apetência para o envolvimento em todo o percurso escolar. Como documento aberto é objecto de contínua alteração na procura de uma adequação a todo o tempo às realidades educativas.

Consequentemente consideramos que o PCA é o motor de desenvolvimento da acção educativa, assente no trabalho cooperativo entre todos os agentes da comunidade educativa, estando-lhe subjacente a ideia de (re) construção em permanência, em função da avaliação a que será sujeito. Por outro lado, também expressa o desejo de aperfeiçoar os desempenhos, melhorar as práticas educativas, implicar a comunidade, instituir uma dinâmica própria direccionada para a responsabilização de todos os intervenientes no acto educativo, uma vez que reconhece a Escola como um local por excelência onde os alunos complementam a informação apreendida no meio envolvente e, simultaneamente um centro gerador de formação.

4. O Trabalho de Campo no Agrupamento: Procedimentos de Investigação

Dado que o Agrupamento “Tomás” foi o preferido para o estudo empírico, o nosso trabalho de campo teve início num prévio contacto com a presidente do conselho executivo do Agrupamento, com a intenção de nos inteirarmos sobre a disponibilidade do mesmo em colaborar com a nossa investigação. A presidente do Órgão de gestão, logo mostrou a sua disponibilidade. Neste primeiro contacto institucional, apresentámos as condições em que desejávamos fazer o estudo, dando a conhecer as linhas gerais da problemática, as razões da escolha do Agrupamento, bem como os documentos institucionais que pretendíamos analisar, os instrumentos de recolha de dados a utilizar e a amostra a que pretendíamos aplicá-los. Garantimos ainda o anonimato, quer em relação ao Agrupamento, mais propriamente as escolas Sede do Agrupamento EBI, Pré-Escolar e 1º Ciclo, quer aos inquiridos, sendo os dados tratados com confidencialidade.

Superada esta fase protocolar, facilitada pelo conhecimento do pessoal docente do Agrupamento e da própria presidente do conselho executivo, informámos que pretendíamos aplicar o inquérito por questionário aos EE e Professores de todos os níveis de ensino. Posteriormente, recolhemos os documentos institucionais (projecto

educativo, projecto curricular do Agrupamento, plano anual de actividades e o regulamento interno). Em seguida, foi estabelecido o contacto com os educadores e Professores do 1º Ciclo, que complementaríamos o objecto de estudo, contacto este feito já anteriormente pelo conselho executivo. Corroboramos as palavras de Lima (2006:141), quando se iniciam investigações em campo onde exista uma hierarquia, é bom solicitar aos dirigentes que informem os outros membros da organização que “*aceitam abrir as suas portas à pesquisa*”.

Na primeira semana de Junho de 2008, aplicámos aos EE de todos os níveis de ensino os questionários. A distribuição foi feita por nós directamente aos educadores de infância, Professores do 1º Ciclo e directores de turma do 2º e 3º Ciclos, solicitando que no pré-escolar e 1º Ciclo os entregassem directamente aos EE. No 2º e 3º Ciclos, pedimos que entregassem aos alunos para os fazerem chegar aos EE. Na terceira semana de Junho, aplicámos a todos os Professores os questionários. A recolha foi concluída em Julho. Todo o trabalho de campo que incluiu a aplicação dos questionários, a recolha de documentos institucionais e recolha de outras informações relevantes, foi realizado nos meses de Março a Julho de 2008.

4.1. Técnicas Utilizadas na Recolha da Informação

O processo de recolha de dados num estudo de caso, como já antes foi referido, deve adequar-se não só aos objectivos pretendidos, assim como à experiência do investigador e ao objecto do estudo em si, no sentido de potenciar a recolha de informação e atingir um nível de conhecimento e caracterização aprofundado do objecto de estudo. Pardal e Correia (1995:10), referem que “*as técnicas nunca afiguram um corpo orientador de investigação, nem um plano de trabalho sobre a mesma, mas somente um instrumento para a realização daquele*”.

Optámos pelo estudo de caso, sendo este, à partida, flexível quanto ao tipo de técnicas a utilizar. De acordo com os nossos objectivos e a natureza do nosso estudo, utilizamos como fontes de recolha de dados, o inquérito por questionário e a análise documental. Faremos uma apresentação sumária de cada uma delas.

4.1.1. O Inquérito por Questionário

Sendo nosso objectivo recolher o máximo de informação, pensamos que o questionário nos permitirá visualizar o grau de participação dos EE. O questionário foi o instrumento de recolha de dados por nós seleccionado, dado que coloca todos os inquiridos na mesma situação e facilita a leitura das respostas, permitindo a sua comparação.

Globalmente construímos três questionários: um destinado aos EE desde o Pré-Escolar até ao 3º Ciclo, outro a educadores e Professores do 1º Ciclo, e outro para Professores do 2º e 3º Ciclo. Contudo, e porque a especificidade das situações assim o exigia, cada um destes instrumentos foi adaptado para ser aplicado ao contexto dos EE do Pré-Escolar e 1º Ciclo, e ao contexto do 2º e 3º Ciclos. Embora diferentes, os três questionários apresentam grupos de questões iguais ou idênticas³⁴, de modo a podermos comparar os dados. Com a aplicação destes instrumentos pretendemos descrever, operacionalizar e identificar algumas dimensões da participação dos EE no quotidiano escolar. Os questionários são constituídos por duas partes principais: a primeira parte destina-se à caracterização pessoal de cada um dos grupos. A segunda parte dos questionários destina-se à recolha de opiniões que permitam caracterizar a relação Escola-Família neste Agrupamento. As respostas colocadas apresentam diversas formas: questões em que os inquiridos manifestam o seu grau de concordância ou discordância para cada uma das afirmações propostas; questões de resposta aberta dando ao individuo liberdade de responder com a extensão e a forma que desejar; questões de leque fechado às quais os inquiridos respondem utilizando uma das alternativas (Sim/Não). Em todos os questionários, apenas em uma situação, na sequência de pergunta fechada, era solicitado um comentário aberto para esclarecer ou para emitir uma opinião. No entanto, foram poucos os inquiridos que utilizaram este espaço.

Os questionários foram introduzidos por uma breve explicação dos objectivos do estudo e na qual dávamos garantias de anonimato e confidencialidade das respostas. Aproveitamos, ainda, este espaço para agradecer a disponibilidade de todos os que aceitaram colaborar connosco. O local para a devolução, acordado, foi o gabinete do conselho executivo.

³⁴ Pretendemos, simplificar a linguagem quanto ao questionário dos EE e relativamente ao dos docentes adaptar as questões à realidade de cada grupo.

Os questionários foram previamente testados, com Professores e EE com diferentes estatutos sócio-culturais, com o objectivo de aferir da clareza e pertinência das questões. Neste trabalho, verificámos a necessidade de simplificar as opções de resposta de forma que todos os EE compreendessem as questões e fossem capazes de responder, de acordo com as opções de resposta disponíveis.

Consideramos que houve uma grande preocupação e empenhamento de todos os envolvidos neste processo, relativo ao preenchimento e à devolução dos questionários.

4.1.2. A Análise Documental

Escolhemos a análise documental, porque vimos nela a possibilidade de complementar os dados recolhidos através da outra técnica – inquérito por questionário – retirando deles as evidências que nos permitissem confirmar, ou não, algumas conclusões³⁵. Na verdade, os instrumentos atrás enunciados podiam constituir uma fonte de informação sobre o Agrupamento, não só em relação aos aspectos importantes para a sua caracterização, mas também quanto ao modo como os EE são envolvidos na participação e em todo o processo educativo.

A análise documental será também uma fonte rica de informação. O seu uso em investigações de carácter qualitativo assume grande pertinência, porque espelham a forma como a organização funciona e traduzem a concepção que os actores têm da mesma (Bogdan e Biklen, 1994:180). O grau de importância que lhe é atribuída dependerá do estudo em concreto (para uns constituirá um método de pesquisa central, para outros servirá para complementar informação). À recolha de documentos precede uma reflexão sobre o tipo de documentos a usar, a sua localização. A selecção deverá ser equilibrada, não tendenciosa e em quantidade ajustada aos limites de tempo que se dispõe para a sua análise (Duffy, cit. por Bell, 2002:93). No nosso caso concreto, os documentos assumem um valor significativo. Estes surgem como uma “*fonte poderosa*” (Ludke e André, 1986:39).

Relativamente à análise dos documentos institucionais, a nossa pretensão será, pois, a de conhecer melhor a realidade das relações Escola-Família e ainda, em função desse conhecimento, contribuir para melhorar essa interacção, assim como a realização

³⁵ Referindo-se às situações em que é vantajoso usar a análise documental, Ludke e André (1986:39), baseando-se em Holsti, consideram-na pertinente “quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de colecta, como, por exemplo a entrevista, o questionário ou a observação”.

peçoal, escolar e profissional dos diversos intervenientes no processo educativo. De acordo com Pardal e Correia (1005:74), *“a recolha de informação através de documentos é necessária em qualquer investigação e constitui uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”*.

Deste modo, consideramos a pertinência que os directores de turma sentiram no final do ano lectivo numa das últimas reuniões onde reflectiram sobre o horário de atendimento aos EE. Constataram mesmo, que apesar de já ter sofrido alterações, ainda não era o mais apropriado, pois os EE ainda continuavam a ter dificuldades em articular os seus horários de trabalho com o horário de atendimento escolar, ficando muitas vezes penalizados na atribuição do prémio da assiduidade. Os Professores foram unânimes em considerar que, no próximo ano lectivo, seria importante repensar o horário de atendimento escolar e, para tal, disponibilizaram-se para a sua marcação incidir em dois momentos semanais, sendo um deles possível de ser combinado de acordo com a disponibilidade de cada EE.

Como se não bastasse o anteriormente referido, o modo como a comunidade pressiona os EE, o tipo de rede de relações sociais que mantêm, o sistema de crenças e comportamento dos EE combinadas com as expectativas dos Professores e escolas, podem ser também importantes impulsionadores da colaboração entre os EE e os Professores.

Concluindo uma análise de todos os documentos institucionais, apercebemo-nos de que todos os estabelecimentos de ensino se articulam e ajustam às orientações emanadas dos mesmos. No que concerne às sugestões para melhorar as relações Escola-Família, duma maneira geral, os docentes apelam à valorização e participação dos EE nas actividades da escola, envolvendo-os desta forma no processo ensino/aprendizagem dos seus educandos. Também em todos foi visível a preocupação em envolver os EE no processo educativo, apercebemo-nos que é preocupação de muitos docentes motivar os EE para a participação, fazendo-os sentir quão importante é a sua posição na tomada de decisões na vida escolar dos seus educandos. São desenvolvidas sessões ao longo do ano lectivo para ajudar os EE a efectuar o acompanhamento aos seus educandos, elaboram-se ainda materiais com sugestões aos EE para esse acompanhamento (acompanhamento ao estudo em casa). Consequentemente consideramos que, quando os EE se apercebem que os Professores apreciam e valorizam o trabalho desenvolvido, *“há cada vez mais provas de que as percepções dos Professores face aos pais e dos pais face aos Professores podem mudar num sentido positivo”* (Marques 1997:108). Nesta

óptica, os EE são agentes educativos não profissionais a privilegiar no processo educativo, é importante compreender os mecanismos ou processos que ligam o envolvimento parental e o desempenho escolar. Lareau (1989), chama a atenção para a importância de se estabelecerem objectivos realistas no trabalho com os EE, evitando as decepções e expectativas demasiado elevadas.

Pensámos ser possível, com a nossa investigação, deixar aqui o nosso singelo contributo para um melhor conhecimento dos condicionalismos da participação dos EE em todo o processo educativo, com um peso deveras importante na promoção de uma educação de qualidade.

Capítulo V

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

“Cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso.”

(Quivy & Campenhoud, 1992:159)

1.A Dimensão Organizativa

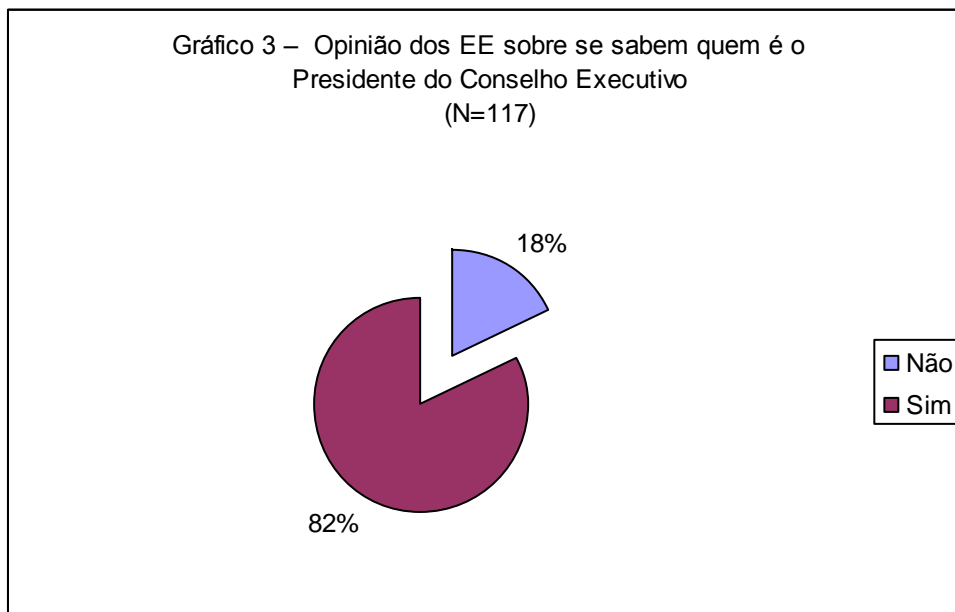
Procuramos saber qual é a concepção dos EE quanto à organização administrativa da escola e se têm conhecimento das suas normas de funcionamento. Verificamos que o Regulamento Interno (RI) é conhecido por 57,3% dos EE, mas ainda existe uma grande parte, 38,5% que não conhece o RI (tabela 10). Estes são os que raramente vão à Escola, ou por falta de tempo, ou porque acham que não têm capacidade para participar no processo educativo dos seus educandos e que isso é da responsabilidade dos profissionais de educação. Outra razão que poderá explicar este facto, reside no baixo nível de escolaridade dos EE (conforme tabela 6 do capítulo IV), o que os limita relativamente à compreensão de um documento extenso e de difícil interpretação.

Tabela 10 – Conhecimento do Regulamento Interno da escola por parte dos EE

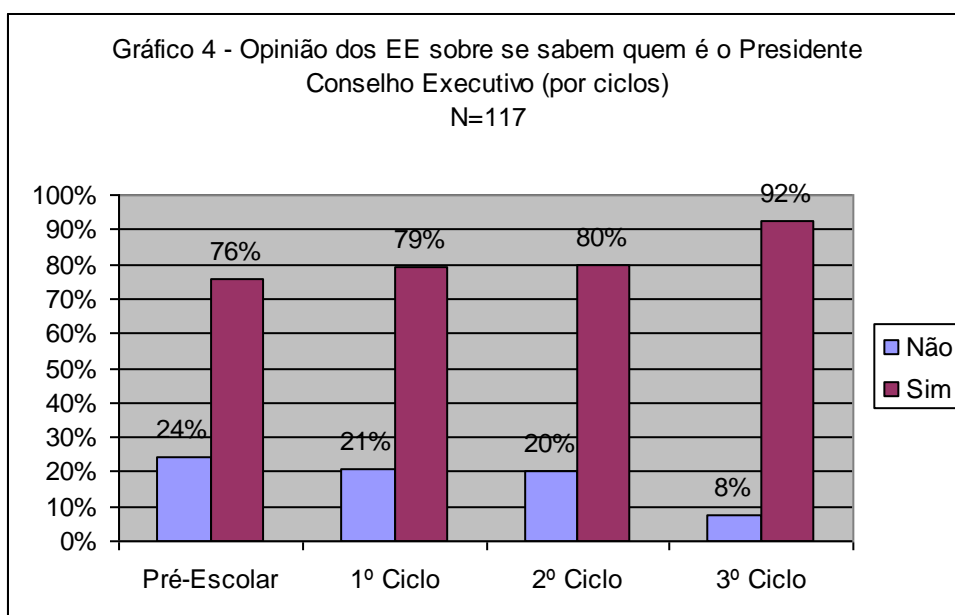
	Frequência	Percentagem
Não	42	35,9
Sim	67	57,3
Total	109	93,2
NR	8	6,8
Total	117	100,0

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 12.2 do questionário aos EE (anexo nº 1)

Ao nível da estrutura organizativa, as respostas obtidas revelam que 81,6% dos EE sabe quem coordena a Escola (Gráficos 3 e 4). A maior percentagem de EE que desconhecem o Presidente do Conselho Executivo está no Pré-Escolar, 1º Ciclo e 5ª ano. Isto acontece porque os contactos se estabelecem entre EE e Educador/Professor, em cada estabelecimento de ensino do Agrupamento e não lhes é necessário deslocar-se à escola-sede, onde funciona o Órgão de Gestão.



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 12.1 do questionário aos EE (anexo nº 1)



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 12 e 13.1 do questionário aos EE (anexo nº 1)

Apenas 7,7% dos EE desconhecem quem é o representante dos EE no Conselho de Turma. Esta percentagem reduzida deve-se ao facto de este representante ser escolhido na reunião de lançamento do ano lectivo pelos Encarregados de Educação presentes.

60% dos EE desconhecem quem é o representante dos EE no Conselho Pedagógico. Este Encarregado de Educação é indicado pela associação de pais e

Encarregados de Educação. A participação nas assembleias de pais é reduzida; daí resulta este desconhecimento.

58% dos EE desconhecem quem é o representante dos EE na Assembleia de Escola. Tal como o representante dos EE no Conselho Pedagógico, este Encarregado de Educação é indicado pela associação de pais.

A maioria dos inquiridos sabe que existe uma associação de pais (AP) na escola, 97,3% dizem que sabem da existência e apenas 2,7% dizem que não sabem (Tabela 11).

Tabela 11 – Tem conhecimento da existência de AP na Escola

	Não	Sim
Pré- Escolar	3,7%	96,3%
1º Ciclo	3,3%	96,7%
2º Ciclo	3,3%	96,7%
3º Ciclo		100,0%
Total	2,7%	97,3%

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 12.8 do questionário aos EE (anexo nº 1)

Tabela 12 – Pertence à AP

	Não	Sim
Pré-Escolar	77,8%	22,2%
1º Ciclo	58,6%	41,4%
2º Ciclo	76,7%	23,3%
3º Ciclo	88,0%	12,0%
Total	74,8%	25,2%

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 12.9 do questionário aos EE (anexo nº1)

Apesar de saberem da existência da AP, apenas 25,2% pertencem à AP, da qual a maiorias são EE do 1ª Ciclo (Tabela 12). Esta envolvência na vida escolar por parte de uma percentagem tão reduzida de EE e de um grupo tão específico (EE do 1º Ciclo) poderá ter diversas leituras. A explicação pode residir no facto de que, à medida que os alunos progredem na escolaridade, os EE vão interiorizando também que por estes serem mais autónomos, os seus educandos já não necessitam de um acompanhamento tão próximo, o que se traduz num progressivo afastamento da escola.

A vida social de hoje faz com que o conjunto parental (Pai e mãe) se veja na obrigação de trabalhar para poder sustentar a Família. A educação das crianças que,

antigamente estava a cargo da mãe (que não tinha necessidade de trabalhar), hoje é delegada muitas vezes à instituição Escola. Professores, Funcionários e demais actores da Comunidade Educativa, substituem, nos nossos dias, o EE.

A crise de valores, também patente no desmoronar do papel do EE, afecta grandemente a visão que se tem da escola e da acção “educar”. A Escola é o “depósito” das crianças, lugar onde os EE “esquecem” os seus educandos. Por sua vez, a Escola “educa”, mantém as crianças ocupadas. Os EE sabem que há sempre alguém que zela pelo bem-estar dos seus educandos.

A forma respeitosa e com certa deferência com que se tratava o Professor esbateu-se. Antigamente, o Professor era o “leal conselheiro”. Ajudava na gestão dos recursos familiares, era dos poucos que sabiam ler e escrever. As turmas eram pequenas, formavam uma família, de quem o Professor conhecia todos os problemas. Hoje os EE já não procuram os Professores, são chamados à Escola para se inteirarem dos resultados dos seus educandos, e por vezes, apesar de mesmo convocados, há EE que não comparecem na Escola.

Efectivamente, estes poderão ser alguns dos aspectos que criam este “fosso” de interesses entre Escola/EE. Mas por que motivo, então, se salientam os EE do 1º Ciclo?

O 1º Ciclo alberga crianças etariamente mais novas, ainda muito dependentes dos cuidados dos seus educadores. É possível que os EE receiem a integração destas no seio da comunidade.

O relacionamento com o Professor do 1º Ciclo é diferente daquele que se tem com os do 2º ou do 3º Ciclos. No 1º Ciclo, há apenas um Professor, a ligação Escola-Família acaba por se dar com maior facilidade. Apesar de se tratar de um Agrupamento de Escolas, o 1º Ciclo, enquanto espaço físico, é mais pequeno.

A preocupação quanto ao futuro dos filhos, neste grupo etário, ainda é pertença dos EE. Assim que passam para o 2º Ciclo, os EE começam a desligar-se da integração dos seus educandos. O meio já é conhecido e eles são mais autónomos, deixando prevalecer a vontade das crianças, sempre que possível, para colmatar e preencher os espaços vazios deixados pelos próprios EE.

2. Dimensão Pedagógica

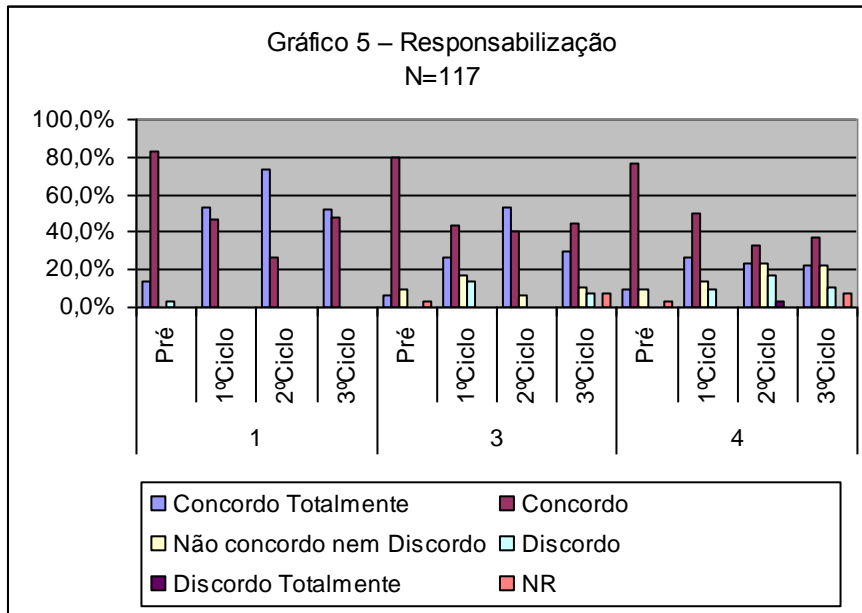
Consideramos pertinente saber que entendimento têm os EE e os Professores, que representação têm os EE na utilidade da escola, que representação têm os Professores da competência educacional dos EE, em que circunstâncias ocorrem os contactos entre a Escola e a Família, e qual a sua regularidade.

2.1. Concepção de Educação

Os dados obtidos através dos questionários revelam que tanto os EE como os Professores sentem-se responsáveis pela educação escolar e partilham objectivos comuns (Gráficos 5,6,7,8). Os EE e os Professores, acham que a *maioria dos Professores*: interessam-se pelo educando (em relação aos EE: 100% em todos os níveis de ensino, com excepção de 3,4% no Pré - Escolar que discorda; em relação aos Professores: todos são unânimes e todos se interessam), e *ensinam-no a ser bom cidadão* (91,5% de EE de todos os níveis ensino e 100% dos Professores).

A maior parte dos inquiridos (81,2% dos EE) consideram que *os Professores tratam todos os alunos da mesma forma*. No entanto 13,3% dos EE do 1º Ciclo e 7,4% dos EE do 3º Ciclo discordam. Os Professores consideram que na maioria todos tratam os alunos da mesma forma.

70% dos EE acham que os Professores *ensinam todos os alunos da mesma forma*, apesar de 17,1% não concordam nem discordam e 16,7% dos EE do 2º Ciclo discordam. Apenas 28,9% dos Professores do 2º e 3º Ciclo concordam e 33,4% dos Professores do Pré-Escolar e 1º Ciclo. Isto deve-se ao facto de nem todos os alunos terem o mesmo grau de dificuldade de aprendizagem.



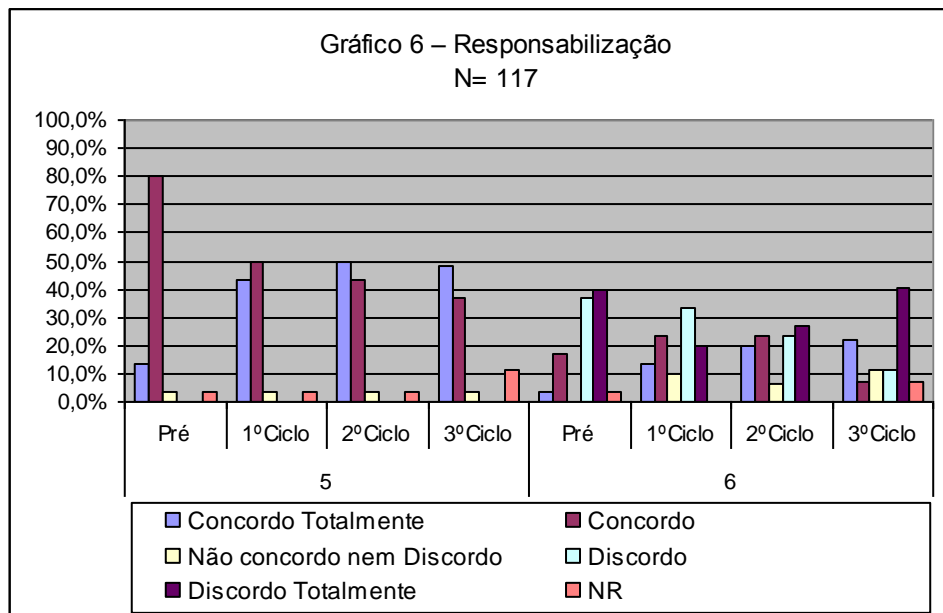
Chave:

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

A maioria dos Professores...

- 1- Interessam-se pelo seu educando
- 3 – Tratam todos os alunos da mesma forma
- 4 – Ensinam todos os alunos da mesma forma
- 5- Ensinam os alunos a serem bons cidadãos
- 6- São responsáveis pela educação escolar dos alunos pelo que os Pais/EE não precisam de se preocupar

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 14.1.1, 14.1.3 e 14.1.4. do questionário aos EE (anexo nº 1)



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 14.1.5 e 14.1.6 do questionário aos EE (anexo nº 1)

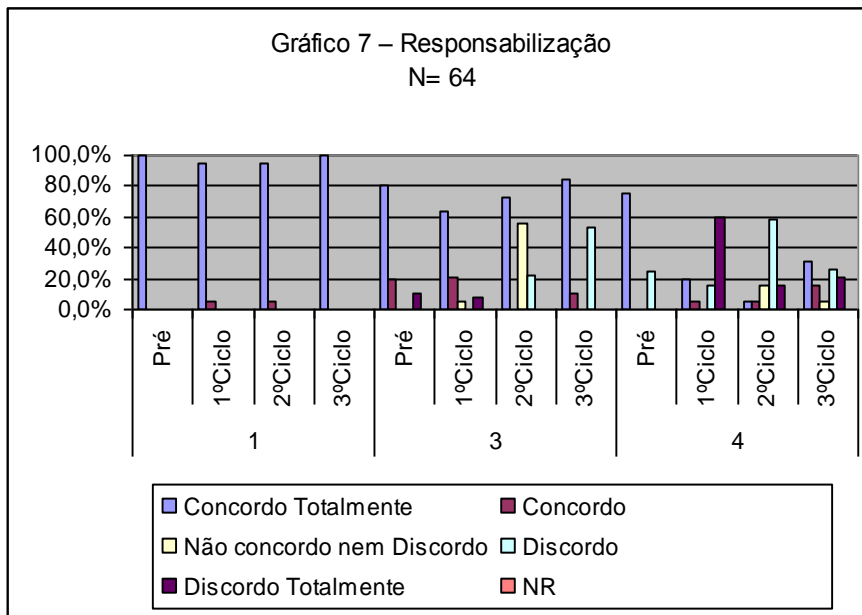
Apenas 32,4% dos EE acham que *a maioria dos Professores são responsáveis pela educação escolar dos alunos pelo que os EE não precisam de se preocupar*. Apesar de não ser uma percentagem muito elevada, esta despreocupação espelha o desinteresse que alguns dos EE demonstram pela Escola e, conseqüentemente, pela educação dos seus educandos. Os EE têm vindo, gradualmente, a alhear-se desse processo, delegando todas as funções que “educar” implica, aos Professores e membros

da comunidade educativa (será porque pensam que não são capazes?), esquecendo que a primeira etapa do processo educativo começa em casa, na grande Escola que é a Família.

Assim, 7,7% dos Professores do 2º e 3º Ciclo concordam que são responsáveis pela educação escolar dos seus alunos pelo que os EE não precisam se preocupar. Como já foi referido anteriormente, a Família é a primeira Escola da criança. É através da Família que a criança recebe os valores familiares, pertença dessa família que lhe vão dar identidade enquanto pessoa. Cada família interioriza e adapta os valores universais de determinada maneira, conferindo-lhes a sua marca, a sua autenticidade. É importante que as crianças já cheguem à Escola com uma formação pessoal. Depois, durante o longo processo educacional, os EE devem também participar, pois eles são também educadores, e podem fazê-lo de diversas maneiras, dando reforço ao que os Professores/Educadores transmitem na escola, acompanhando atentamente o evoluir do seu educando, procurando contactar com a realidade escolar. A Escola é uma comunidade aberta que necessita da participação dos EE., como refere um Professor:

“Sim sou responsável pela educação escolar dos meus alunos, no entanto, é sempre necessária a colaboração dos pais pois sem a sua colaboração essa tarefa pode ficar comprometida. Sou responsável pela transmissão de conhecimentos e pelo desenvolvimento das competências básicas essenciais, mas por vezes é necessária uma intervenção positiva por parte da família para que o sucesso seja alcançado. A família, nestas idades escolares, não se pode demitir.” (comentário de um Professor do 3º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

No Pré-Escolar, 75% dos Educadores de Infância concordam que são responsáveis pela educação escolar dos seus alunos.



Chave:

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

Enquanto Professor, considero que...

1- Interesse-me pelos meus alunos

3 – Trato todos os alunos da mesma forma

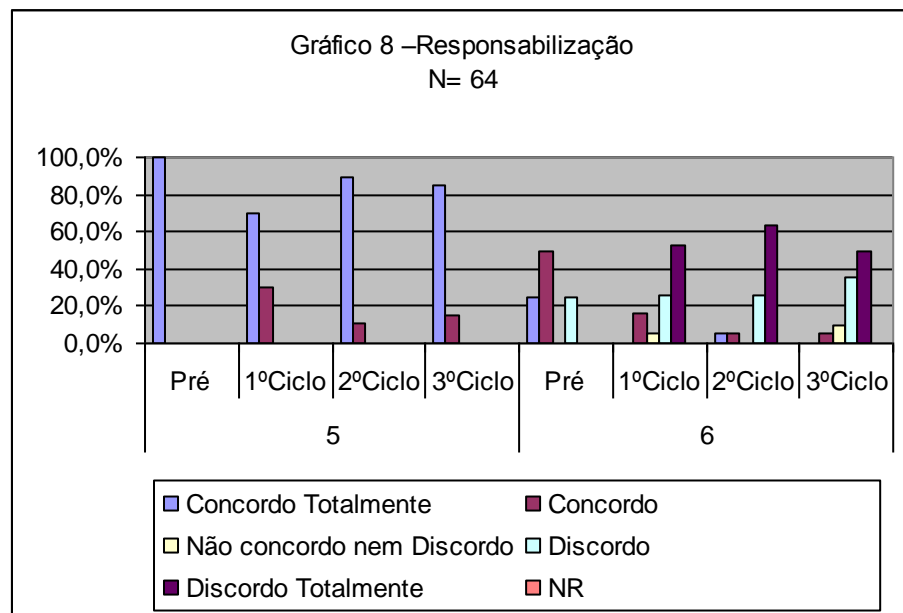
4 – Ensino todos os alunos da mesma forma

5- Ensina os alunos a serem bons cidadãos

6- Sou responsável pela educação escolar (...)

pais/EE não precisam de se preocupar

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 10.1.1, 10.1.3 e 10.1.4 do questionário aos PF (anexo nº 2 e 3)



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 10.1.5 e 10.1.6 do questionário aos PF (anexo nº 2 e 3)

A quase totalidade dos EE (94,9%) referem que a maioria dos Professores proporciona ao seu educando boas experiências de aprendizagem, por outro lado, a totalidade dos Professores também concorda com esta opinião.

2.2. Competência Educacional dos Pais/EE

Na opinião da maioria dos docentes (com exceção de 5% dos docentes do 1º Ciclo), os EE são incentivados a participarem na educação dos seus educandos (opinião aceite por 86,3% dos EE, apesar de 16,7% dos EE do Pré-Escolar não concordarem nem discordarem).

A quase totalidade dos EE (90,9%) referem que *ajudam o seu educando nos trabalhos de casa*, (28% dos EE do 3º Ciclo não concordam nem discordam), mas apenas 12,9% dos Professores do 2º e 3º Ciclo partilham dessa opinião. 64% dos Professores do Pré-Escolar e 1º Ciclo também partilham desta opinião. Esta discrepância poderá ter a ver com a formação dos EE e também com aquilo que é entendido por "ajudar". Como referiram dois Professores:

“Devo referir que na turma que estou a leccionar, alguns pais demitiram-se completamente da sua função. Raramente vieram à escola, mesmo sendo solicitados e não revelaram interesse em ajudar os seus educandos nos trabalhos escolares, o que prejudicou no sucesso dos alunos.” (comentário de um Professor do 3º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

“Considero que um grande número de pais se demite da função de educar, ou porque não têm disponibilidade ou por falta de interesse. Alguns, se pudessem mantinham os filhos ainda mais horas na escola, estando cada vez mais degradada a relação entre pais e filhos.” (comentário de um Professor do 2º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

Por outro lado, 81,5% dos EE referem que *têm conhecimentos para ajudar o seu educando na sua vida escolar*, apesar de 26,4% dos Professores do 2ª Ciclo concordarem e 50% dos Professores do 3º Ciclo discordarem (50% não concorda nem discorda). Perante os baixos níveis de escolaridade das famílias³⁶, certamente, os Professores consideram pouco provável que os EE tenham conhecimentos académicos para ajudarem os seus educandos, principalmente ao nível do 3º Ciclo:

“Por vezes não me sinto preparado para ajudar o meu filho. Ajudo dentro das minhas possibilidades e dentro do meu conhecimento.” (comentário de um EE ao questionário em anexo nº 1)

³⁶ apurámos que 66,7% têm habilitações até ao 9º ano de escolaridade e apenas 7,7% têm habilitações a nível de ensino superior (Tabela 6, capítulo IV)

No Pré-Escolar, 80% dos Professores concordam que os EE têm conhecimentos para ajudar os seus educandos e 60%, no 1º Ciclo. Muitas das vezes ajudar não é apenas “ensinar” as matérias, os conteúdos programáticos. Ajudar é ensinar a fazer a mochila, ver a caderneta, verificar com o horário se o educando leva todos os materiais necessários para a escola, conversar sobre o que a criança mais gostou naquele dia de aprender, etc.

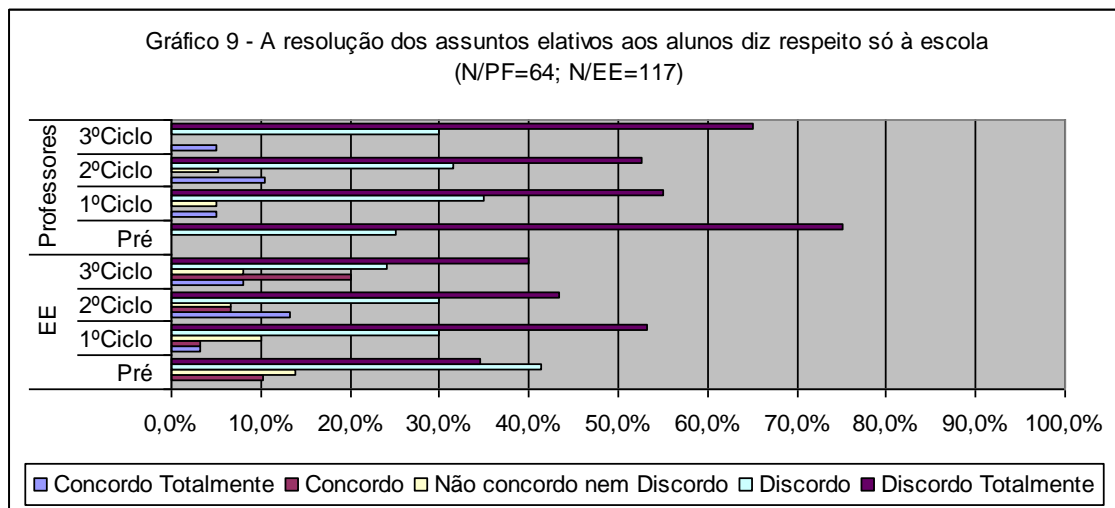
A maioria dos EE (93,9%) *considera que está a par das actividades que o educador/Professor do seu educando desenvolve na sua sala de aula*, enquanto que apenas 33,3% dos Professores do 2º e 3º Ciclos concordam e 16% dos Professores do Pré-Escolar e 1º Ciclo discordam. No entanto, tal opinião não parece reflectir a realidade. Dependendo do Ciclo de ensino, e como já se verificou à priori, existe uma discrepância em termos de participação dos EE na vida escolar. Se os EE não participam na vida escolar, como o comprovam as estatísticas, de que forma podem ter conhecimento do que se passa nas salas de aula?

Por outro lado, 58,3% dos EE afirmam que *conhecem as disciplinas do ano de escolaridade que o seu educando frequenta*, e 45% dos Professores discordam, e 86% dos EE afirmam que *conhecem os conteúdos abordados na maioria das disciplinas*, e apenas 23,7% dos Professores do 2º e 3º Ciclo concordam. Tal deve-se, por um lado à falta de formação dos EE, e, por outro lado, à falta de tempo/presença em casa por parte dos EE. No Pré-Escolar e 1º Ciclo, as opiniões divergem, pois 60,8% dos Professores concordam que os EE conhecem os conteúdos. Isto deve-se ao facto de se tratar de graus de formação inicial que praticamente todos os EE possuem. Um Professor referiu que:

“Seria vantajoso a realização de acções de formação para os EE, levadas a cabo por vários tipos de profissionais.” (comentário de um Professor do 3º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

83,2% dos EE revelam que *é tarefa sua e não apenas do Professor, esforçar-se para que o seu educando tenha sucesso escolar* (20,7% dos EE do Pré-Escolar discordam desta afirmação), enquanto que 42,2% dos Professores do 2º e 3º Ciclo concordam que é tarefa dos EE e não apenas do Professor, apesar de 18,4% não concordarem nem discordarem. Apenas 20% dos Professores do Pré-Escolar concordam e 60% dos do 1º Ciclo.

Quanto à participação dos EE nas tomadas de decisão relativas aos seus educandos, apenas 15,7% dos EE, revelam que a *resolução dos assuntos relativos aos alunos diz respeito só à escola*, por outro lado os Professores também são unânimes e apenas 4,2% dos Professores do Pré-Escolar e 1º Ciclo concordam com esta afirmação e 7,7% dos Professores do 2º e 3º Ciclo (Gráfico 9).

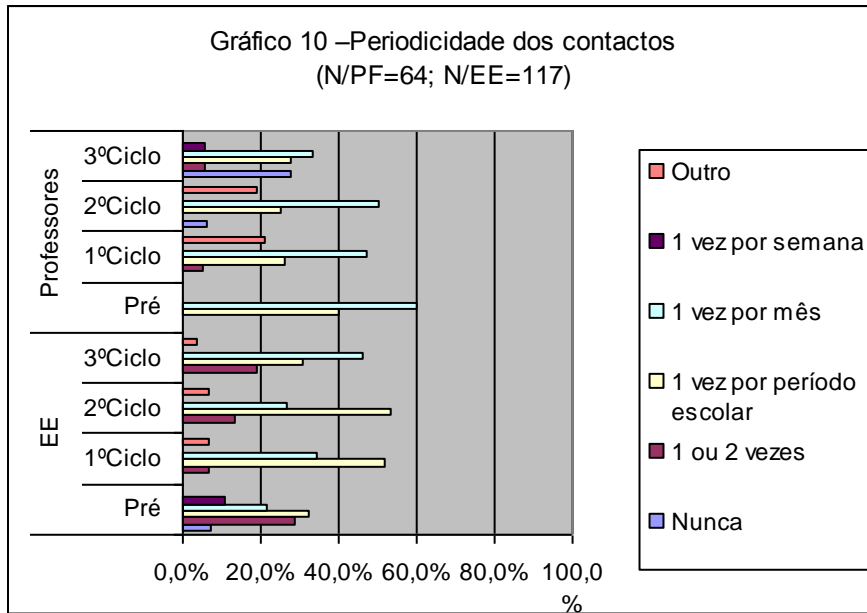


Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 14.2.9 do questionário aos EE (anexo nº 1) e à questão 10.1.10 do questionário dos PF (anexo nº 2 e 3)

Tanto os EE como os Professores estão de acordo que *devem cruzar ideias e sugestões no sentido de melhorar o aproveitamento escolar dos alunos* (83,2% dos EE). Apenas 5% dos Professores do 1º Ciclo discordam, talvez por considerarem suficiente a comunicação que estabelecem com os seus alunos. A percentagem de Professores que concorda que a escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos EE é superior à dos EE: 85% dos Professores e 72,6% dos Encarregados de Educação.

2.3. Contactos entre a Escola e a Família

A análise dos dados recolhidos através do questionário indica que a iniciativa dos Professores é ligeiramente superior à dos EE (Gráfico 10), apesar de tanto os Professores como os Pais/EE consideram que costumam estabelecer contactos. Em média os Professores solicitam a comparência dos EE 1 vez por mês, enquanto que os EE deslocam-se à escola em média 1 vez por período.



Chave:

Pais/EE:

“Pensando neste ano lectivo (2007/2008), com que frequência se deslocou à escola para falar com o Educador/ Professor/DT do seu educando?”

Professores:

“Pensando neste ano lectivo (2007/2008), com que frequência solicitou a comparência do EE?”

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 15 do questionário aos EE (anexo nº 1) e à questão 13 do questionário dos PF (anexo nº 2 e 3)

Foi referido por Professores:

“A relação Escola-Família depende essencialmente da abertura e solicitações que a escola faz à Família. Muitas vezes, o primeiro passo tem que ser do Professor, pois os pais nem sempre sabem como devem ou podem aproximar-se ou participar.” (comentário de uma Educadora de Infância ao questionário em anexo nº 2)

“A Família para ser interventiva na escola, tem de ser motivada pelo Professor. Não deve ser chamada à escola só pelos aspectos negativos do seu educando, mas também por valorizações tidas pelo seu educando.” (comentário de um Professor do 3º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

“Acho que deviam fazer mais reuniões, não só sobre as actividades a serem realizadas mas também do sucesso do desenvolvimento dos educandos. Também acho que deviam fazer mais actividades com os pais para que estes se dediquem mais aos filhos e ao meio onde passam a maior parte deles”. (comentário de um Professor do 2º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

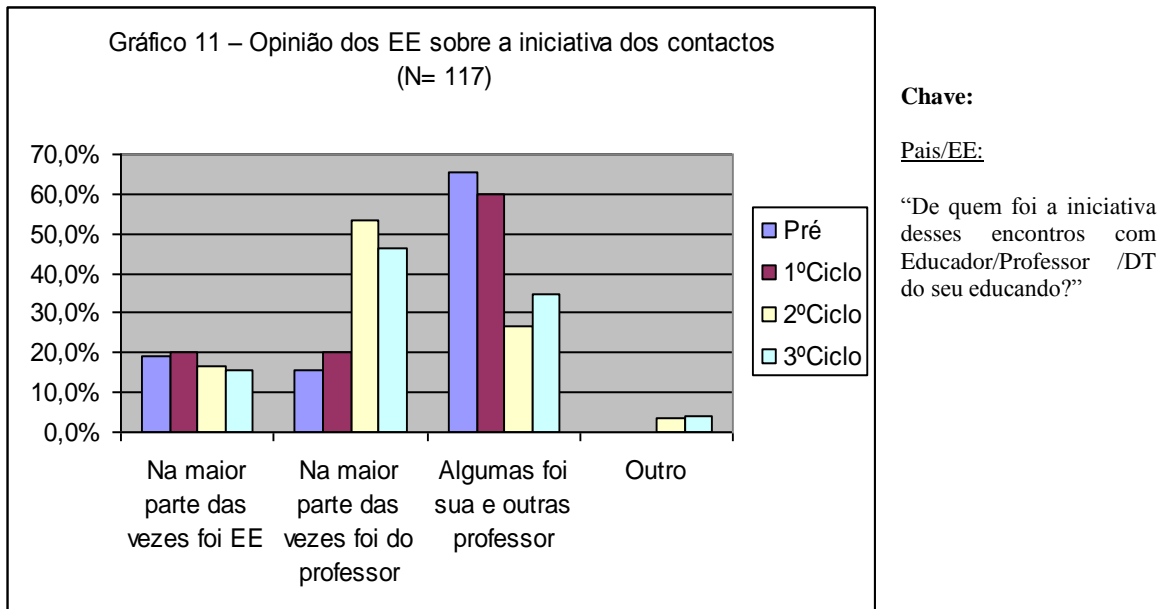
Os EE concordam que costumam ser convocados para irem à escola (86,5%) e que estão interessados nos assuntos relacionados com a escola (97%).

No geral, os pais dizem em maioria que se deslocam à Escola sempre que são solicitados, mas os EE do 1º Ciclo dizem que se deslocam à escola por iniciativa própria (cerca de 43,3%).

“Acho eu, que nós EE deveríamos ser informados dos dias em que se realizarão os testes de avaliação antecipadamente e deveriam ser enviados pelos Professores através dos alunos para que os pais assinassem em como tiveram conhecimento do resultado dos mesmos. Isto em vez de os ver no dia de tomar conhecimento da avaliação final do período.” (comentário de um EE do 1º Ciclo ao questionário em anexo nº 1)

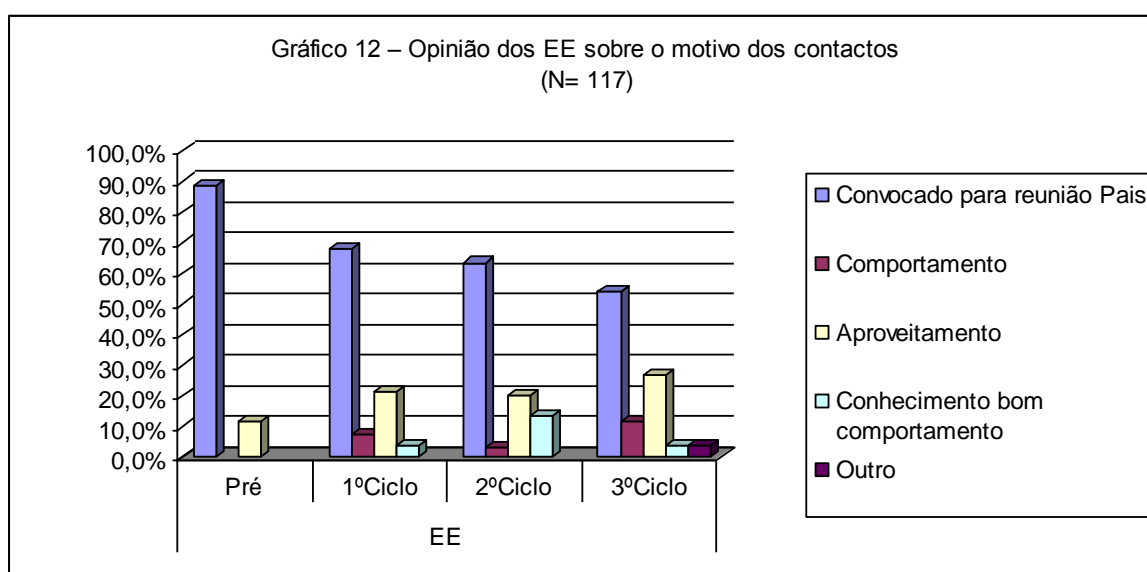
Os EE do Pré-Escolar (65,4%) e do 1º Ciclo (60%) deslocam-se à escola por sua iniciativa e outras do Professor, enquanto que os EE do 2º Ciclo (53,3%) e 3º Ciclo (46,2%) deslocam-se à escola, na maior parte das vezes, por iniciativa do Professor (Gráfico 11). No que concerne os 2º e 3º Ciclos, caiu-se num lugar-comum: chamar os EE apenas para entregar os resultados das avaliações ou quando existem comportamentos desviantes.

Os Directores de Turma deviam fomentar a vinda dos EE à escola também por outros motivos. Assim desmistificava-se a visão “ameaçadora” que tanto EE como alunos têm dos Directores de Turma.



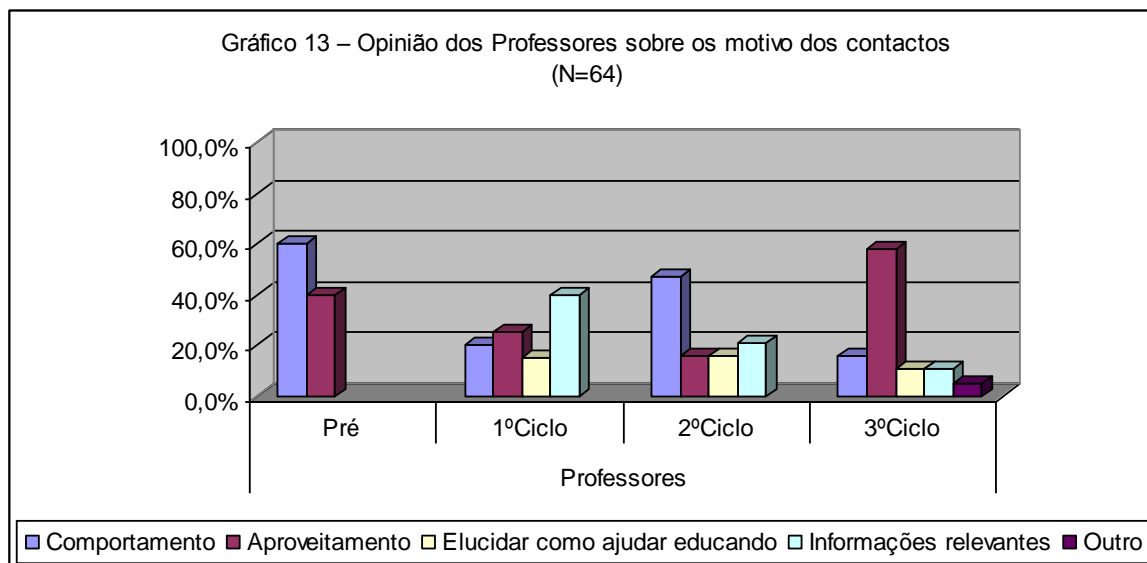
Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 17 do questionário aos EE (anexo nº 1)

Quanto aos motivos que justificam o estabelecimento dos contactos (Gráfico 12), os EE destacam, em primeiro lugar, a convocação de reuniões, sendo o aproveitamento o segundo motivo mais referido (26,9%) dos EE do 3º Ciclo. Os EE procuram obter informações relacionadas com o aproveitamento e, muitas vezes evitam tomar conhecimento de informações desagradáveis sobre o comportamento para o qual, muitas vezes, não têm soluções). Consideram que estes contactos permitem “conhecer melhor o aluno” e a “actuação conjunta para EE e Professores fazerem face aos problemas”.



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 19 do questionário aos EE (anexo nº 1)

Por outro lado, os Professores do 2º Ciclo destacam o comportamento e os do 3º Ciclo o aproveitamento (Gráfico 13).



A promoção de actividades que implicam a participação dos EE, é uma maneira dos EE e Professores estabelecerem contactos. Sendo assim, 51,8% dos EE concordam com esta afirmação, da qual, a maioria são os EE do Pré-Escolar. É de salientar que 33,3% dos EE não concordam nem discordam, talvez por considerarem que a Escola é para os filhos e não para eles, que já por lá passaram, podendo guardar dela boas ou más recordações. Salienta-se que, de todos os níveis de ensino, é no Pré-Escolar que se regista uma participação mais activa dos EE.

“A Escola é um espaço onde as crianças estão mais tempo, portanto, tudo se deve proporcionar para uma boa qualidade de crescimento das crianças. Isto só pode acontecer com um empenho total dos Pais e dos Professores. É necessário sempre colaboração das duas partes. Os Pais devem ser chamados à atenção no caso de estarem a errar em alguma situação, assim como os Professores devem ouvir os Pais. A crise social é crescente. E, em crise, se reforçarmos as parcerias (pais/escola), conseguimos vencer e melhorar.” (comentário de um Professor do 1º Ciclo ao questionário em anexo nº 2)

“Os Professores bem se esforçam para envolver os Pais na participação, mas os Pais poucas vezes se disponibilizam, o que torna o processo educativo mais complicado.” (comentário de um Professor do 3º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

Para os EE, os obstáculos que os impedem de irem à Escola, mais frequentemente, são o horário de trabalho incompatível com as actividades da escola. Apenas 25% dos EE dizem que o seu horário é compatível. 29% dos EE alegam que têm dificuldades em se envolver nos assuntos da escola, dos quais apenas 4% correspondem aos EE do Pré-Escolar. Apesar de existir alguma relutância por parte dos EE, 79,5% afirmam que *os Professores incentivam a sua participação nos assuntos da escola.*

“Só tenho pena de não conseguir participar mais, pelo facto da minha disponibilidade profissional não permitir que me desloque à escola para me aprofundar mais dos assuntos/problemas da mesma.” (comentário de um EE do 3º Ciclo ao questionário em anexo nº 1)

“Nos horários, acho que deviam ser um pouco mais razoáveis para darem oportunidades aos pais de estarem a par das actividades da escola e poderem participar mais. No meu caso, tenho alguma dificuldade em entrar em contacto com o director de turma.” (comentário de um EE do 2º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

A relação Escola-Família depende essencialmente da abertura e solicitações que a escola faz à Família. Muitas vezes, o primeiro passo tem que ser do Professor, pois os Pais nem sempre sabem como devem ou podem aproximar-se ou participar.” (comentário de um EE do 1º Ciclo ao questionário em anexo nº 2)

3. Dimensão Sócio-Cultural

Consideramos pertinente saber qual a importância que os actores sociais atribuem à participação dos EE nas actividades escolares e que imagem têm da abertura da escola à participação destes.

3.1. Actividades Escolares

Tanto os EE como os Professores concordam que os contactos entre a escola e a família são úteis, pois permitem o conhecimento mútuo dos contextos de vida do educando, promovem a compreensão de situações escolares ou familiares que o afectam, contribuem para adequar o trabalho à especificidade de cada caso e o reconhecimento, por parte dos alunos, que podem contar com o apoio e compreensão

dos seus familiares. A articulação entre os EE e os Professores traz benefícios ao aluno, nomeadamente a nível académico:

“Os alunos obtêm maior sucesso quando os EE colaboram efectivamente com os Professores.” (comentário de um Professor do 3º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

“Deve ser ainda mais fomentada a colaboração entre Pais e Professores nas actividades escolares e aprendizagem dos alunos.” (comentário de um EE do 1º Ciclo ao questionário em anexo nº 1)

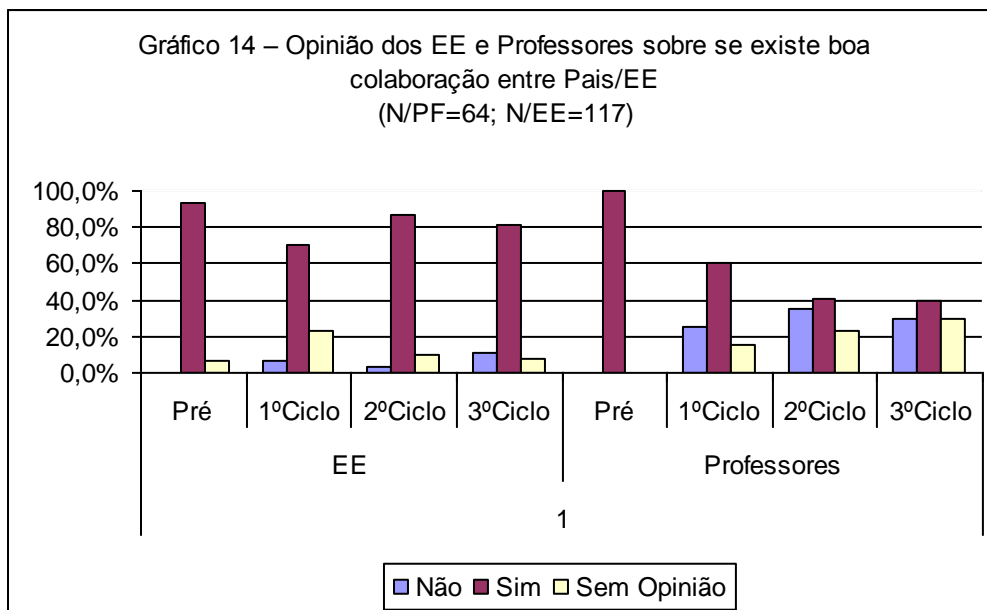
Pode verificar-se que os alunos com melhor aproveitamento e comportamento são os que são mais apoiados pela família, quer em casa, quer na colaboração com os Professores, aqueles que sentem que os seus EE estão presentes e manifestam interesse pelo seu percurso escolar, ouvindo-os quando é necessário e colaborando na resolução de problemas que eventualmente ocorram.

3.2. Cultura

Tanto os EE, como os Professores são unânimes, em relação à questão se *existe boa colaboração entre EE*, apesar de dos Professores do 2º e 3º Ciclo, não estarem tão certos disso, pois 32,4% dizem que não, 40,5% dizem que sim e 27% não têm opinião. Na opinião de um Professor:

“A relação entre si, não mostra união mas sim individualismo e penso que é uma realidade generalizada.” (comentário de um Professor do 2º Ciclo ao questionário em anexo nº 3)

No que se refere à *colaboração entre EE e Professores*, as opiniões são na maioria afirmativas, apesar de 31,6% dos Professores do 3º Ciclo revelarem que não concordam e 52,6% que concordam. Deve-se ao grau de ensino que é mais exigente e no qual os EE menos se interessam; daí haver mais conflitos.

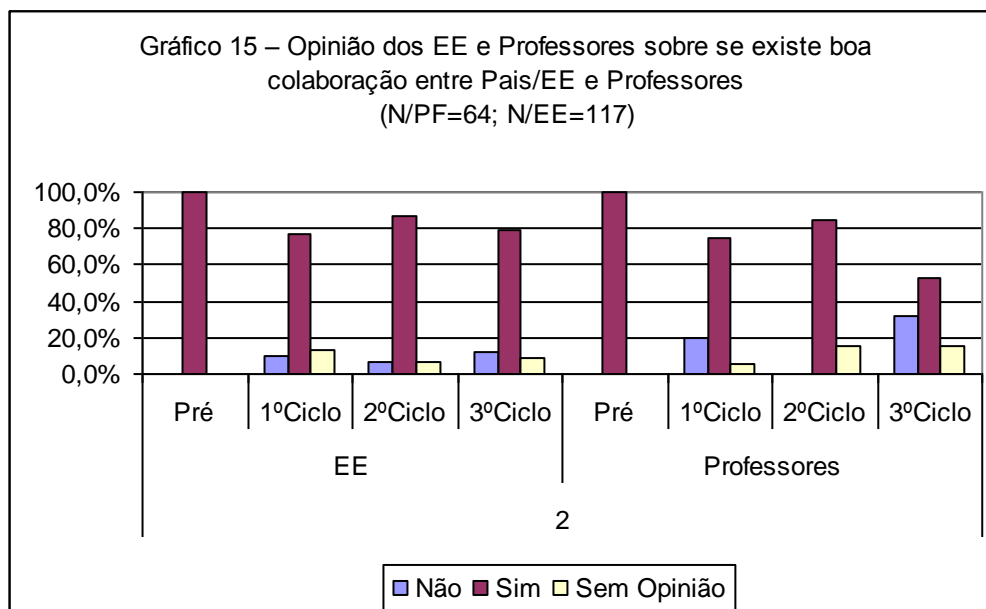


Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 21.1 do questionário aos EE (anexo nº 1) e à questão 11.1 do questionário dos PF (anexo nº 2 e 3)

Chave:

Concorda com as seguintes afirmações:

- 1- Existe boa colaboração entre pais/encarregados de educação
- 2- Existe boa colaboração entre pais/encarregados de educação e Professores



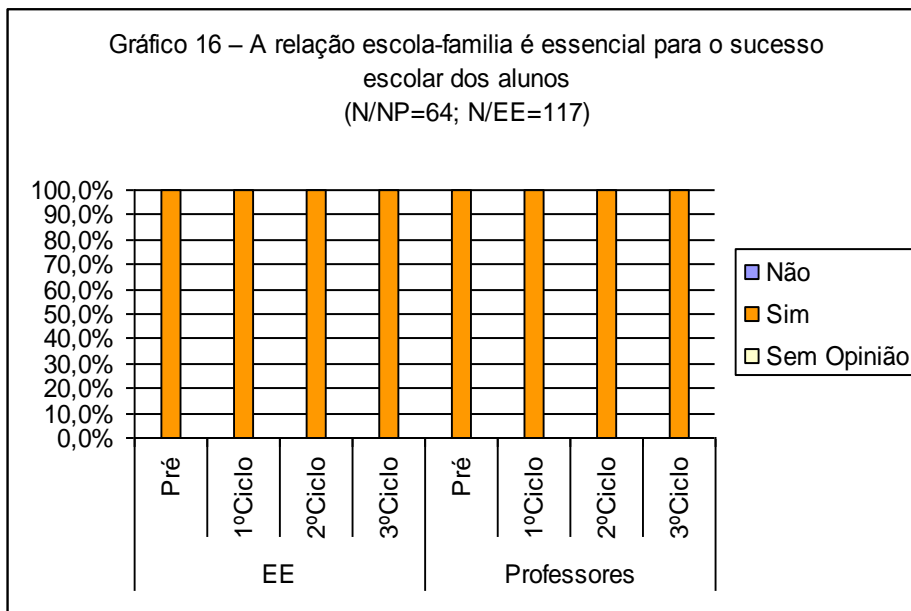
Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 21.2 do questionário aos EE (anexo nº 1) e à questão 11.2 do questionário dos PF (anexo nº 2 e 3)

Opiniões de EE:

“Acho que se deveria dar mais autoridade aos Sr. Professores, para não haver a pouca vergonha a que se assiste nos dias de hoje. Com essa autoridade, os Srs. Professores teriam a sua vida facilitada, poderiam ensinar com uma maior qualidade ao serem respeitados pelos alunos....” (comentário de um EE do 3º Ciclo ao questionário em anexo nº 1)

“Existe uma boa relação, mas penso que se deve trabalhar ainda muito mais pois nem todos os Pais se envolvem....” (comentário de um EE do 2º Ciclo ao questionário em anexo nº 1)

A relação Escola-Família é essencial para o sucesso escolar dos alunos, quer seja na opinião dos EE como na opinião dos Professores. A opinião é unânime muito embora a realidade seja bem diferente, como já se viu anteriormente. De qualquer modo, o facto de existir esta consciência parece-nos muito positivo e um ponto de partida para a realização das mudanças que consideramos necessárias.



Chave:

Concorda com a seguinte afirmação:

A relação escola-família é essencial para o sucesso escolar dos alunos

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 21.3 do questionário aos EE (anexo nº 1) e à questão 11.3 do questionário dos PF (anexo nº 2 e 3)

“A relação Escola-Família é importantíssima, pois os Pais conhecem os filhos melhor que ninguém e podem ajudar-nos imenso no desenvolvimento das competências.”

(comentário de um Professor do Pré-escolar ao questionário em anexo nº 2)

No que concerne às sugestões para melhorar as relações Escola-Família, duma maneira geral, os docentes apelam à valorização e participação dos EE nas actividades da escola, envolvendo-os desta forma no processo ensino/aprendizagem dos seus educandos. Também em todos foi visível a preocupação em envolver os EE no processo educativo, pois todos revelam que é extremamente importante.

Conclusão

Conclusão

Concluir este trabalho foi um grande desafio e houve momentos em que as forças faltaram. Um dos grandes obstáculos na concretização do mesmo foi a falta de tempo, condicionada em parte pela vida profissional. Sendo a primeira “aventura” na investigação, era grande a preocupação pelo facto de poder não encontrar o caminho certo à primeira tentativa. Por mais que uma vez, lembrámos as palavras de Cury (2005:130) “ *quando uma pessoa deixa de perguntar, ela deixa de aprender, deixa de crescer*”. Como ainda queríamos aprender e crescer, tentamos ultrapassar alguns medos e avançar na tentativa de estudarmos do modo mais correcto uma temática que era do nosso interesse – Relação Escola-Família: Como participam os EE desde o Pré-Escolar ao 3º ciclo.

Ao longo deste trabalho, verificámos que a participação tem assumido, de forma progressiva, um certo relevo no sistema educativo. Também notámos uma gradual abertura da escola à participação dos EE, embora, do ponto de vista prático, a colaboração efectiva entres estes dois contextos pareça ainda estar longe daquilo que seria desejável, provavelmente, como atrás explicitámos, em virtude do peso da tradição portuguesa no que se refere a este aspecto. Sarmento (2005:61), refere que “*as alterações sociais, particularmente a nível das famílias, criaram a necessidade de implicar agentes externos às mesmas no processo educativo*”.

Nesta conclusão, analisaremos os principais contributos do trabalho realizado, tendo em conta a revisão teórica e o estudo empírico efectuados e, no final, tentaremos tecer alguns comentários relativos aos limites desta investigação bem como apresentar algumas sugestões que possam contribuir para incentivar a participação.

Este trabalho consistiu na realização de um estudo de caso no Agrupamento de Escolas “Tomás”. A investigação abrangeu a população desde o Pré-Escolar ao 3º ciclo, mais propriamente (120) EE de todos os níveis de ensino, todos os educadores e também (20) professores de cada nível de ensino (1º, 2º e 3º).

Com a revisão teórica efectuada sobre a temática da Relação Escola-Família, procurámos sistematizar e reflectir sobre os seguintes temas: Família e a Escola; a participação dos EE na Escola; as Representações Sociais.

No primeiro capítulo, abordámos a variedade das propostas relacionadas sobre o conceito Família e procurámos, de forma resumida, enquadrá-la no contexto social para

compreendermos as suas alterações. Apercebemo-nos que a estrutura mais difundida continua a ser a Família nuclear conjugal, envolvendo as noções de coabitação, funcionalidade, e parentesco de aliança, e de sangue, às quais acrescentamos novos elementos, a saber, a individualidade e uma maior igualdade entre os vários membros da família. As mudanças que têm ocorrido na sociedade induziram alterações no sistema, deste modo a Família, perante o desafio, teve de mobilizar-se, para dar resposta educativa aos seus filhos. Ainda neste capítulo, fizemos referência às actuais preocupações que invadem os diversos grupos sociais e, similarmente, se projectam na escola (Sampaio, 1996), acabando por recair nesta as contradições que se verificam no meio social onde está inserida. Deste modo, exige-se ao sistema educativo que assegure a estabilidade, promova a mudança, estimule a inovação e incentive a participação.

No segundo capítulo, debruçámo-nos sobre a relação Escola-Família. A preferência por este termo justifica-se pelo seu carácter abrangente que permite incluir as mais variadas situações existentes e que vão desde a cooperação ao conflito.

Bronfenbrenner (1979) entende que a Família e a Escola são dois contextos que necessariamente interagem, uma vez que o indivíduo vai fazendo parte de sistemas relacionais cada vez mais alargados, que mutuamente se influenciam, sendo pois importante que a Família e a Escola colaborem, para tornar mais eficaz a tarefa educativa. Também Epstein (1990,1992), concebe Família e Escola como “esferas de influência sobrepostas”, ou seja, pressupõe que há áreas em que a responsabilidade é partilhada, admitindo-se, porém, que existem outras em que se verificam práticas diferenciadas. Esta ideia pareceu-nos extremamente adequada para responder àquelas perspectivas (de alguns EE, por exemplo) que supõem que a responsabilidade de educar e instruir é sobretudo da escola, justificando que os EE, hoje, não têm tempo suficiente para dedicarem aos filhos.

Também abordámos a evolução do enquadramento normativo da situação em Portugal, destacando o legislativo pelo envolvimento parental ao nível da administração escolar e ao nível do acompanhamento educativo dos seus educandos.

No terceiro capítulo, centrámos a nossa argumentação na análise dos elementos e dos processos de formação e mudanças das representações sociais, tendo como objectivo podermos entender as relações entre EE, professores e alunos, as suas atitudes e comportamentos face à Escola. O conceito de representação social visa delimitar as significações que os actores atribuem à Escola, designadamente, ao modo como organizam subjectivamente a realidade objectiva. Genericamente, podemos dizer que a

função das representações sociais consiste na integração de novos dados num quadro de referência já existente. Não se trata apenas de assimilação da informação, mas pressupõe também opiniões e atitudes que, numa dimensão interpretativa e avaliativa, preparam as escolhas e as decisões que caracterizam os comportamentos. Nesta perspectiva, EE e professores compreendem e interpretam a Escola de modo diferente e, em relação a esta, agem de distintas formas, o que se reflecte na qualidade das interacções educativas.

1. Principais Resultados

Propusemo-nos no início desta tarefa perseguir alguns objectivos que consistiam em conhecer o tipo de participação dos EE na organização escolar, identificar os constrangimentos que dificultam a sua participação, perceber as diferenças de participação entre o género, identificar se as escolas conseguem sensibilizar os EE à participação desejada e identificar as formas de participação dos EE na vida escolar dos seus educandos.

Considerando os resultados obtidos, podemos começar por referir que a maior parte dos são EE são mães. Pedro Silva (2002,2003,2005) chama a atenção para o facto da relação Escola-Família ser, fundamentalmente, uma relação no feminino, isto é, na maior parte dos casos, trata-se de uma relação entre mães e professoras. No que diz respeito à participação dos EE na escola, são os EE da classe média que de uma forma mais regular têm uma atitude mais interventiva na escola, participando tanto nas reuniões como nos seus órgãos, assumindo-se como “colaboradores” e “parceiros”, papel que lhes é reconhecido na escola pelos diferentes actores, dado o seu envolvimento e acompanhamento diário. São estes que habitualmente correspondem ao perfil de Pai/EE desejado pela escola, ou seja que desempenha o papel de “pai responsável” (Sá, 2003). Por outro lado, os EE menos esclarecidos, que, por não terem o conhecimento real da escola, são normalmente os que menos participam, embora reconheçam a importância da escola para os filhos.

A presença dos EE na escola ainda não é uma prática frequente. Tanto os EE do Pré-Escolar como os do 1º Ciclo são os que se envolvem mais na vida escolar dos seus educandos, pois os EE do 2º e 3º ciclo praticamente não se envolvem. A explicação pode residir no facto de que, à medida que os alunos progredem na escolaridade, os EE

vão interiorizando também que por estes serem mais autónomos, os seus educandos já não necessitam de um acompanhamento tão próximo, o que se traduz num progressivo afastamento da escola. A crise de valores, também patente no desmoronar do papel do EE, afecta grandemente a visão que se tem da escola e da acção “educar”. A Escola é o “depósito” das crianças, lugar onde os EE “esquecem” os seus educandos. Por sua vez, a Escola “educa”, mantém as crianças ocupadas. Os EE sabem que há sempre alguém que zela pelo bem-estar dos seus educandos.

Hoje, os EE, de um modo geral, já não procuram os professores, são chamados à Escola para se inteirarem dos resultados dos seus educandos e, por vezes, apesar de mesmo convocados, há EE que não comparecem na escola.

No entanto, tal não acontece com os EE do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, pois estes níveis de ensino albergam crianças etariamente mais novas, ainda muito dependentes dos cuidados dos seus educadores. É possível que os EE receiem a integração destas no seio da comunidade.

O relacionamento com o educador/professor do Pré-Escolar e do 1º Ciclo é diferente daquele que se tem com os do 2º ou do 3º ciclo. No Pré-Escolar e no 1º Ciclo, há apenas um educador/professor, a ligação Escola-Família acaba por se dar com maior facilidade. A preocupação quanto ao futuro dos filhos, nestes grupos etários, ainda é pertença dos EE. Assim que passam para o 2º Ciclo, os EE começam a desligar-se da integração dos seus educandos.

Verificamos que no 2º e 3º ciclos os EE não ajudam tanto os seus educandos nos trabalhos de casa como no Pré-Escolar e 1º ciclo, e nem estão par das actividades que o educador/professor do seu educando desenvolve na sua sala de aula. Isto poderá ter a ver com a formação dos EE e também com aquilo que é entendido por ajudar. Dependendo do ciclo de ensino, e como já se verificou à priori, existe uma discrepância em termos de participação dos EE na vida escolar. Se eles participassem mais, decerto que estariam mais a par das actividades desenvolvidas na sala de aula.

A maior parte das famílias que respondeu ao questionário manifesta-se disponível para o seu contacto com a escola para o cruzamento e troca de ideias. Esta atitude aproxima-se do papel tradicionalmente desempenhado e exigido aos EE pela própria escola (Davies et al, 1989; Silva, 2003; Santiago, 1996). Da mesma forma, também os professores, apesar de considerarem necessários os contactos entre a Escola e a Família para o sucesso escolar dos alunos, não criam condições para que estes possam trocar mais ideias, limitam-se a estabelecer contactos para troca de informações

quando necessário. Os EE dizem que se deslocam à Escola sempre que são solicitados, no entanto os EE do Pré-Escolar e do 1º Ciclo deslocam-se à escola por sua iniciativa própria, enquanto que os EE do 2º Ciclo e 3º Ciclo deslocam-se à Escola na maior parte das vezes por iniciativa do professor. No que concerne os 2º e 3º ciclos, os EE são chamados apenas para entregar os resultados das avaliações ou quando existem comportamentos desviantes. Quanto aos motivos que justificam o estabelecimento dos contactos, os EE destacam, em primeiro lugar, a convocação de reuniões, sendo o aproveitamento o segundo motivo mais referido.

Os EE confiam no trabalho dos professores e sabem que serão convocados para ir à escola, se houver algum problema com o seu educando, apesar de haver o desejo por parte de alguns EE de uma relação mais próxima.

A promoção de actividades, que implicam a participação dos EE, é uma maneira dos EE e professores estabelecerem contactos. No entanto, são os EE do Pré-Escolar e 1º ciclo que participam mais porque os mecanismos de avaliação não são os mesmos relativamente ao 2º e 3º Ciclos, ou seja no 1º Ciclo e no Pré-Escolar os EE têm necessidade de irem à Escola, no final de cada período para se inteirarem dos resultados escolares e não ao longo do mesmo, dado que não têm acesso aos instrumentos de avaliação, pois nos do 2º e 3º ciclos consideram que a Escola é para os filhos e não para eles. Para os EE, os obstáculos que os impedem de irem à Escola mais frequentemente são o horário de trabalho, incompatível com as actividades da escola. Também o facto de possuírem menos habilitações revela mais dificuldades em estabelecerem contactos com a escola.

Os professores apelam à participação dos EE nas actividades da escola, envolvendo-os desta forma no processo ensino/aprendizagem dos seus educandos para melhorar as relações Escola-Família.

A participação dos EE na escola constituiu, portanto, um fenómeno que não é fácil de compreender. Desta forma, sentimos que não esgotámos o tema que nos propusemos tratar, mas este trabalho poderá constituir um pequeno passo que conduza a alguma reflexão e venha, porventura, a servir de ponto de partida para outras caminhadas. Estamos conscientes do modesto contributo que ele representa, numa área tão diversificada como é das relações Escola-Família.

2. Limites

Durante o percurso deste **estudo de caso** tivemos como intenção prioritária relacionar os dados empíricos obtidos com outras investigações desenvolvidas nesta área. O trabalho que desenvolvemos centrou-se num período bastante curto e bem determinado da história deste Agrupamento. Todavia pensamos ter dado um contributo positivo para o conhecimento nesta área. O envolvimento neste trabalho, assim como a sua realização fez surgir algumas pistas a tomar em consideração na continuação deste estudo, e também na implementação de novos projectos. A alteração da Relação Escola-Família implica conhecer e gerir os diferentes interesses e perspectivas que nem sempre são ajustáveis. Por este facto, justifica-se um maior conhecimento das interacções e de todo o processo que envolve EE, alunos e professores.

Ao longo deste trabalho, procurámos ainda estar atentos à forma como a participação era promovida e exercida tanto por EE como por professores. Reconhecemos que, no contexto onde decorreu o nosso estudo, a participação dos EE é estimulada, orientada e valorizada no sentido de responder às necessidades

Pensamos que a dificuldade em mobilizar os EE também pode ser consequência da frágil cultura do nosso país. Como refere Silva (2005:156) “*a relação escola-família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade*”

3. Sugestões

Permitimo-nos apresentar, por fim, algumas sugestões. Assim, a Escola terá de se articular no sentido de criar condições que permitam garantir que todos os educadores, professores, EE e comunidade tenham oportunidades reais e sérias de diálogo. Oportunidades para se encontrarem e dialogarem sobre as crianças/adolescentes, sobre o que queremos para elas, sobre o modo como as escolas funcionam, sobre o modo como as escolas podem satisfazer todas as necessidades. Para isto, são necessários mecanismos mais específicos, mais tempo, muito diálogo, muitos debates e muita negociação democrática e, infelizmente, este último aspecto está a perder-se, hoje em dia.

No nosso entendimento, pensamos que, antes de mais, cabe ao Estado a promoção da educação através das suas políticas educativas. As mutações crescentes na actualidade têm vindo a mostrar-nos que a Escola é encarada como sistema, precisa da colaboração de outros sistemas. Na perspectiva de Marques (1998:13), “*esses sistemas*

constituem um mundo ecológico da criança e do adolescente e incluem a família, o bairro e as instituições comunitárias, as quais constituem uma rede de apoio ao desenvolvimento do aluno. Quando estes sistemas estão articulados, essa rede de apoio funciona". Neste sentido, solicita-se à Escola que opere a tempo inteiro, articulando-se com outros parceiros para dar resposta às necessidades de todas as famílias principalmente às socialmente mais desfavorecidas. Contudo, consideramos que, por vezes, uma relação saudável entre a escola e a família vê-se prejudicada pela interpretação abusiva de algumas famílias relativamente àquele que deve ser o papel da escola, ainda mais quando a legislação não é suficientemente clara, permitindo aplicações para as quais não foi pensada.

Dando um exemplo concreto da nossa experiência profissional, uma criança começa logo no dia um de Setembro a usufruir dos serviços da Componente de Apoio à Família. Estes foram criados apenas para dar resposta aos EE que nesta data começaram a trabalhar, pelo que foi solicitado a todos os que precisassem destes serviços uma declaração da entidade patronal. A mãe, não estando ainda a trabalhar, decidiu trazer a sua filha ao Jardim de Infância, alegando que ainda estava em casa mas se fosse preciso justificativo que o apresentava. Estava bem esclarecida sobre o funcionamento dos serviços, no entanto, afirmou que, se fosse preciso, trazia um justificativo em como estava a trabalhar. Este é um exemplo, entre muito outros, com os quais a Escola se confronta diariamente. Assim, se do ponto de vista teórico e normativo, são declaradamente muitas as vantagens de uma colaboração entre a Escola e a Família, na prática, tudo se parece complicar, de forma que a participação é alvo de muitos problemas.

Continuamos a pensar que a Escola deve abrir-se cada vez mais à comunidade, tem de alargar e aprofundar as reflexões internas, proceder à formação dos seus quadros que, neste tema, de um modo geral, ainda oferecem muita resistência, redimensionar as suas estruturas massificadas para funcionarem como grupo, facilitar a implementação e o desenvolvimento das associações de Pais, mas saber definir as responsabilidades que estão atribuídas tanto à Escola como à Associação.

Verificámos que a participação dos EE e de todos os parceiros, é uma componente indispensável à educação. Será tempo de reflectir o que cada um pode e deve fazer, no sentido de contribuir para que a participação aumente em todo o processo educativo e dentro de todos os limites. Com efeito, Epstein (cit por Sá 2003) defende que os EE devem influenciar e intervir nas decisões tomadas na escola. As vantagens

que esta autora considera que os EE podem retirar da sua participação e intervenção, na tomada de decisões da escola, são significativas para aquisição de novas aprendizagens, tanto para os EE, como para estes transmitirem aos seus educandos. Referenciamos apenas algumas: partilha de experiências, inter-relação com outras famílias, conhecimento tanto das políticas locais como centrais...

Também queríamos apelar ao nosso Governo, que tanto parece preocupar-se com a Educação, que, dentro das suas limitações e sensibilidade, tomasse em consideração que a legislação existente não é assim tão clara e objectiva que permita aos EE flexibilidade para dar resposta aos seus educandos em muitos momentos da sua vida escolar (por exemplo se um educando adoecer, os pais, por vezes, têm grandes dificuldades em sair do local de trabalho para dar assistência, uma vez que são penalizados relativamente a possíveis prémios de desempenho que possam vir a auferir). Portugal, fazendo parte da União Europeia, tem de reflectir seriamente nas condições existentes para que os EE possam dar resposta aos seus educandos. Estas deveriam ser uniformizadas, pois ainda existe um grande desfasamento entre o sistema de apoio, no nosso país, em comparação com os restantes países referenciados.

A legislação existente peca ainda por ser limitativa no acompanhamento dos filhos, por exemplo, em caso de doença ou internamento, penalizando os EE por assumirem um papel do qual não se podem demitir.

Finalmente, a escola poderia criar mecanismos facilitadores da comunicação com os EE, por exemplo, criando um boletim informativo mensal ou trimestral de divulgação das actividades da escola para os EE. Poderia ainda tentar envolver os EE, pedindo a sua colaboração no âmbito do apoio educativo (pais com formação que queiram ajudar) ou no âmbito da área de projecto ou de actividades específicas de uma disciplina.

Actualmente e tendo em conta as medidas de política educativa recentemente tomadas, relativas ao conceito de escola a tempo inteiro (Actividades de Enriquecimento Curricular), as crianças passam a estar na escola. No entanto, as escolas não têm espaços adequados para a prática destas actividades, pelo que a Escola vê-se obrigada a dar continuidade a estas actividades dentro do espaço da sala de aulas. Ainda este facto no nosso entendimento não permite às crianças que possam usufruir de tempo para o seu desenvolvimento e construção da personalidade. Por sua vez, os Professores necessitam de tempo e espaço na escola para a preparação das actividades para os seus

alunos e para trabalhar com as famílias no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem com maior qualidade.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA³⁷

Afonso, N. (1993). “A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas”. **Inovação**, vol. 6 Lisboa, I.I.E., Ministério da Educação, pp.131 -155.

Afonso, N. (1994). “As famílias no novo modelo de gestão das escolas”. **Revista ESES**, 5 de Janeiro pp. 31-51.

Abric, J. C. (2002). **A Abordagem Estrutural das Representações Sociais**. In A-S.

Almeida, L. e FREIRE, T. (2003). **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. Braga: Psiquilibrios.

Alves-Pinto, C. (1995). **Sociologia da Educação**. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Alves-Pinto, C. (2003). **Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. Pais e Escola: Parceria para o Sucesso**. Braga: Livraria do Minho, ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho, 21-70.

Arroteia, J. C. (1998). **Análise Social e Acção Educativa**. Aveiro: UA.

Bajoit, G. (1988). “Exit, voice, Loyalty and apathy: Les reactions individuelles au mécontentement”. **Revue Français de Sociologie**, XXIX, (tradução), pp.325-345.

Bandeira, M. L. (1996). **Democracia e modernidade. Família e Transição Demográfica em Portugal**. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.

Barata, O. S. (1990). **Introdução às Ciências Sociais**. 3ª Edição Vol II. Lisboa: Bertrand Editora 7-74.

³⁷ As referências bibliográficas feitas correspondem à edição consultada que, nem sempre, é a última edição.

- Barbot, M. J. e Camatarri, G. (2001). **Autonomia e Aprendizagem, a Inovação na Formação**. Porto: Rés-Editora.
- Barroso, João (s/d.). “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”, In **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**, ISBN: 972-9380-77-5, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Bassegy, M. (1999). **Case study research in educational settings. Série: Doing qualitative research in education setting**. Philadelphia: Open University Press.
- Bell, J. (2002). **Como Realizar um Projecto de Investigação**. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). **Escola, Professores e Processos de Mudança**. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. et all. (1992). **Do outro lado da escola**. Lisboa: Torema.
- Berger, e Luckman. (1991). **The Social Construction of Reality – A Treatise in the Sociology of Knowledge**. London: Penguin.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). **Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas – Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e mudança**. Santa Iria de Azóia: Edições ASA.
- Borges, M. P. A. (1993). **A carreira dos professores do 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e do secundário – um contributo para o estudo do processo de tomada de decisão**, Projecto de Investigação, C.E.E. Guarda (polic.).
- Borges, M. P. A. (1999). **Professores – Conflitos e Interações**. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. (tese de Mestrado).

- Brito, M. A. A. (1994). **As famílias e a escola**. Tese Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Educação/Análise Social da Educação, D. E. F. C. U. L. (polic.).
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1985). **Les Heritiers**. Paris: Minuit.
- Boudon, R., (1981). **A desigualdade de oportunidades**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Canário, R., (1992). **Estabelecimento de ensino: A inovação e gestão dos recursos educativos**. In Nóvoa, A. (coord). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 163-187.
- Canário, R. R. C. e Alves, M. (1997). **A Parceria Professores/Pais Na Construção de Uma Escola do 1º Ciclo**. Estudo de Caso. A Evolução do Sistema de Ensino e o PRODEP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R., (2005). **O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora.
- Chievenato, I. (1993). **Introdução à teoria geral da administração**. S. Paulo: Makron Books.
- Cohen, L. e Manion, L. (1998). **Research Methods in education**. London: Routledge, 4ª.ed.
- Correia, I. (1981). **Educação Pré-Escolar**. In Manuela Silva, Isabel Tamen. Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.145-166.
- Costa, J. A. (1992). O projecto educativo de escola – instrumento organizacional de autonomia. In **Correio Pedagógico**, nº 65.
- Costa, J. (2003). **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Edições ASA.

- Costa, J. A. Mendes. A. N., Ventura. A. (2004). **Políticas e gestão local da educação**. Aveiro: UA.
- Damásio, L. M. F. (1996). **Das regras às estratégias: o caso das provas globais**. Projecto de Investigação., Diploma de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Porto: ISET (polc).
- Davies, D. Marques, R. Silva P. (1997). **Os professores e as famílias: colaboração possível**. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. et al. (1989). **As Escolas e as Famílias: Realidade e Perspectivas**. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (2003). **A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana Pais e Escola: Parceria para o Sucesso**. Braga: Livraria do Minho, ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho, 71-94.
- Dias, M., (2005). **Como abordar... A construção de uma Escola mais eficaz**. Porto: Areal Editora, S.A.
- Diogo, J.M.L. (1998). **Parceria Escola-Família**. A Caminho de Uma Educação Participada. Porto: Porto Editora.
- Diogo, A. (1998). **Famílias e Escolaridade – Representações Parentais da Escolaridade, Classe Social e Dinâmica Familiar**. Lisboa: Colibri.
- Diogo, A. M. et al. (2002). **Escola & Pais de Mãos Dadas: um projecto de intervenção educativa**. In Jorge Ávila de Lima (Org), Pais e Professores – um desafio à cooperação, Porto: Editora ASA, 283-319.
- Dogdan, R e Biklen, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora.

- Doise, W. (1989). **Attitudes et représentations sociales**, In Jodelet, D., (ed), **Les représentations sociales**. Paris: Puf,pp. 220-238.
- Duru-Bellat, M. e H. V. Z. (1992). **Sociologie de l'École**. Paris: Colin.
- Durkheim, E. (1976). **La educación como sociación**. Salamanca: Sigueme.
- Epstein, J. L. (1987). **What principals should know about parent involvement**.
Principal 66, 6-9.
- Epstein, J. L. (1991). **Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement**. In. S. Silvern (Ed.). Literacy through family, community, and school interaction (pp.261-267). Greenwich C.T.:J.A.I.
- Epstein, J. L. (1992). **School and family partnerships**. In M. Alkin (Ed.) Encyclopedia of Educational Research (pp.1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. & Connors, L. J. (1994). **School and family partnerships in the middle grades**. In B. Rutherford (Ed.) Creating family school partnerships. Columbus, OH.: National Middle School Association.
- Esteves, M. (2006). **Análise de conteúdo**. In Lima. J.A, e Pacheco J.A. (Org), Fazer Investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, pp 106-126.
- Fernandes, E. (1983). **Psicopedagogia e Psicanálise da Educação**. Porto: TecnivroL^a.
- Fernandes, J. (2003). **O Associativismo de Pais: No Limiar da Virtualidade?** Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, F. I. S. (2004). **Educação e Local: Animação, Gestão e Parceria**. In. Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. Políticas e Gestão Local da Educação – Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-80.

- Flandrin, Jean-Louis. (1995). **Famílias – parentesco, casa e sexualidade na sociedade.** antiga 2ª Edição. Editorial Estampa, Lda.
- Formosinho, J. (1989). “De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa”. **Revista Portuguesa de educação.** Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J e Machado, J. (2000). **Reforma e Mudança nas Escolas.** In Formosinho, (Ed), Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. Lisboa: ASA pp. 15-28.
- Friedberg, E. (1993). **Le pouvoir et la Règle.** Paris: Seul.
- Garcia, A. G. (1990). **La participación de los padres en los centros educativos,** Bilbao: Deusto.
- Gilly, M. (1989). **Les représentations sociales dans le champ éducatif,** In Jodelet, D., Les Représentations Sociales, Paris, Puf, (tradução), pp.363-386.
- Guerra, M. S. (2005). **Aprender a conviver na escola.** Lisboa: ASA Editores, S. A.
- Guerra, M. A. S. (2003). **Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas.** Porto: Edições ASA.
- Horton, P. B. E C. L. Hunt. (1981). **Sociologia,** S. Paulo: MacGraw – Hill do Brasil.
- Jodelet, D. (1984). **Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie.** in S. Moscovici (Ed), Psychologie Sociale. Paris: PUF-
- Jodelet, D, (1989). **Les représentations sociales: un domaine en expansion.** In D. Jodelet (Ed.), Les Représentations Sociales. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1990). **Representation Social, phenomenes, concept et théorie,** In Moscovici, S., Psychologie Sociale. Paris, Puf, (tradução), pp. 357-379.

- Lareau, A. (1989). **Home advantage-social class and parental intervention in Elementar Education**. Ndeu York: Falmer Press.
- Lareau, A. (1996). **Assessing parent involvement in schooling: A critica analysis**, In A. Booth; J. Dunn (Eds.), *Family-school Links: How do the affect educational outcomes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laslett, P. (1978). **Family life and illicit love**. In *earlier generations*.
- Lavergne, J. P. (1983). **La décision: psychologie et méthodologie**. Paris: ESF.
- Leandro, M. E. (2001). **Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas**. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, J. A. (2002). **A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?** In Jorge Ávila de Lima (Org), *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: Editora ASA, 133-173.
- Lima, L. C. (1998). **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2003). “A reorganização do centro para a recentralização (I)”. **Jornal a página da Educação**, ano 12, nº 127,21.
- Lima, L. & Sá, V. (2002). **A participação dos pais na governação democrática das escolas** In Jorge Ávila (Org), *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto ASA, 25-95.
- Ludke, M. e André. M. E. D. A. (1986). **Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Hargreaves, A. (1998). **Os professores em Tempos de Mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: McGraw-Hill.
- Marques, R. (1988). **A Escola e os Pais – como colaborar?** Lisboa: Texto Editora

Marques, R. (1989). “Obstáculos ao Relacionamento das Escolas com os Pais”. In. **Revista ESES**, nº 1, 43-59.

Marques, R. (1989). **A escola e os pais: Como colaborar?** Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1991). **A Direcção de Turma Integração Escolar e Ligação ao Meio**. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1993). **A Escola e os pais como colaborar?** Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1994). “Colaboração Família – Escola” – Estudo de Caso, **Inovação**, vol 7, nº 3. Lisboa: I.I.E., Ministério da Educação, pp. 357 – 375.

Marques, R. (1997). **Professores, Famílias e Projectos Educativos**. Porto: Edições ASA.

Marques, R. (1997). **Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América**. In Don Davies, Ramiro Marques, Pedro Silva, Os professores e as Famílias A colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte, 23-48.

Marques, R. (1998). **Ensinar Valores: Teorias e Modelos**. Porto: Porto Editora.

Marques, R. (2001). **Educar com os Pais**. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2001). **Professores, Famílias e projecto educativo**. Lisboa: ASA Editores II, S. A.

Marques, R. (2003). **Saber Educar**. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, V. M. (1998). **Crise de Identidade ou Identidade (s) em Crise – O Perfil e o estatuto Sócio-Profissional do professor do Ensino Secundário** – Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Minuchin, S. (1990). **Famílias: Funcionamento & Tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mota, M.C, (1996). “Os professores e a participação dos pais na administração das escolas” In **Inovação**, vol 9 nº 3 pp, 313-332.
- Montandon, C. e Perrenoud, P., (1987). **Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?** Berne: Peter Lang.
- Montandon, C. (1991). **L école dans l avie dès familles**, Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Montandon, C. (1994). **As relações pais – professores na escola primária: das causas de incompreensão recíproca** In P. During, J. e P. Pourtois, Education et famille. Bruxelles: De Boeck.
- Montandon, C. (1994). **L’articulation entre les familles et l’école, Sens commun et regard sociologique**. In G. Vicent (Ed.) L’education prionnaire de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 159-171.
- Montandon, C. (1996). **L école dans l avie dès familles**, Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Moreira, e D. C. Oliveira. (1998). (Org), **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Brasil: AB-Editora, 27-38.
- Moscovici, S. (1961). **Étude de la representation sociale de la psychoanalyse**. Paris: PUF.
- Moscovici. S. (1961). **La psychoanalyse, son image et son public**. Paris: PUF (2ª ed., (1976).

- Moscovici. S. (1973). **Foreword**. In C. Herzlich (Ed.), *Health and illness*. London: Academic Press.
- Moscovici. S. (1981). **On social representations**. In J. P. Forgas (Ed.), *Cognition*. Londres: Academic Press.
- Moscovici. S. (1986). **L'ère des représentations sociales**. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Mota, M. C. (1996). "Os professores e a participação dos pais na administração das escolas", In **Inovação**, vol. 9 nº 3 (pp, 313-332).
- Musgrave, P.W. (1984). **Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pardal, L., e Correia. E. (1995). **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L. (1996). **A educação, a escola e a estratificação social-elementos de análise sociológica**. Fundação: João Jacinto de Magalhães.
- Paulo, F. (1996). "Educação e participação comunitária", In **Inovação**, 9 1996, pp. 305-312.
- Perrenoud, Ph. (2002). **Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação**. Porto : ASA Editores.
- Perrenoud, Ph. (2004). **Escola e Cidadania**. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Philippe, P. (2002). **A escola e a aprendizagem da democracia**. Santa Iria de Azóia: Edições ASA.

- Pinto, C. (1998). **Escola e Autonomia**. In A. Dias; A. Silva; C. Pinto; I. Hapetian. Autonomia das escolas: um desafio. Lisboa: Texto Editora, pp. 9-24.
- Postic, Marcel (1984). **A Relação Pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pinto, A. C. e Teixeira, M. (Org), (2003). **Pais e Escola: Parceria para o sucesso**. Porto: Edições ISET.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.
- Reimão, C. (1997). **A Cooperação entre a Escola e a Família: Uma Exigência de Modernidade** In D'Urey da Cunha, Educação em Debate. Lisboa: Universidade Católica, pp.139-163.
- Relvas, A.P. (1982). "A família: introdução ao seu estudo numa perspectiva sistémica. Coimbra": **Revista de Portuguesa Pedagogia**.
- Relvas, A.P. e Vieira, C. R., (2003). **A(s) Vida(s) do Professor, Escola e Família**. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sampaio, D. (1994). **Inventem-se Novos Pais**. Lisboa: Caminho.
- Santiago, R. A. (1993). **Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural**, Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Santiago, R. A. (1996). **A escola representada pelos alunos, pais e professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. (1997). **A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores**. Universidade de Aveiro.
- Sá, V. (2003). **A Participação dos Pais na Escola Pública, Uma abordagem sociológica e organizacional**. Braga: Universidade do Minho.

- Sá, V. (2004). **A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa, Uma abordagem sociológica e organizacional**. Braga: Centro de Investigação em Educação-Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Santos, J. (1991). **Ensaio sobre Educação – I A criança quem é?** Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J., (1991). **Ensaio sobre Educação – II O falar das letras**. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento e Formosinho. (1995). **A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa**. In. CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: investigação e acção. Actas do II Congresso da SPCE, I v. Porto: SPCE, 1995.
- Serment. (1985). **Ce que les enseignants attendent dès parents**.Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Sarmiento, M.J. (1993). **A Escola e as Autonomias**. Porto: Edições ASA.
- Silva, P. (1994). “Relação Escola – Família em Portugal”. **Inovação**, vol. 7, nº 3, Lisboa, I.I.E.- Ministério da Educação, pp. 307-355.
- Silva, P. (2002). **Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação**. In Jorge Ávila de Lima (Org). Pais e Professores – Um desafio à cooperação. Porto Editora ASA, 97-132.
- Silva, P. (2003). **Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder**. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2003). **Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de Uma Pesquisa Sociológica**. Leiria: Profedições.

- Silva, P. e Stoer, S. (2005). **Do Pai Colaborador ao Pai Parceiro. A Reconfiguração de Uma Relação.** In Stoer e Silva Pedro (Org), Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto Editora, 13-28.
- Stoer, S. (1986). **Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição.** Porto: Afrontamento.
- Stoer, S.R. e Silva, P. (2005). **Escola-Família - Uma relação em processo de reconfiguração.** Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. (1995). **O Professor e a Escola Perspectivas Organizacionais.** Lisboa: Editora Mcgraw-Hill de Portugal, Lda.
- Teixeira, M. (2003). **A Participação dos Pais na Escola: Perspectivas de Pais e Professores.** In Pais e Escola: Parceria para o Sucesso. Braga: ISET, 175-208.
- Vala, J. (1993). **Representações Sociais – para uma psicologia social do pensamento social,** In Vala, J., B, Monteiro, (Eds), (1993). Psicologia Social. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian; pp. 253-384.
- Vala, J. (1998). **Validação social das Representações Sociais Polémica.** In Psicologia e Sociedade, pp.40-66.
- Vala, J. (2002). **Representações sociais social do conhecimento quotidiano.** In J. Vala e M. B. Monteiro (Coords.). Psicologia social, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 457-502.
- Vieira e Relvas. (2003). **A (s) Vida (s) do Professor. Escola e Família.** Coimbra: Quarteto.
- Villas-Boas, M. A. (2001). **Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais.** Lisboa: ESSE João de Deus.

Bibliografia

Villas-Boas, M. A. (2002). “A Relação Escola-Família. Analisando Perspectivas...Desenvolvendo Parcerias...” **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. I, nº 1, 147-176.

Yin, R. K. (1987). **Case Study Research: Design and Methods**. Beverly Hills: Sage.

Documentos da Escola consultados e referidos no texto:

Plano Anual de Actividades 2007/2008.

Projecto Curricular de Agrupamento 2007/2008.

Projecto Educativo do Agrupamento para 2006-2009.

Regulamento Interno do Agrupamento em vigor 2006/2008.

Legislação citada no texto:

1976

Constituição da República Portuguesa de 25 de Abril 1976, - Direitos e Deveres Sociais;

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro – Regulamenta o Processo Eleitoral e Constituição dos Órgãos de Gestão (“gestão democrática”);

1977

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro – Lei das Associações de Pais;

1980

Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de Setembro – Alterações ao Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro;

1986

Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho – Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias;

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo;

1989

Decreto-Lei nº 11043/89, de 3 de Fevereiro – Regime Jurídico da Autonomia das Escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e às do Ensino Secundário;

Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro – Revoga o Decreto-Lei nº 211-B/86 e estabelece o Novo Regulamento para o Conselho Pedagógico;

1991

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção e Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário;

1997

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho – Associação ou Agrupamentos de Escolas (fase transitória até à publicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão);

1998

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundários;

1999

Decreto - Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho - que determina as competências das estruturas de orientação educativa;

2001

Decreto-Lei nº 6/01, de 18 de Janeiro – Estabelece os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico;

2002

Lei nº 30/02, de 20 de Dezembro – Denominada Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior;

2005

Despacho Normativo nº 1/05, de 5 de Janeiro - que orienta o regime de funcionamento do Agrupamento;

2008

Decreto-Lei nº 75/08, de 22 de Abril – Participação dos pais.

ANEXOS

Índice de Anexos

- ANEXO I** Questionário aplicado aos EE do Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo
- ANEXO II** Questionário aplicado a Professores do Pré-escolar e 1º ciclo
- ANEXO III** Questionário aplicado a Professores do 2º ciclo e 3º ciclo

ANEXO I - Questionário aplicado aos EE do Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo

QUESTIONÁRIO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família, no âmbito de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro. O questionário é dirigido a pais/encarregados de educação, devendo ser respondido pela pessoa que acompanha com maior regularidade a vida escolar do aluno matriculado no Pré-Escolar, 1ºCiclo, 2ºCiclo e 3ºCiclo.

As suas respostas são fundamentais para este estudo, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração. **As informações recolhidas são anónimas e confidenciais** e, portanto, não deve assinar nenhuma das páginas do questionário. Depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo ao educador ou professor do seu educando. **O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.**

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

Lúcia Sarmento Pinheiro

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E DO AGREGADO FAMILIAR

1. *Por favor, indique o seu grau de parentesco com o educando:*

Mãe Pai Outro Qual? _____

2. *Idade:* _____ anos

3. *Estado civil:*

Solteiro () Casado/União de facto () Divorciado/Separado () Outra situação () Qual? _____

4. *Quantas pessoas compõem o agregado familiar do seu educando?* _____ pessoas

5. *Qual o grau de parentesco dessas pessoas com o seu educando?*

Pai Mãe

Avós Outros

Quantos? Quem? _____

Irmãos

Quantos?

6. Indique as suas habilitações académicas:

- 1. Não sabe ler nem escrever
- 2. Sabe ler e escrever mas sem diploma
- 3. 4ºano de escolaridade (antiga 4ª classe)
- 4. 6ºano de escolaridade (antigo 2º ano do ciclo preparatório)
- 5. 9ºano de escolaridade (antigo 5º ano liceal ou técnico)
- 6. 12º ano
- 7. Ensino Superior Médio (bacharelato)
- 8. Ensino Superior Universitário (licenciatura, mestrado, doutoramento)
- 9. Outro nível de escolaridade.

7. Localidade onde trabalha: _____

8. Localidade onde reside: _____

9. Indique a sua situação profissional actual:

- | | | | |
|-----------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| 1- Empregado(a) | <input type="checkbox"/> | 3- Desempregado(a) | <input type="checkbox"/> |
| 2- Doméstica | <input type="checkbox"/> | 4- Reformado(a) | <input type="checkbox"/> |

10. Indique a sua profissão (se actualmente está desempregado(a) ou reformado(a) indique, com um X, a última profissão que teve):

- 1. Dirigente superior do Estado e de organismos públicos
- 2. Empresário, administrador e dirigente de empresas com 10 ou + trabalhadores
- 3. Empresário e gerente de empresas com menos de 10 trabalhadores
- 4. Profissão liberal
- 5. Quadro técnico superior dos sectores público e privado
- 6. Quadro técnico intermédio dos sectores público e privado
- 7. Professor/ educador de infância
- 8. Trabalhador por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais
- 9. Agricultor e pescador independente
- 10. Empregado de escritório, do comércio e serviços
- 11. Operário
- 12. Assalariado indiferenciado dos serviços públicos e domésticos
- 13. Assalariado agrícola e das empresas
- 14. Outra situação. Qual? _____

11. Idade do seu educando: _____

12. Ano de escolaridade do seu educando: _____

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMILIA

13. Assinale com X a resposta “sim” ou “não” para cada uma das seguintes questões acerca da escola que o seu educando frequenta:

	Sim	Não
1-Sabe quem é o(a) Presidente do Conselho Executivo da Escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Conhece o Regulamento Interno da Escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Sabe quem é o representante dos pais/encarregados de educação no Conselho de Turma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Sabe quem é o representante dos pais/encarregados de educação no Conselho Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Sabe quem é o representante dos pais/encarregados de educação na Assembleia de Escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Costuma ser informado(a) das resoluções tomadas em Conselho Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Conhece o Projecto Educativo da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Existe Associação de Pais e Encarregados de Educação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- É membro da Associação de Pais e Encarregados de Educação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Indique qual a sua concordância em relação às seguintes afirmações (marque com um X):

14.1. A maioria dos professores...

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
1- Interessam-se pelo seu educando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Proporcionam ao seu educando boas experiências de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Tratam todos os alunos da mesma forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Ensinam todos os alunos da mesma forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Ensinam os alunos a serem bons cidadãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- São responsáveis pela educação escolar dos alunos pelo que os pais/encarregados de educação não precisam de se preocupar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Incentivam os pais/encarregados de educação a participarem na educação dos seus educandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Preocupam-se em informar os pais/encarregados de educação sobre o progresso dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 – Preocupam-se em cruzar ideias e sugestões no sentido de melhorar o aproveitamento escolar dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.2. Enquanto pai/Encarregado de Educação, considera que

1. Ajuda o seu educando nos trabalhos de casa

Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

2- Tem conhecimentos para ajudar o seu (sua) educando(a) na sua vida escolar

--	--	--	--	--

3- Tem interesse pelas actividades da escola/jardim-de-infância, mesmo que não envolvam o seu educando

--	--	--	--	--

4- Está a par das actividades que o educador/professor do seu educando desenvolve na sua sala

--	--	--	--	--

5- Conhece as disciplinas do ano de escolaridade que o seu educando frequenta

--	--	--	--	--

6- Sabe, no geral, que conteúdos são abordados na maioria das disciplinas do ano de escolaridade que o seu educando frequenta

--	--	--	--	--

7- É sua tarefa, e não apenas do professor, esforçar-se para que o seu educando tenha sucesso escolar

--	--	--	--	--

8- Pais/encarregados de educação e professores devem cruzar ideias e sugestões no sentido de melhorar o aproveitamento escolar dos alunos

--	--	--	--	--

9- A resolução dos assuntos relativos aos alunos diz respeito só à escola

--	--	--	--	--

10- A escola decide muitos dos assuntos dos alunos com os respectivos pais/encarregados de educação

--	--	--	--	--

15. Pensando neste ano lectivo (2007/2008), com que frequência se deslocou à escola para falar com o educador/ professor/director de turma do seu educando?

1. Nunca (P.F. avance para a questão 20) 4- Cerca de 1 vez por mês

2- 1 ou 2 vezes 5- Cerca de 1 vez por semana

3- Cerca de 1 vez por período escolar 6- Outra situação
Qual? _____

16. Vem à escola:

Por iniciativa própria Sempre que é solicitado Nunca

17. De quem foi a iniciativa desses encontros com o educador/ professor/director de turma do seu educando?

1- Na maior parte das vezes, foi sua (encarregado de educação)

2- Na maior parte das vezes, foi do educador/ professor/director de turma

3- Algumas vezes foi sua (encarregado de educação) e outras foi do educador/ professor/director de turma

4- Outra situação. Qual? _____

18. Indique o motivo que o levou a contactar o educador/ professor(a)/director de turma do seu educando

(p.f. assinale com X o motivo mais frequente):

- 1- Ser informado do comportamento do seu educando
 - 2- Ser informado do aproveitamento
 - 3- Ser elucidado sobre como ajudar o seu educando
 - 4- Dar informações relevantes para uma melhor orientação do seu educando
 - 5- Outra situação
- Qual? _____

19. Indique o assunto que motivou a escola a contactá-lo

(p.f. assinale com X o assunto mais frequente):

- 1- Foi convocado para uma reunião de pais/encarregados de educação com o educador/ professor(a)/director de turma
 - 2- Ser informado acerca de problemas de comportamento do seu educando
 - 3- Ser informado acerca de problemas de aproveitamento escolar do seu educando
 - 4- Dar conhecimento do bom comportamento do seu educando
 - 5- Outra situação
- Qual? _____

20. Aponte a sua concordância com as afirmações seguintes (marque com um X)

Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discorda	Discordo Totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

- 1- Costumo ser convocado para ir à escola

--	--	--	--	--
- 2- Estou interessado nos assuntos da escola

--	--	--	--	--
- 3- O meu horário de trabalho é compatível com as actividades da escola

--	--	--	--	--
- 4- Tenho dificuldade em me envolver na participação nos assuntos da escola

--	--	--	--	--
- 5- Os professores incentivam a participação dos pais/encarregados de educação

--	--	--	--	--
- 6- A escola costuma promover actividades que implicam a participação dos pais/encarregados de educação

--	--	--	--	--

21. Concorda com as seguintes afirmações:

Sim	Não	Sem Opinião
-----	-----	-------------

- 1. Existe boa colaboração entre pais/encarregados de educação

--	--	--
- 2- Existe boa colaboração entre pais/encarregados de educação e professores

--	--	--

3- A relação escola-família é essencial para o sucesso escolar dos alunos

--	--	--

22. Existe algum aspecto relacionado com a temática deste questionário que gostaria de comentar de forma mais aprofundada?

Este questionário chegou ao fim. Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO II - Questionário aplicado a Professores do Pré-escolar e 1º Ciclo

QUESTIONÁRIO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Jardim de Infância/Escola - Família, no âmbito de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro. O questionário é dirigido a educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico.

As suas respostas são fundamentais para este estudo, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração. **As informações recolhidas são anónimas e confidenciais** e, portanto, não deve assinar nenhuma das páginas do questionário. Agradecia que respondesse às questões que se seguem com clareza, pois destas informações dependerá em muito o sucesso deste trabalho.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

Lúcia Sarmento Pinheiro

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Anos de serviço: _____ anos

4. Nível de ensino que lecciona:

Pré-escolar 1º Ciclo

5. Ano(s) de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo: _____

6. Situação profissional:

Quadro de escola Quadro de zona pedagógica Contratado

7. No actual ano lectivo, desempenha algum cargo de gestão?

Coordenador de Conselho de Docentes Coordenador de ano

Coordenador de estabelecimento de ensino Nenhum

8. Localidade onde reside: _____

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMILIA

9. Indique qual a sua concordância em relação às seguintes afirmações (marque com um X):

9.1. Enquanto Educador/ Professor, considero que...

Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
------------------------	----------	---------------------------------	----------	------------------------

1- Interesse-me pelos meus alunos

--	--	--	--	--

2- Proporciono aos meus alunos boas experiências de aprendizagem

--	--	--	--	--

3- Trato todos os alunos da mesma forma

--	--	--	--	--

4 - Ensino todos os alunos da mesma forma

--	--	--	--	--

5- Ensino os meus alunos a serem bons cidadãos

--	--	--	--	--

6- Sou responsável pela educação escolar dos meus alunos pelo que os pais/encarregados de educação não precisam de se preocupar

--	--	--	--	--

7- Incentivo os pais/encarregados de educação a participarem na educação dos seus educandos

--	--	--	--	--

8- Preocupo-me em informar os pais/encarregados de educação sobre o progresso dos alunos

--	--	--	--	--

9- Pais/encarregados de educação e professores devem cruzar ideias e sugestões no sentido de melhorar o aproveitamento escolar dos alunos

--	--	--	--	--

10- A resolução dos assuntos relativos aos alunos diz respeito só à escola

--	--	--	--	--

11- A escola decide muitos dos assuntos dos alunos com os respectivos pais/encarregados de educação

--	--	--	--	--

9.2. A maioria dos Pais/Encarregados de Educação...

1. Ajuda os seus educandos nos trabalhos de casa

--	--	--	--	--

2- Tem conhecimentos para ajudar os seus educandos na vida escolar

--	--	--	--	--

3- Tem interesse pelas actividades da escola/jardim-de-infância, mesmo que não envolvam o seu educando

--	--	--	--	--

4- Está a par das actividades que o educador/professor desenvolvem na sala

--	--	--	--	--

5- Conhece as disciplinas do ano de escolaridade que os seus educandos frequentam

--	--	--	--	--

6- Sabe, no geral, que conteúdos são abordados na maioria das disciplinas do ano de escolaridade que os seus educandos frequentam

--	--	--	--	--

7- Entende ser sua tarefa, e não apenas do professor, esforçar-se para que os seus educandos tenham sucesso escolar

--	--	--	--	--

10. Indique o motivo que mais frequentemente o levam a contactar os Encarregados de Educação das crianças (assinale com X):

- 1- Informar sobre o comportamento da criança
- 2- Informar do desenvolvimento de competências da criança
- 3- Elucidar sobre como ajudar a criança
- 4- Dar informações relevantes para uma melhor orientação da criança
- 5- Outra situação
Qual? _____

11. Pensando neste ano lectivo (2007/2008), com que frequência (média) solicitou a comparência do Encarregado de Educação de cada uma das crianças no Jardim de Infância/Escola?

- 1- Nunca 4- Cerca de 1 vez por mês
- 2- 1 ou 2 vezes 5- Cerca de 1 vez por semana
- 3- Cerca de 1 vez por período escolar 6- Outra situação
- Qual? _____

12. Concorda com as seguintes afirmações:

- | | Sim | Não | Sem
Opinião |
|--|-----|-----|----------------|
| 1. Existe boa colaboração entre pais/encarregados de educação | | | |
| 2. Existe boa colaboração entre pais/encarregados de educação e educadores/professores | | | |
| 3. A relação Jardim de Infância/Escola - Família é essencial para o desenvolvimento/sucesso das crianças | | | |

13. Existe algum aspecto relacionado com a temática deste questionário que gostaria de comentar de forma mais aprofundada?

Este questionário chegou ao fim. Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO III - Questionário aplicado a Professores do 2º Ciclo e 3º Ciclo

QUESTIONÁRIO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família, no âmbito de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro. O questionário é dirigido a professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

As suas respostas são fundamentais para este estudo, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração. **As informações recolhidas são anónimas e confidenciais** e, portanto, não deve assinar nenhuma das páginas do questionário. Agradecia que respondesse às questões que se seguem com clareza, pois destas informações dependerá em muito o sucesso deste trabalho.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

Lúcia Sarmento Pinheiro

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Anos de serviço: _____ anos

4. Nível de ensino que lecciona:

2º Ciclo 3º Ciclo

5. Ano(s) de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo: _____

6. Indique a sua área ou grupo disciplinar: _____

7. Situação profissional:

Quadro de escola Quadro de zona pedagógica Contratado

8. No actual ano lectivo, desempenha algum cargo de gestão?

Coordenador de departamento Director de Turma

Subcoordenador de grupo disciplinar Nenhum

Coordenador de Directores de Turma

9. Localidade onde reside: _____

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMILIA

10. Indique qual a sua concordância em relação às seguintes afirmações:

10.1. Enquanto Professor, considero que...

Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

1- Interesse-me pelos meus alunos

--	--	--	--	--

2- Proporciono aos meus alunos boas experiências de aprendizagem

--	--	--	--	--

3- Trato todos os alunos da mesma forma

--	--	--	--	--

4 - Ensino todos os alunos da mesma forma

--	--	--	--	--

5- Ensino os meus alunos a serem bons cidadãos

--	--	--	--	--

6- Sou responsável pela educação escolar dos meus alunos pelo que os pais/encarregados de educação não precisam de se preocupar

--	--	--	--	--

7- Incentivo os pais/encarregados de educação a participarem na educação dos seus educandos

--	--	--	--	--

8- Preocupo-me em informar os pais/encarregados de educação sobre o progresso dos alunos

--	--	--	--	--

9- Pais/encarregados de educação e professores devem cruzar ideias e sugestões no sentido de melhorar o aproveitamento escolar dos alunos

--	--	--	--	--

10- A resolução dos assuntos relativos aos alunos diz respeito só à escola

--	--	--	--	--

11- A escola decide muitos dos assuntos dos alunos com os respectivos pais/encarregados de educação

--	--	--	--	--

10.2. A maioria dos Pais/Encarregados de Educação...

1. Ajuda os seus educandos nos trabalhos de casa

--	--	--	--	--

2- Tem conhecimentos para ajudar os seus educandos na vida escolar

--	--	--	--	--

3- Tem interesse pelas actividades da escola/jardim-de-infância, mesmo que não envolvam o seu educando

--	--	--	--	--

4- Está a par das actividades que o educador/professor desenvolvem na sala

--	--	--	--	--

5- Conhece as disciplinas do ano de escolaridade que os seus educandos frequentam

--	--	--	--	--

6- Sabe, no geral, que conteúdos são abordados na maioria das disciplinas do ano de escolaridade que os seus educandos frequentam

--	--	--	--	--

7- Entende ser sua tarefa, e não apenas do professor, esforçar-se para que os seus educandos tenham sucesso escolar

--	--	--	--	--

11. Concorda com as seguintes afirmações:

Sim	Não	Sem Opinião
-----	-----	----------------

1. Existe boa colaboração entre pais/encarregados de educação

--	--	--

2- Existe boa colaboração entre pais/encarregados de educação e professores

--	--	--

3- A relação escola-família é essencial para o sucesso escolar dos alunos

--	--	--

12. Indique o motivo que mais frequentemente o levam a contactar os Encarregados de Educação dos seus alunos (assinale com X):

1- informar sobre o comportamento do aluno

2- Informar do aproveitamento do aluno

3- Elucidar sobre como ajudar o seu aluno

4- Dar informações relevantes para uma melhor orientação do aluno

5- Outra situação

Qual? _____

13. Pensando neste ano lectivo (2007/2008), com que frequência (média) solicitou a comparência do Encarregado de Educação de cada um dos alunos à escola?

1- Nunca

4- Cerca de 1 vez por mês

2- 1 ou 2 vezes

5- Cerca de 1 vez por semana

3- Cerca de 1 vez por período escolar

6- Outra situação

Qual? _____

14. Existe algum aspecto relacionado com a temática deste questionário que gostaria de comentar de forma mais aprofundada?

Este questionário chegou ao fim. Muito obrigada pela sua colaboração.