



Manuela Maria da Rocha Ferreira Coelho Feiteira **A participação dos Encarregados de Educação na Organização Escolar**



**Manuela Maria da
Rocha Ferreira Coelho
Feiteira**

**A participação dos Encarregados de Educação na
Organização Escolar**

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 Dr. António Maria Martins, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Doutor Luís António Pardal

Professor Associado da Universidade de Aveiro

vogais

Doutora Esmeraldina Maria da Costa Veloso

Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Doutor António Maria Martins

Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Porque consideramos que qualquer trabalho resulta não apenas do empenho do seu autor, mas também do apoio e incentivo de outros, queremos aqui deixar expressa a nossa gratidão e reconhecimento.

Ao professor Doutor António Maria Martins, meu orientador, pelo apoio e disponibilidade.

A todos os meus colegas, docentes das escolas onde foi realizado o estudo, por toda a colaboração, ajuda e disponibilidade prestados, e que tornou possível a sua consecução.

Finalmente, a todos os que demonstraram, implícita ou explicitamente preocupação, interesse e ânimo pela realização deste estudo.

Muito Obrigado!

palavras-chave

Família; Organização escolar; Participação; Autonomia; Liderança; Trabalho cooperativo.

resumo

O presente trabalho “a participação dos encarregados de educação na organização escolar”, faz uma abordagem da relação/interacção entre a família/encarregados de educação e a escola, especialmente os professores.

A Escola tem solicitado a presença dos encarregados de educação nos seus órgãos e criado alguns mecanismos que possibilite a sua participação. Estas alterações resultam, quer da alteração dos quadros legais que regem o sistema educativo, quer porque a escola se tem complexificado (do ponto de vista organizativo e pedagógico) fazendo surgir várias disfuncionalidades e que para a sua resolução se criou a ideia da indispensabilidade dos pais na escola. Esta evolução assinalada da relação entre a escola e a família, desencadeia a necessidade de articulação e cumplicidade, que nem sempre tem sido pacífica nem compatível com a política de gestão escolar participada. Uma outra dimensão central nesta relação, equacionada neste estudo, tem a ver com as funções que cabem ou devem caber a cada uma das duas instituições e a ambas.

Tratou-se de um estudo de caso em que a informação foi recolhida através da observação directa, da análise documental, da realização de entrevistas e da aplicação de um inquérito por questionário.

Os resultados mostram: o reconhecimento da importância da participação dos pais na vida da escola; que as relações existem mas tendo como principais objectivos resolver problemas associados aos seus educandos; que existe algum alheamento e até desconhecimento das políticas educativas e das estratégias da sua implementação ao nível da escola; que os encarregados de educação tendem a confiar na escola e nos professores as questões científicas e técnicas delegando-as nos professores; que os processos formais dos encontros são definidos pela escola e respeitam mais a agenda do professor do que do encarregado de educação mas que tal não tem sido impeditivo de que os problemas se resolvam.

Relativamente à última questão sobre que funções que cabem à família e à escola é clara a indicação de que a primeira cabe alimentar e cuidar enquanto que à escola cabe ensinar, avaliar, certificar e gerir os processos científicos e pedagógicos. Contudo, existe um grande conjunto de funções que são entendidas como da responsabilidade de ambas desde educar, desenvolver hábitos sociais e de higiene, ser autónomo e de intervirem na promoção do sucesso educativo. Existe, assim, a representação colectiva da existência de um conjunto de actividades cuja responsabilidade pela sua resolução dever ser comum às duas instituições: escola e família. A ser assim, parece que as políticas educativas estão a resultar pelo menos na criação de um sistema de representações favoráveis à resolução partilhada de funções nos domínios da educação.

keywords

Family; School Organization; Involvement; Autonomy; Leadership; Cooperative work.

abstract

This study - "Parent involvement in the school organization" - constitutes an approach to the relationship/interaction between family/parents and the school, particularly in what the teachers are concerned. The school has been requesting the parents to participate in its organization as well as creating ways to enable their participation. These changes are due on the one hand to the adjustments in the educational system laws and on the other hand to the increasing complexity of the school (organizationally and pedagogically speaking), which has originated several dysfunctions. The solution to this problem was to create the idea of the essential presence of the parents in school.

This evolution in the school and in the family brings forward a need for coordination and cumplicity which is often neither peaceful nor compatible with an integrating school management policy. Another core point in this relationship, which has been taken in consideration in this study, is related to the functions pertaining to both institutions.

This research is a case study, and the information was accessed by direct observation, text analysis, and survey research by interviews and questionnaires. The results were the following: the acknowledgement of the importance of parental participation in school life; the main objective of the parent/school relationship is to solve students' problems; a lack of knowledge about educational policies and its implementation in school; the parents delegate to the teachers the transmission of the technical and scientific issues; the meetings formal procedures are defined by the school taking firstly in account the teachers agenda, but this has not been an issue in what the problem solving is concerned.

About the last question, related to the functions linked to the family and those associated to the school, it clearly points out that the first should be the carers and providers, and the second should teach, evaluate, certify and manage the pedagogical and scientific processes. However, there are many functions believed to be a joint responsibility, such as teaching values, developing social manners, being autonomous and participating in the promotion of educational success, thereby creating the collective representation of a group of activities whose responsibility is shared by both institutions: school and family. Thus, it seems that the school policies are working at least in the creation of a representation system favorable to the sharing of functions in the educational field.

ÍNDICE

<i>Índice</i>	<i>xi</i>
<i>Lista de Quadros</i>	<i>xv</i>
<i>Lista de Gráficos</i>	<i>xvii</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
1. Problema e seu desenvolvimento	1
2. Objectivos	4
3. Importância do estudo	5
4. Organização do trabalho	6
<i>PARTE I</i>	<i>9</i>
<i>Enquadramento Teórico</i>	<i>9</i>
<i>Capítulo I Abordagem da Família e da Escola</i>	<i>11</i>
1.1. Funções que caracterizam a família	11
1.2. Funções que caracterizam a escola	15
1.3. Cumplicidades necessárias entre a família e a escola	23
1.4. Políticas educativas no contexto da transformação social	25
1.5. Mudança e renovação da escola	32
<i>Capítulo II Conceitos, Modalidades e Dinâmicas de Participação</i>	<i>37</i>
2.1 Conceitos de participação	37
2.2 Modelo de organização escolar participada	40
2.3 Vantagens da participação	42
2.4 Elementos facilitadores ou criadores de constrangimentos à participação dos encarregados de educação	44

2.5	Momentos e espaços de participação	47
2.6	Estratégias de promoção da participação	50
2.6.1	As lideranças	54
Capítulo III Participação dos E.E. – Enquadramento Legal		61
3.1	Produções legislativas que formalizam a participação das famílias na organização escolar	61
3.2	A gestão democrática	69
3.3	No contexto da autonomia	73
PARTE II		79
Estudo Empírico		79
Capítulo IV Metodologia de Investigação: O Estudo de Caso		81
4.1	Questões metodológicas	81
4.2	A abordagem qualitativa na investigação: o estudo de caso	82
4.3	Caracterização e construção dos instrumentos de recolha de informação	84
4.3.1	Observação não participante	85
4.3.2	Entrevistas semi-directivas	87
4.3.3	Análise documental	89
4.3.4	Inquérito por questionário	91
4.4	Caracterização do campo de observação	92
4.4.1	Caracterização do Agrupamento e da estrutura organizacional	92
4.4.1.1	A Assembleia de Escola	95
4.4.1.2	O Conselho Pedagógico	96
4.4.2	Caracterização dos agentes estudados	97
4.4.2.1	Caracterização da população docente	97
4.4.2.2	Caracterização dos E.E.	100
4.4.3	O Agrupamento	105
4.4.3.1	O Regulamento Interno	105
4.4.3.2	O Projecto Educativo	106
4.4.3.3	O Projecto Curricular	110

4.4.3.4	O Plano Anual de Actividades	112
Capítulo V Análise e Interpretação dos Dados		115
5.1	As relações estabelecidas entre a escola e os encarregados de educação	115
5.2	Participação do E.E. na reformulação do Regulamento Interno e na vida da escola	124
5.3	Participação individual/participação representativa	131
5.3.1	Assembleia de Escola	131
5.3.2	Conselho Pedagógico	133
5.4	Funções da escola e da família: Atribuição de responsabilidades	142
5.5	As Associações de Pais	146
5.6	Considerações sobre a participação dos E.E. na escola	154
5.6.1	Participação dos E.E. na escola	154
5.6.2	Áreas de intervenção na escola por parte dos E.E.	156
5.6.3	A importância da participação dos pais na escola	158
5.6.4	A avaliação da participação	159
5.6.5	Quais os E.E. que participam nos processos educativos	161
Considerações Finais		163
Bibliografia		169
Legislação Consultada		182
Anexos		185
Anexo 1 Questionário aos Pais e Encarregados de Educação		187
Anexo 2 Questionários aos Professores		199
Anexo 3 Guião de Entrevista – Presidente da Associação de Pais		211
	Guião de Entrevista – Presidente de Associação de Pais	212
Anexo 4 Guião de Entrevista – Coordenadora de Escola		213
	Guião de entrevista - Coordenadora de Escola	214

LISTA DE QUADROS

- Quadro I - Quadro Conceptual de Lima
- Quadro II – Instrumentos e fontes de recolha de informação
- Quadro III – Tipo/local e nº de situações observadas
- Quadro IV – Entrevistados e cargos desempenhados
- Quadro V – Fases e documentos analisados
- Quadro VI – Questionários distribuídos e devolvidos
- Quadro VII – Caracterização física e humana das EB1's
- Quadro VIII – Análise dos resultados dos inquéritos referentes às acções de divulgação do Projecto Educativo e Curricular do Agrupamento
- Quadro IX – Envolvimento parental, segundo o quadro teórico de Joyce Epstein no Agrupamento de Escolas ABCDEFG
- Quadro X – Funções atribuídas à família e à escola ou a ambas
- Quadro XI – Assuntos que deveriam merecer maior participação dos Encarregados de educação
- Quadro XII – A participação dos encarregados de educação é importante porque...

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Composição da população docente inquirida em função do género

Gráfico II – Composição da população docente inquirida em função da idade

Gráfico III – Caracterização da população docente inquirida em função do tempo de serviço

Gráfico IV – Formação dos docentes no âmbito da participação da família na organização escolar

Gráfico V – Grau de parentesco do E.E. em relação ao aluno

Gráfico VI – Idade dos E.E.

Gráfico VII – Escolaridade dos E.E.

Gráfico VIII – Alunos subsidiados

Gráfico IX – Grau académico desejado para os educandos

Gráfico X – “Aumento de escolaridade/melhor emprego”

Gráfico XI – Número de contactos estabelecidos

Gráfico XII – Iniciativa dos contactos

Gráfico XIII – Motivos que promovem a relação entre os professores e os E.E

Gráfico XIV – Hora de atendimento aos E.E.

Gráfico XV – Consequência do contacto estabelecido

Gráfico XVI – A quem recorre para resolver problemas

Gráfico XVII – Meio de contacto entre os E.E. e a escola

Gráfico XVIII – Linguagem utilizada pelos professores

Gráfico XIX – Participação do Regulamento Interno do Agrupamento

Gráfico XX – Comunicação da informação da revisão do Regulamento Interno

Gráfico XXI – Representação os E.E. nos diferentes órgãos da escola

Gráfico XXII – Participação dos pais na Assembleia de escola

Gráfico XXIII – Representação dos E.E. no Conselho Pedagógico

Gráfico XXIV – A participação dos E.E. no Conselho Pedagógico

Gráfico XXV – Apresentação de problemas à Associação de Pais

Gráfico XXVI – Conhecimento das iniciativas das associações de pais

Gráfico XXVII – Pedido de Colaboração das Associações de Pais

Gráfico XXVIII – Participação dos E.E. nas reuniões promovidas pelas Associações de Pais

Gráfico XXIX – Causas das ausências dos E.E. nas reuniões das Associações de Pais

Gráfico XXX – Considerações acerca das reuniões das associações de pais

Gráfico XXXI – Desempenho das Associações de pais

Gráfico XXXII – Quem representam a Associações de Pais

Gráfico XXXIII – Razões que podem levar os E.E. a não participar na vida da escola na opinião dos professores

Gráfico XXXIV – Razões que podem levar os E.E. a não participar na escola segundo o testemunho do próprio

Gráfico XXXV – A avaliação da participação dos E.E.

Gráfico XXXVI – Expressões que melhor retratam a participação dos E.E, segundo os professores.

Gráfico XXXVII – Condições dos E.E. e dos seus educandos e a participação escolar

INTRODUÇÃO

1. *Problema e seu desenvolvimento*

Na sociedade actual, a escola e as experiências escolares são vivenciadas por todos, mas provavelmente sentidas de formas muito dispare. Segundo Montandan & Perrenoud (2001:1), “(...) de uma maneira ou de outra, omnipresente ou mais discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família”.

A reflexão sobre a organização escolar está cada vez mais presente no quotidiano social, são cada vez mais as solicitações feitas à escola pela sociedade, e a necessidade de se obterem respostas das mesmas aumenta em volume, complexidade e ainda, pelo carácter urgente que se espera das respostas e da resolução dos problemas.

Com reforma educativa iniciada na segunda metade dos anos oitenta, o discurso político apresenta os encarregados de educação (E.E.) e como os principais interlocutores da escola, os professores.

Pretende-se que a escola se abra para a comunidade e onde se querem e esperam também que as decisões sejam partilhadas e negociadas. Neste difícil processo, onde se pretende que a escola esteja aberta para a comunidade visando a partilha de decisões, emerge a necessidade de se encontrar formas de diálogo para justificar as suas práticas. Esta nova escola democrática “(...) identifica novos actores e interesses, saberes e poderes, ..., que nas periferias escolares podem, em conjunto, discutir, negociar, cooperar no sentido de desenvolver centralidade político administrativa e educativo-pedagógica à organização escolar” Lima, Sá (2002:80).

Os conceitos de “Cidadania Organizacional” e de “Comunidade Educativa” fazem parte do projecto desta recente escola democrática. A “arquitectura” apresentada é de um espaço educativo local, de direcção partilhada, abrangendo o mais possível os actores locais, promovendo oportunidades e espaços de participação na definição e operacionalização de projecto próprio com interesse local.

“A participação dos Encarregados de Educação e dos seus representantes em órgãos de direcção testemunha a emergência de um novo paradigma de escola que, dotado de autonomia, define e incrementa as suas políticas educativas locais em parceria com a família e agentes comunitários” Diogo (1998:30). Assim, parece-nos clara a necessidade que a participação dos pais em questões de política educativa, sobretudo no que diz respeito, à organização escolar, especialmente associado aos processos que garantam o sucesso educativo dos seus filhos e na resolução de problemas. Com estas novas temáticas, problemáticas e o criar de novas necessidades emergem conceitos de autonomia, de participação e de parcerias na vida organizacional da escola.

É, no entanto, na operacionalidade deste novo modelo de escola “(...) que estes princípios não passam de algo que ainda estão distantes de encontrar eco no quotidiano da grande maioria dos nossos estabelecimentos de ensino, pelo que urge compreender as razões que condicionam esta realidade (...)” Diogo (1998:30).

Este novo modelo de organização de escola põe-nos perante um desafio que visa superar, promover e/ou acentuar os antagonismos entre os E.E. e a escola, em geral e os professores em particular.

Sabemos que ao longo dos tempos, “(...) a construção da política educativa ao nível da relação escola-família tem variado em termos de proximidade, de estruturação e de configurações formais”, Sanches e Almeida (2004:361).

Este estudo pretende dar a conhecer como é que a instituição familiar e a instituição escolar se organizam para estabelecer a inevitável necessidade de uma política de articulação.

Em função do que foi dito, as famílias actuais, não poderão ser meros receptáculos passivos das deliberações dos grupos instituídos e das organizações escolares antes, pelo contrário, deverão ser vistos como parceiros indispensáveis na resolução dos problemas existentes e para dar satisfação às necessidades emergentes no actual momento marcado pela complexidade e instabilidade das realidades sócio-culturais e económicas.

A participação das famílias, através dos E.E. na escola, tem vindo a assumir alguma importância no palco das decisões de política educativa tornando-se cada vez mais “objecto” de estudo no âmbito da investigação. Estamos perante uma problemática bastante debatida, mas ainda merecedora da nossa atenção, devido às incertezas, à falta de informação, às resistências e desconfianças sentidas pela comunidade educativa. Este

aspecto deve-se, segundo Pedro Silva (1994: 342), ao facto de o “(...) poder político privilegiar o controlo dos professores em detrimento da participação dos pais (...)”.

Apesar da existência de vários documentos oficiais (Constituição da Republica Portuguesa e Lei de Bases do Sistema Educativo, entre outros) que apelam à promoção de comportamentos participativos na gestão das escolas, parece-nos que o sucesso da sua operacionalidade só seria garantido se houvessem hábitos de cidadania, ou seja, se no nosso “treino diário” fossem desenvolvidas práticas interactivas e não relações de poder, em que um grupo impõe aos outros a definição dos contextos, dos conteúdos e das regras que regulam as relações entre os diferentes agentes.

Um leque de factores influenciam negativamente a relação entre professores/organização escolar e os E.E., dos quais poderão ser mencionadas as referidas relações de poder, a legislação pouco definida acerca dos conteúdos da participação (serem de ordem predominantemente pedagógica) e os espaços estabelecidos para que a participação aconteça.

Nesta problemática circunscreta à participação dos E.E. na escola, a percepção dos docentes acerca do mesmo é pouco consensual. Para uns professores é importante a participação dos E.E., reconhecendo mesmo como sendo um direito dos E.E. mas também um dever que como professores têm em a promover. Outros professores consideram que a participação dos E.E. assume um caracter ilegítimo, abusivo, inútil e desaconselhável para o bom funcionamento da organização escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os E.E., também apresentam uma postura pouco homogénea, ao mesmo tempo que lutam por mais espaço de intervenção, maior representatividade na discussão dos assuntos da escola, mostram um crescente desinteresse em estar presentes nos espaços conquistados. Pensamos que este crescente desinteresse, se deve ao facto, destes tomarem consciência que a sua participação está limitada à comunicação superficial com os diferentes interlocutores da organização escolar, no sentido da resolução de problemas comuns associados aos alunos.

No trabalho de Pedro Silva (1994) é mesmo referido que há indicadores que apontam para uma correlação negativa entre a progressiva institucionalização da relação escola família e o envolvimento destas em torno da participação na escola, ou seja, a partir do momento que é formalizada o interesse dos pais em estar na escola diminui.

A partir desta temática, nova, complexa, por vezes contraditória e ainda pouco conhecida propomo-nos discutir alguns dos pressupostos teóricos subjacentes à realidade e questionar os intervenientes directos da acção: professores e E.E.

Na tentativa de aproximação ao objecto do estudo e de sermos mais específicos apresentamos, de seguida, os principais objectivos da investigação.

2. Objectivos

No seguimento do ponto anterior, o presente trabalho tem diferentes objectivos, que convergem na nossa intenção de contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos que motivam ou não a participação dos encarregados de educação na organização escolar. Dito de outra forma, pretendemos perceber qual o papel da escola neste processo participativo e quais os deveres e direitos dos E.E. na sua relação com a escola.

A abordagem das funções da família e da escola parece-nos fundamental, para perceber como é entendido o conceito, contextos e conteúdos da participação e questionar a forma como as diferentes responsabilidades da escola e da família são tratadas no contexto escolar.

O modo como os pais fazem uso desses novos direitos ou poderes e como se processa efectivamente a relação formal entre a escola e os pais, nomeadamente, a actuação dos representantes dos pais nos órgãos da escola são objectivos que pretendemos atingir com o presente estudo.

Neste sentido, são objectivos mais específicos deste estudo responder às seguintes questões:

Quais as responsabilidades assumidas pelos professores e pelos encarregados de educação, na promoção do sucesso educativo?

Qual a relação estabelecida entre a escola e os E.E. na construção/divulgação dos documentos do Agrupamento?

Quais os assuntos, que nos órgãos de gestão da escola mais estimulam a participação dos E.E. ?

Qual a relação das associações de pais com os seus pares e que estabelece com a escola?

Quais os assuntos, comportamentos e formas de organização que promovem a não participação dos E.E.?

Como é avaliada a participação dos E.E.?

Quais os E.E. que participaram na escola?

3. *Importância do estudo*

As práticas educativas ao nível da organização escolar, tem sido alvo de estudo/investigação, continuando a ganhar visibilidade quer no contexto social quer no plano das decisões da política educativa.

Procurar entender os diferentes contornos da relação entre E.E. e professores (como acontece, qual o papel e preocupação de cada um dos diferentes agentes) justificam esta investigação.

A influência pela escolha do presente tema não é alheia aos nossos valores e ao facto de acreditarmos em sistemas democráticos. A partir deste estudo pensamos que poderemos apresentar e derrubar os constrangimentos que inviabilizam a participação efectiva destes actores educativos dentro da organização escolar.

Para nós, seria excelente que, com o presente estudo, conseguíssemos encontrar as estratégias que viabilizassem a participação dos pais na organização neste espaço aonde urge a necessidade que as decisões sejam partilhadas/negociadas e não simplesmente dirigidas.

Neste sentido a importância do estudo advém de se tratar de uma realidade nova, complexa (tratando-se do processo de educação das novas gerações ser de grande importância) e que faz apelo ao assumir da cidadania activa através da participação neste caso dos E.E. na escola. Contribuir para um melhor conhecimento desta realidade com vista a possibilitar os desempenhos da escola, assume-se como elemento que justifica também estes estudos.

A estes aspectos poderemos acrescentar os interesses pessoais condicionados pelos nossos desempenhos, quer como docentes, quer como intervenientes nos processos de gestão da escola. No desempenho destes papéis apercebemo-nos da importância da relação

entre a escola e os E.E. e da existência de muitos problemas que dificultam essa relação e que, quanto a nós, é imperioso conhecer para depois ultrapassar.

4. Organização do trabalho

Para facilitar o percurso da leitura e possibilitar uma visão global de todo o trabalho desenvolvido, passamos a resumir os aspectos/chave tratados nas diferentes partes e capítulos.

A primeira parte será constituída por três capítulos. No primeiro, caracterizamos as funções que caracterizam a família e a escola, fazendo uma abordagem às relações e à necessária cumplicidade entre as duas instituições. De seguida fizemos uma abordagem às políticas promovidas neste novo contexto social e finalizamos este capítulo com as alterações que aconteceram na organização escolar.

No segundo capítulo analisamos os conceitos, modalidades e vantagens da participação. A procura de elementos facilitadores e criadores de constrangimento à prática da participação dos E.E. também ocupam este capítulo. Fizemos também um levantamento das condições, momentos e espaços de participação, que caracterizam os modelos de organização participada. Finalizamos com a apresentação de um conjunto de estratégias/meios que desenvolvem atitudes participativas entre os diferentes agentes, especialmente dos E.E..

No terceiro capítulo, aborda-se a participação dos encarregados de educação através da análise de documentos oficiais. As políticas de incentivo à participação, a gestão democrática e a autonomia são pontos tratados de seguida e que finalizam a primeira parte do trabalho.

A segunda parte é constituída por dois capítulos. No primeiro capítulo, que corresponde ao capítulo IV, consta o enquadramento da metodologia de investigação – Fundamentação e procedimentos, onde fazemos a abordagem ao método escolhido, às técnicas de recolha de informação e análise dos dados recolhidos. Tratando-se de um estudo de caso procedemos aqui à caracterização do Agrupamento onde se desenvolveu o Estudo, assim como os agentes estudados: população docente/professores e os E.E..

Os documentos utilizados nos diferentes níveis também foram elementos utilizados na caracterização do Agrupamento.

Com a análise e interpretação dos dados no capítulo V, finalizamos o nosso trabalho.

Claro que este trabalho foi precedido de um introdução (da qual este ponto faz parte) e duma conclusão bem assim como da bibliografia e de alguns documentos que constituem os anexos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I ABORDAGEM DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

1.1. Funções que caracterizam a família

A família tem sido associada a uma multiplicidade de variáveis que torna a definição do conceito impreciso no tempo e mesmo no espaço. Um dos conceitos, predominante durante todo o século XX, é o designado modelo nuclear, caracterizado por ser um grupo de pessoas ligados por laços legais ou de sangue e que cohabitam na mesma casa. A família independentemente da definição dada, apresenta-se na sua essência, como um esforço que engloba múltiplas contradições como sendo simultaneamente um espaço de solidariedade, de afecto, de compreensão, de segurança, de ajuda, de conforto, de partilha, de alimento ao mesmo tempo um espaço onde ocorrem ou estão associadas imagens de maus-tratos, violência, fome, opressão e insegurança.

A revolução industrial, foi um factor importante na alteração dos conceitos de família. Com a reestruturação social aparece uma ou mais novas formas de estrutura familiar. Um dos modelos de família nuclear, emergentes atribui-lhe papeis diferentes podendo ver a “(...) distinção entre casa e local de trabalho, no domínio do marido-cabeça de casal, único produtor de rendimentos, e na delegação à mulher da gestão da vida doméstica e da educação dos filhos (...)”, Demartis (1999:146).

Neste período, ocorrem como foi anteriormente mencionado várias reestruturações emergentes das diferentes políticas de reforma dos estados democráticos, das alterações das estruturas económicas de produção-consumo e do acesso das mulheres ao mercado de trabalho. Estas mudanças refletem-se substancialmente no quotidiano familiar, alterando não só o rotina, mas também as responsabilidades e papeis sociais atribuídos a cada elemento do agregado, rompendo significativamente com a estrutura familiar existente.

A evolução do conceito de família, as suas diferentes formas e estruturas, deverão ser analisadas mediante a época e contexto histórico-social, procurando desta forma, entender a família como um sistema de múltiplos processos interactivos. Não temos

duvidas, que as diferentes alterações na sociedade, vão condicionar os comportamentos e funções a desempenhar pelas famílias.

Para Demartins (1999:146)

“(…) já a partir da segunda metade do século XIX, quando o desenvolvimento da industrialização e de organização, cada vez mais acelerado, transforma a qualidade e as modalidades das relações quotidianas, surge a consciência de que o modelo de família prevalescente na época não é algo dado de uma vez por todas, isto é, próprio da natureza humana enquanto tal, mas sim, uma instituição susceptível de mudar segundo a estrutura, a cultura e o grau de desenvolvimento tecnológico da sociedade de referência (…)”.

As múltiplas e rápidas alterações da sociedade, tem vindo a modificar o sistema familiar a um ritmo acelerado, surgindo novos conceitos e tipos de família, tais como um aumento de famílias monoparentais, das uniões de factos, de divórcios, ao número crescente de filhos únicos. Com estas alterações aparecem novas problemáticas, tais com a desorientação dos pais e dos filhos, a depressão e stress dos pais e dos filhos, as famílias sem emprego ou com empregos precarios, carência ou ausência de meios de subsistência, enfim, a crise de identidade da família, e, mais alargada, a crise na sociedade. O conceito de família passa a englobar diversas situações nas quais as pessoas encontram-se unidas por laços: matrimoniais, ou cosanguíneos, de partilha de residência e vida conjunta ou até por laços legais de adopção, as famílias de transição, as famílias de acolhimento e outras variações. Estes conceitos de família são muito dispares relativamente à tradicional família nuclear definida como um grupo de pessoas ligadas por laços legais ou de sangue e que dividiam a mesma casa.

Para enfrentar todas as alterações na estrutura dos sistemas familiares, a noção de família continua a ser a coesão, a partilha de afectos e sentimentos, com uma maior flexibilidade e propensão para a mudança.

Consoante a abordagem à família são atribuídos diferentes conceitos:

1) Na abordagem institucional, a família é encarada como instituição base de toda a sociedade. A família é estudada pelas funções que desempenha face a outras instituições sociais, políticas, económicas e educativas dessa sociedade. Esta teoria foi ultrapassada por assumir o modelo familiar nuclear como universal.

2) Na abordagem estrutural funcionalista, a família é analisada relativamente às necessidades sociais que ela satisfaz. A família é considerada um subsistema social que exerce determinadas funções para a sociedade, nomeadamente i) O controlo da sexualidade; ii) Substituição dos membros sociais por meio da procriação; iii) A socialização. A família dá particular atenção às atitudes dos filhos, em transmitir-lhe a linguagem, os valores, as normas e as crenças próprias da sua cultura; iiiii) O cuidado e a protecção da criança; iiiiii) A função económica.

3) Na abordagem Marxista, a família é considerada um produto histórico de cada formação sócio económico pois as suas formas de solidariedade interna são fruto dos tipos de divisão social do trabalho.

4) Na perspectiva Interaccionista, a vida familiar é interpretada a um nível microsociológico, valorizando as complexas inter- relações que ligam os seus elementos.

Independentemente da abordagem e das transformações que sofre, ainda hoje nas sociedades mais simples, a família proporciona o ambiente de aprendizagens dos papéis de todos os tipos, sendo um poderoso agente de socialização. Na sociedade actual, a família continua a ser este agente importantíssimo de socialização primária. As transformações tecnológicas, demográficas, sociais e políticas que atravessaram as sociedades ocidentais influenciaram não só os processos de trabalho, mas também a organização da vida quotidiana, ao modificarem significativamente os contextos relacionais e os processos de transmissão cultural entre gerações.

Paralelamente, a estas transformações, a família passou de unidade de produção a unidade de consumo, com a conjunção de factores, nos quais se incluem sobretudo a proibição do trabalho infantil e a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória. Torna-se assim obrigatória também alteração às práticas familiares.

José Diogo (1998:42) apoiando-se em estudos elaborados por Bertrand e Valois (1982) e Bourchard e Archambault (1991) apresenta-nos as práticas familiares segundo os paradigmas:

1) Racional, a função da educação corresponde à aquisição de conhecimentos num contexto de promoção social. Os E.E. são os detentores do poder em que as práticas dos mesmos são pautadas por valores como a autoridade, a disciplina, a obediência e o respeito pela hierarquia;

2) Humanista, a função da educação é centrada sobre a pessoa, sendo a criança agente do seu próprio processo educativo. É da responsabilidade da família, promover um ambiente favorável ao desenvolvimento de aprendizagens, funcionarem como guias que permitam as crianças serem autores do seu processo de formação. A atitude da família centra-se na comunicação, na confiança, e no respeito incompatibilidades de opinião;

3) Simbiosinergético, a função da educação exercida pela família adopta algumas das características humanistas e desenvolve-se na interdependência das pessoas face ao seu desenvolvimento. Neste contexto, a função educativa exercida pela família é um processo recíproco, ou seja a criança e a família tornam-se parceiros nas decisões. A atitude da família, neste processo, é anti- hierárquico. Negociação, partilha, reciprocidade, respeito pelas diferenças entre os diferentes membros da família são procedimentos fundamentais na construção processo educativo.

Como podemos verificar, no que foi referido anteriormente na função educativa, a família assume tarefas que são, ou deverão ser complementares às funções da escola. Naturalmente acontecem as interacções com os E.E. e os outros elementos com quem a criança convive, os quais se assumem como os principais responsáveis pelo desenvolvimento do seu educando.

Nas sociedades modernas, a família, apesar de se manter como um meio de contactos e interacções, exerce cada vez mais deficitariamente as funções já referidas, e que, tradicionalmente lhe estavam atribuídas.

Num colóquio, realizado a 27 de Maio de 2004 da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação ,Teresa Caeiro, Secretária de Estado da Segurança Social, afirma “a família é um dos principais elementos da sociedade.(...) o equilíbrio da instituição familiar está dependente da estabilidade do futuro das nossas sociedades. Uma estrutura familiar forte conduz ao bem-estar dos seus membros e da sociedade em geral (...)”.

A família é assim, sem dúvida, o contexto mais favorável para a educação das crianças e jovens visando a sua inserção na vida. A família é um contributo fundamental, em articulação estreita com a escola e outras entidades, para a realização plena das pessoas e no desenvolvimento social e cultural da sociedade.

Enquanto grupo natural, a família, tem determinadas funções e necessidades, entre as quais, a socialização, que poderá se entendida pela totalidade dos processos de integração do indivíduo na vida do grupo, ao longo dos anos, uma integração favorável ou

desfavorável, mas que conduza a um a conformação da integração social do indivíduo, que se prevê que seja frutífera para ambas as partes. Desta forma podemos dizer que o processo de socialização, ainda que tenha início na infância, dura toda a vida, numa aprendizagem contínua de novos papéis, esquecer comportamentos antigos, adaptar-se a novas situações, assumir novas posições. Esta aprendizagem determinará atitudes, estabelece valores e normas com que se devem orientar para serem integrados e assegurarem o comportamento desejado. Os jovens aprendem a existir socialmente. Os conflitos ou revolta surgem à medida que o processo de socialização se torna mais complexo, quando surgem valores diferentes, com códigos diferentes.

Tanto de forma consciente como inconsciente a família ensina muito das coisas que a criança aprende, embora a escola também tenha uma grande influência na função da educação.

A função da educação, ou seja a acção do adulto na educação familiar, acontece sem necessidade de recurso a estratégias formais de aprendizagem e permite uma gradual integração da criança no mundo extra familiar e adulto.

Esta função educativa é sobreposta, complementada com as tarefas educativas da escola pois apresenta objectivos e objectos comuns, ou seja o desenvolvimento da criança.

1.2. Funções que caracterizam a escola

Ainda está muito presente o conceito de escola associado a características de espaço fechado em si mesmo, sem qualquer contacto com o exterior. Neste conceito de escola, a comunidade estava completamente afastada, e esta por sua vez não tinha qualquer interesse ou necessidade de relação ou interacção com a comunidade envolvente. Esta escola, definia-se como uma instituição burocrática que cumpria as normas da Administração Central, constituindo-se num modelo de organização burocrático no qual se transmitiam ensinamentos para avaliar e principalmente classificar. Era uma escola pouco envolvente, apenas frequentada e limitada a espaços lectivos onde se estabeleciam relações formais.

Este modelo de escola tradicional que visava a formação e reprodução de elites contrasta com o recente conceito de escola, muito mais abrangente que é o de escola Comunidade educativa.

Todo o processo de transformação, da ordem social existente, fruto da revolução industrial, promove a incapacidade das instituições como a igreja e a família socializar e integrar os jovens e de paralelamente, lhes passar os conhecimentos necessários ao desempenho de papéis no sistema económico, este em constante alteração. Este processo de permanente alteração da escola é determinado, segundo Quintana Cabanas (1989:21-29):

1) Pelo desenvolvimento do país, sendo certo que o objectivo das actuais tarefas de planeamento educacional... “é a preocupação de conseguir que os produtos oferecidos pelo sistema educativo sejam correspondentes às necessidades sentidas pelo sector económico – laboral”;

2) A posição económica, uma vez que “ a riqueza do país determina a quantidade de meios (número de professores, de escolas, de postos escolares, de bolsas,...) e o tipo das mesmas (qualificação do pessoal docente, meios audiovisuais, organização dos centros, que pode por à disposição da população)”;

3) O nível cultural que determina, em parte, os fins da educação. O nível cultural repercute-se nos fins da educação e nos meios, sendo que uma “sociedade culta diferencia-se pela presença de instituições culturais, de publicações diversas, de manifestações artísticas, de obras educativas, de pessoas qualificadas, etc”;

4) A procura social, resultante essencialmente da conjugação de todos os factores;

5) O interesse político, atendendo a que a escola constitui ainda “um poderoso meio de mentalização e este meio não é desaproveitado por nenhum político que retém as rédeas do poder”.

Para Durkheim (1972), a escola desempenha duas funções: a de homogenizar e a de diferenciar os alunos para a ocupação dos lugares sociais e profissionais em conformidade com o pretendido pelos sistemas sociais e profissionais e com base na origem dos alunos.

Construído a partir do processo referido, ou seja, promovido pelas alterações da sociedade surge o também já referido conceito de escola comunidade educativa que envolve alunos, professores, pais e/ou encarregados de educação, funcionários, representantes dos interesses associativos e comunitários. Com todas estas presenças, os olhares sobre a escola diferenciam-se, modificam-se e esta assume novos papéis na educação dos alunos. A escola assume como função primordial a educação para a cidadania, para os valores, para o saber fazer, saber estar e principalmente o saber ser.

É-nos apresentado, assim, um novo modelo de escola, num contexto de comunidade educativa e com uma nova dimensão organizacional, que se pretende participada e oposta ao tradicional modelo centralizado.

A defesa do conceito de escola - Comunidade Educativa passa assim, pelo reconhecimento de que a educação escolar constitui uma das dimensões essenciais das políticas de desenvolvimento, e assenta no argumento segundo o qual esse processo possibilita a adequação dos projectos de escola às necessidades da comunidade.

A escola define-se “como um poderoso instrumento de transmissão de valores básicos de suporte de uma sociedade, tanto ao nível de uma certa procura e estandardização de comportamentos, como ao nível da procura de diversificação” (Pardal, 1993:10).

Este novo conceito de escola assume a responsabilidade de determinar os objectivos cognitivos que cada educando deve atingir ao longo do seu processo pessoal e maturação intelectual. São objectivos da escola “(...) promover valores, deve conduzir os educandos no pleno desenvolvimento da sua personalidade e levá-los progressivamente, a colocarem-se em condições de assumirem as responsabilidades da sua existência (...)” (Fernandes, 1983: 78).

A escola surge, então, como espaço de ensino e educação caracterizado no âmbito da abordagem sistémica como

“(...) um objecto dotado de finalidades com uma estrutura, a que correspondem funções que evoluem no tempo, mantendo a sua identidade e estabelecendo trocas com o meio envolvente (matéria, energia, informação (...))” Canário (1992:63, recorrendo a Le Moigne)

Para Pardal (1993:9), “a escola constitui hoje um dos principais agentes de que se serve a sociedade para a socialização dos mais jovens. A escola é, de facto, um poderoso agente de formação”.

Parece-nos que há concordância quanto ao conceito de escola estar associado a uma grande responsabilidade na socialização e formação do educando. No entanto, não parece ser consensual a ideia da escola como um espaço exclusivo de socialização e formação, isto se na formação estiver só implícita a formação académica.

Segundo Olga Pombo (2003:37) hoje, é pedido à escola que

“(...) não apenas ensine as nossas crianças, mas que as guarde durante os largos períodos de tempo em que pai e mãe vão trabalhar. Infantários, creches, jardins de infância, instituições oficiais e privadas,..., apresentam-se como formas de escolaridade precoce,..., para dar corpo a esta necessidade recente, não das crianças, mas dos seus pais”.

Surgem então novas responsabilidades atribuídas à escola. A escola passa a ser, ainda com muitas deficiências, talvez porque em processo de adaptação a estes novos papéis, a “antiga casa familiar”. Desta forma, a escola passa a funcionar como o espaço de casa, onde as relações entre a família eram importantíssimas. O conforto, a protecção, o carinho, os saberes partilhados, a sensibilidade para outros problemas, que não os escolares. As relações humanas tornam-se preponderantes no contexto escolar. À escola caberia, então, explicitamente, cumprir a função de “guardar”, ocupar as crianças durante horas, enquanto os pais vão trabalhar. Passa a ser dever da escola guardar, alimentar, entreter e vigiar.

Facilmente podemos concluir que a escola passa a ser uma instituição educativa, com funções educativas, isto se as considerarmos, o educar, cuidar, observar e acompanhar. E, se a estas, acrescentarmos, o embalar e acarinhar então a escola passa a desempenhar, a ter funções, tradicionalmente atribuídas de inteira responsabilidade da família. Esta “*desprivatização*” como lhe chama Olga Pombo (2003) da vida das criança transformada em domínio público e da escola vem provocar um “*inchamento*” da instituição escolar que se vê forçada a aceitar essas inesperadas, e inoportáveis responsabilidades educativas.

Na abordagem de Quintana-Cabanas (1984:59)

“(...) a escola é agente educativo chave da sociedade, mas não o único, que exerce duas funções principais: a residual e a de coordenação. A primeira abarca um conjunto de noções e ensinamentos básicos - aptidões, capacidades, atitudes, ideias e valores...- que o aluno não aprende noutro local; a segunda exige que a instituição escolar duplique os ensinamentos veiculados pelas restantes instituições sociais, incluindo a família”.

Pensamos que hoje é função da escola procurar a complementaridade. Não deve ser só o lugar onde a criança aprende os saberes base e conhecimentos livrescos. Deve exercer uma forte influência sobre o desenvolvimento moral e pessoal do aluno.

Assim, podemos afirmar que a escola tem também uma função normativa, estando-lhe incumbida a tarefa de transmissão de valores e normas que estejam em harmonia com os defendidos na educação familiar. A escola tem também a função de educar para a liberdade, para a autonomia e para a responsabilidade das crianças. Neste aspecto, pensamos que seja possível, com a ajuda dos pais, fazer crescer e desenvolver a criança, respeitando a sua personalidade e as suas possibilidades.

Com as definições de escola, já apresentadas, pode-se ver mais ou menos explicitas as funções que lhe estão atribuídas. Estas funções traduzem o sentido que os educadores e os educandos devem seguir, visto que as mesmas traduzem vontade expressa de uma sociedade, em dado momento histórico.

Segundo Musgrave (1984) estão atribuídas à escola cinco funções:

- 1) Função política na formação de elites, segundo valores de cada sistema;
- 2) Função económica na formação em quantidade e qualidade de força de trabalho necessária ao funcionamento do sistema produtivo de consumo;
- 3) Função de selecção social no processo de legitimação das escolhas em função dos mais aptos, de acordo com a visão meritocrática;
- 4) Função conservadora no respeito à transmissão da cultura da sociedade em que se insere;
- 5) Função de inovação permitindo o acompanhar as alterações que vão ocorrendo na sociedade.

A intervenção da escola nos processos de mudança social é outra das funções pedidas à instituição escolar, independentemente da ideologia dos diferentes sistemas políticos.

Segundo Formosinho (1988:60-61), a escola assegura ou cumpre funções¹, que podem ser de:

- 1) Certificação na atribuição de diplomas;
- 2) Custódia ao assumir os filhos à sua guarda nas horas normais de escola;
- 3) Substituto familiar, no âmbito sócio educativo, hoje de grande importância face à desagregação e absorção profissional das famílias.

¹ Segundo Formosinho (1986) função é um conceito de carácter abrangente, de cariz sociológico, “referindo-se aos efeitos intensionais e não intencionais da actividade educativa”. Segundo o mesmo autor a escola assegura e cumpre funções.

Na nossa perspectiva, esta visão de Formosinho, já atribui à escola o desempenho de funções que são fruto de necessidades muito recentes no âmbito da família.

Talvez até aqui pouco explícita, outra das funções da escola é apontada por Worsley (1977:207) como sendo um veículo de “transmissão de ideais cívicas, as noções básicas de honestidade, de solidariedade e as normas sociais que definem os ideais de concorrência individual ou a lealdade de grupo”.

Ainda mais explícita nas funções que desempenha, Heitor (2004) chama-lhe de “função moralizadora explícita.”. Esta função, reclama abundantemente da ética, da educação para os valores, da formação social e política, da educação para a cidadania, da educação sexual, ambiental, rodoviária, da educação para o consumo, para a tolerância, para a saúde, para a paz,...

Santos (2004:61), num artigo apresentado com o título “A escola: o que se pode fazer e até onde se lhe pode exigir”, apresenta as seguintes conclusões sobre o que é solicitado à instituição escolar/instituição educativa:

1º Desenvolva “o espírito crítico (que estimula a inquietação)”;

2º Crie “uma sociedade de conhecimento (não ser fábrica de conhecimento mas encontro de saberes e não pretende a criação de elites intelectuais) e uma sociedade de vivência em conjunto”;

3º “Consciencialize o homem da responsabilidade com valor ético”.

Para o mesmo autor, à escola só se pode exigir que

“ (...) esteja atenta às transformações no mapa dos saberes, que se dê conta dos novos territórios, das novas rotas, dos horizontes científicos do cruzamento das paisagens culturais, mas também dos lugares de conflito, das encruzilhadas, das dificuldades, das fronteiras em que hoje se concentram verdadeiros exames interdisciplinares e que garanta que o acto de comunicação e construção cultural que tem como missão, isto é, que o ensino que só ela faz, que nada nem ninguém poderia fazer sem ela, que seja bafejado de toda a beleza possível.”

A capacidade modeladora que tem na criança é outra das funções atribuídas à escola. Parece-nos incontornável este poder modelador da escola quando esta normaliza, anula diferenças e padroniza comportamentos.

Esta é uma função totalmente incompatível com a abordagem apresentada por Heitor (2002) sobre as solicitações feitas à escola. A capacidade de modelagem leva-nos a pensar quanto é poderosa a escola enquanto aparelho ideológico do estado.

Relativamente às actuais funções da educação Olga Pombo (2004:46) faz a seguinte síntese

“ (...) por razões relativas às vidas dos adultos já educados foram transferidas para a escola funções de guarda e educação das crianças e dos jovens que são estranhas à função cognitiva, que hoje temos escolas que soçobram perante essas espinhosas (e em limite impossíveis) tarefas educativas e que, em grande parte por essa razão, dificilmente conseguem continuar a cumprir aquela missão maior para que foram inventadas e que só elas podem realizar: ensinar” e fazer aprender².

Das abordagens desenvolvidas, parece consensual que a escola desempenha a função de socialização, apenas há alguma divergência quanto à importância que lhe está atribuída.

Pensamos que para estar adaptada às mudanças permanentes da sociedade a escola deverá estar preocupada em equipar cada um dos seus consumidores de “bóias que lhes permitam flutuar, não tanto à deriva mas que nos tornem disponíveis para a mudança e sobretudo para enriquecer a nossa herança pessoal, cultural e intelectual”. Santos (2004:68).

A educação encontra-se numa fase crítica de viragem, em que as transformações tecnológicas e o processo de globalização exigem um novo sistema educativo, capaz de responder aos desafios da competitividade da e produtividade.

As novas funções da escola, o novo perfil do professor, os novos valores, as novas competências básicas a transmitir, o saber estar, pensar e fazer, o aprender a aprender exigem e fazem ressaltar a importância da aprendizagem ao longo da vida.

O trabalho em parceria é sentido como necessário pelos dirigentes políticos, administração central e regional, pais, professores e alunos como importante condição para desenvolver e implementar grandes transformações estruturais.

² Ensinar e fazer aprender foi expressão muito utilizada pelo professor doutor Joaquim Azevedo em palestra para a comunidade educativa realizada na escola sede do Agrupamento, intitulada “O futuro da Educação em Portugal”

Um estudo desenvolvido ” Imagens e percepções sobre o futuro da educação em Portugal” resultante do inquérito sondagem à opinião pública portuguesa, em que faz o levantamento das funções mais importantes a desempenhar pela escola as respostas são por ordem decrescente as seguintes:

1. Papel activo na formação do indivíduo;
2. Proporcionar acções de formação;
3. Promover actividades extra curriculares;
4. Papel activo na relação com as empresas;
5. Pólo dinamizador da comunidade local.

Relativamente à sua importância o mesmo estudo aponta com função mais relevante “o papel activo na formação do indivíduo”; “proporcionar acções de formação” é das funções mais apontadas. Parece-nos que a escola tem a necessidade de caminhar para uma sociedade educativa, onde qualquer indivíduo pode receber formação certificada quando dela necessitar.

O referido estudo reflecte também a grande necessidade de a escola desempenhar novas funções e fazer parte do desenvolvimento tecnológico e da globalização.

A escola actual, deve ter também um papel activo na formação do sujeito, não só com a transmissão de conhecimentos ligados aos programas de ensino, mas também fundamentalmente, com a transmissão de valores. A escola passa a desempenhar a fundamental função a dinamização do acesso ao conhecimento, promovida pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e informação.

A transmissão de valores e de competências sociais e profissionais que era, tradicionalmente da exclusiva responsabilidade da família e passou hoje a ser assumida como função prioritária da escola. Desenvolver o espírito crítico, desenvolver a personalidade, aumentar o gosto pelo saber ser e fazer, apreender a viver democraticamente, preservar o ambiente e utilizar as novas tecnologias, são outras das mais recentes funções da instituição escolar.

É assim necessário que mudanças urgentes ocorram na escola no sentido de esta desempenhar com sucesso as suas novas funções. Destacamos: as áreas ligadas à informática através da informatização das escolas e pela introdução do ensino das novas tecnologias da informação de forma transversal ou através da disciplina de informática; as áreas ligadas à comunidade, no desenvolvimento de projectos e de parcerias com empresas

da região; as áreas ligadas ao processo de ensino aprendizagem, na criação de disciplinas destinadas à reflexão e desenvolvimento do espírito crítico.

1.3. *Cumplicidades necessárias entre a família e a escola*

Nos pontos anteriores, abordamos as mudanças, que marcaram as duas instituições alterando-as ou não, na sua forma e na sua necessidade de estabelecerem uma relação.

A escola e a família, apresentando umas funções específicas e outras complementares, têm necessidade de estreitarem relações, com alguma cumplicidade, isto porque “(...) todas as sociedades, para sobreviverem, precisam de um grau de integração mínima de todos os indivíduos no sistema de valores dominantes ou nos socialmente aceites. Dado que este processo não é automático, nem natural, serão necessárias instituições para esse efeito” Martins (1993:30).

Todos reconhecemos que na sociedade, hoje

“(...) ir à escola é ofício de crianças e adolescentes. Sendo assim, como poderiam as respectivas famílias desinteressar-se deste assunto? É indiscutível que nem todos os pais atribuem a mesma importância à escolaridade dos seus filhos. Se uns vivem intensamente, outros só se ocupam dela quando não pode deixar de ser. Alguns são confrontados com uma longa série de insucessos ou de conflitos com a escola, outros têm filhos felizes por andar na escola e que obtêm êxito sem muito esforço. A experiência da escolaridade não é vivida por todos da mesma forma. Mas de uma maneira ou de outra, omnipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família.” Montadon e Perrenoud (2001:1).

Mas não é só a escola que está presente no quotidiano da família e do seu educando, influenciando de forma muito diferente. Uma vez que existe uma dualidade relacional entre a família-escola, a família também influencia a vida quotidiana de cada escola. É na escola e na família que se devem desenvolver mecanismos de influências múltiplas. Toda a dinâmica familiar e escolar é alimentada, positiva ou negativamente por estas influências ou experiências.

Disfuncionalidades verificadas num destes agentes ou desarticulação entre eles poderão dificultar e até distorcer o processo, limitando ou impedindo a realização dos objectivos esperados pela sociedade.

É na relação estabelecida entre a escola e a família que se devem desenvolver mecanismos e influências múltiplas, promovendo a construção de uma organização escolar “saudável”.

Para Almeida (2004:91) “A cumplicidade família-escola é um vínculo umbilical; não se percebe o que se passa dentro da escola, o que é a escola, sem compreender o que se passa fora dela”.

Neste contexto, o que constatamos com frequência, no campo da investigação, é uma luta de poder marginal, entre estas duas instituições: a escola e a família.

Pensamos que somar diferentes análises, ou olhares, nos dá a possibilidade de assumirmos responsabilidades partilhadas, que nos permitiram atingir os objectivos, entretanto, delineados, procurando não esquecer as crianças como sujeitos activos, protagonistas da sua própria socialização.

Seria muito importante que o envolvimento fosse de todos, “e particularmente dos pais que estão em tensão cultural com a escola” (Miguéns³, 2004:10), que não compreendem a escola e que precisam de apoio. Este apoio poderá passar pela formação, num contexto de escola que se define como lugar de cultura e de aprendizagem, no qual também os pais e professores possam aprender e colaborar na educação dos seus filhos e alunos.

À pergunta “Família e Educação: Que relação para o futuro? Margarida Neto (2005:19), Coordenadora Nacional para os assuntos da família responde – Família e Educação: Uma missão comum na construção de um diálogo Família/Escola. Diálogo, onde cada uma das partes envolvidas tenha oportunidade de falar, analisar e partilhar, permitindo uma efectiva troca de saberes e experiências.

Maria Alice Nogueira (2005:575) apelida este processo de cumplicidade de “metamorfose” e distingue-a em três fases.

A primeira fase deste processo, designa por “aproximação”. Esta é caracterizada pela presença dos pais no espaço escolar e sua participação nas actividades de ensino

³ Secretário-geral da Conselho Nacional de Educação. Abordagem feita na abertura do seminário “Educação e Família” realizado em Lisboa no ano de 2004.

tornam-se cada vez mais comuns. Multiplicam-se e diversificam-se os contactos formais e informais. No dia a dia a participação acontece com a própria criança, através da qual se dá a maior parte da comunicação;

A segunda designa por “individualização” da relação;

A terceira fase identifica-a como “redefinição de papéis”, ou divisão do trabalho educativo. À escola já não é reconhecida a exclusividade no desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo a sua preocupação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento da criança. Por outro lado, a família passa a reivindicar o direito de intervir no espaço escolar em temáticas pedagógicas e disciplinares, sendo neste contexto, difícil estabelecer as fronteiras.

Esta escola que exige uma constante readaptação da família e da organização escolar e em que a cumplicidade é cada vez mais necessária, nem sempre a nível das políticas educativas, encontrou as respostas necessárias.

1.4. Políticas educativas no contexto da transformação social

Pela análise da evolução dos sistemas educativos, ao longo das últimas décadas, verifica-se que até ao início dos anos sessenta os sistemas de ensino não eram problematizados como capazes de promover mudanças no seu interior. A expansão económica dos anos sessenta motivou a proliferação dos recursos humanos e financeiros consagrados à educação. Este fenómeno reflectiu-se em quase todos os países industrializados ou não. Esta expansão de recursos direccionados para a educação trouxe mudanças importantes no perfil social da população escolarizada e com ela a ideia de que a democratização do acesso à escola poderia aumentar a mobilidade social.

Na segunda metade da década de sessenta, o “deslumbramento” inicial caracterizava-se pela incerteza. Reconheceu-se que o crescimento quantitativo do sistema de ensino e o crescimento económico tinham efeitos significativos no combate às desigualdades sócio económico. Para Pires (1988:33)

“A resposta que o sistema educativo português deu à sua expansão quantitativa, iniciada essencialmente, a partir dos anos sessenta com o aumento da escolaridade obrigatória e sequenciada nos anos setenta com a democratização do ensino foi, em termos organizativos, o

desenvolvimento da burocracia e o acentuar do poder centralista da administração escolar”.

São alguns os trabalhos apresentados que sublinham o papel determinante dos factores políticos, sociais e económicos e culturais no êxito ou fracasso do desenvolvimento educativo. Acentuam-se as consciências de que as políticas de educação “(...) devem atender, não só às exigências do progresso científico e tecnológico, mas também à necessidade de assegurar dentro de cada estado e no contexto mundial uma maior justiça social.” Cunha (1981)

Estas só poderão ser formuladas e postas em prática num contexto de política geral, de desenvolvimento integrado e coordenado e onde os diferentes objectivos e medidas dessem prioridade à luta contra as desigualdades e pela participação das populações nas decisões que lhe dizem respeito.

As soluções para os problemas da escola já não são só do domínio exclusivo da escola, manifesta-se também pela resolução de problemas que estão fora da escola e assim, pela responsabilização e envolvimento dos outros actores sociais.

As respostas sociais para a educação promovem mudanças e novas competências para a escola. A escola, ganha uma nova forma, ou seja, deixa de ser vista como uma organização imutável, para ser encarada como uma organização capaz de novas respostas, tão diversificadas quantos os contextos sociais. Se a escola assumia anteriormente características de espaço fechado, de articulação vertical com as diferentes instituições, agora assume características contrárias, ao reconhecer a articulação horizontal, a capacidade de iniciativa onde se intersectam todos os papéis e valores. A família, o poder local, as tradições e a cultura do meio são o ponto de partida para a mobilização dos agentes educativos.

Esta mobilização do sistema educativo, no entanto, não acompanha as pressões das mudanças tecnológicas, económicas e sociais, devido ao conservadorismo do sistema de ensino.

Assim, as transformações educacionais que ocorrem na escola são quase sempre lentas, muitas vezes incompletas e quando ocorrem, segundo Lima e Haglund (1985:19)

“(...) são sempre o resultado de um sistema de transformações sociais em termos dos quais devem ser explicadas. Para um povo sentir, num dado momento, a necessidade de mudar o seu sistema educacional, é

necessário que novas ideias e necessidades tenham emergido e para as quais o velho sistema já não está adequado”.

No início do século, a maioria das famílias, enquanto grupos distintos, não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer uma atitude crítica. As autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões. Os pais de grande parte dos alunos eram considerados ignorantes que era preciso educar.

“(…) De uma maneira geral, as famílias privilegiadas tinham a possibilidade de contratar um receptor particular que se descolava a sua casa ou, quando tal não acontecia, matriculavam os filhos nas escolas que melhor respondiam às suas necessidades. Para as famílias populares, aquando as crianças iam à escola, não havia escolha, como aliás ainda hoje acontece. Mais preocupados com os problemas materiais da existência quotidiana não podiam, e provavelmente não imaginavam que podiam, intervir no domínio escolar. Assim, em geral os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família escola, tal como as preconizamos actualmente, não existiam nas cidades. E, se é verdade, que no quadro de comunidades mais pequenas como vilas ou aldeias, o professor, principalmente o do primeiro ciclo, desempenhava um papel mais alargado do que nas cidades..., não podemos pensar que nas zonas rurais os pais tinham uma maior intervenção no plano pedagógico do que nas cidades. Mudanças ocorridas no modo de vida das famílias, na instituição escolar, e de uma maneira geral nas mentalidades, permitiram a evolução das relações entre as famílias e a escola e a emergência de um discurso esclarecido sobre o assunto.” Montadon, Perrenoud (2001:40)

A participação dos E.E. tem de ser entendida à luz de mudanças políticas e sociais mais latas com influência em outros sectores da vida social e cultural, da organização do trabalho, para além da natureza das interacções da escola com os seus contextos locais e naturais. São também mudanças que se cruzam, quer com os direitos do cidadão, em contraponto com os direitos do consumidor, quer com a crise de legitimação do próprio estado.

Durante muito tempo, os pais ou as famílias

“(…) não apresentavam perante o processo educativo escolar, nem organização nem reconhecimento jurídico, hoje mercê da regulamentação em vigor, e com a criação de instâncias de participação dos pais e das famílias na vida da escola, esta relação passou da inevitabilidade implícita com que era vivida à quase inevitabilidade da sua explicação, abrindo-se, assim, um novo quadro de relação, não mais pautado pela gestão de relações individuais entre cada professor e cada família, mas

uma relação que se quer agora partilhada entre grupos representativos de parceiros educativos”. Rocha (2005:140)

Nas últimas décadas, na generalidade dos países da Europa ocidental, as reformas educativas apresentaram em comum a consagração da participação dos pais nas estruturas formais de gestão e governo das escolas. O estado português tem tentado reestruturar, gradualmente, as relações escola-família. Este processo está longe de estar completo, embora os sucessivos governos tenham dado diferentes ênfases ao problema, já se tomaram decisões suficientes para se poder perceber melhor a política do processo em curso.

Destas reformas, resultaram reajustamentos das relações de força entre produtor e consumidor, com vantagem para o consumidor e numa maior responsabilização da escola sobre estes.

Estas novas políticas têm implícita a ideia de que a responsabilidade da educação é sobretudo uma obrigação dos indivíduos e das famílias e cada vez menos do estado.

Correia et al. (1993) referindo-se às mudanças na política educativa verificadas em Portugal no início da década de 80, apontam como vectores marcantes dessas mudanças, por um lado, uma maior articulação entre o sistema educativo e o sistema produtivo e, por outro lado, uma dependência cada vez maior das orientações da política educativa de agendas “exteriores” ao espaço educativo (e ao espaço nacional).

As décadas de 80 e 90 constituem um período de grandes mudanças políticas, económicas e culturais, cujas consequências foram visíveis ao nível das políticas públicas e designadamente da educação. Lima e Afonso (2002:7) consideram que as reformas estavam subordinadas a uma

“(…) racionalidade económica e empresarial que apesar de serem apresentadas como modelos nacionais, se caracterizam por uma relativa sincronia das reformas, uma forte similitude entre eixos estruturantes e estratégias adoptadas, e até mesmo uma consonância argumentativa quanto aos imperativos das mudanças na educação”.

Assim, a democratização e modernização, emergem no contexto do discurso educativo Português como as duas faces da mesma moeda, pressupondo-se a sua fácil articulação e desejável harmonização.

O processo de formalização da participação dos pais nos órgãos de governo das escolas na união europeia conduziu a situações que se caracterizam por uma razoável diversidade de soluções, quer quanto ao peso dessa representação, quer quanto aos poderes conferidos às estruturas em que os pais têm presença.

Relativamente a Portugal, desde as propostas iniciais apresentadas em Maio de 1987 até à aprovação do “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” em Maio de 1998⁴, as soluções apontadas para a composição da estrutura de direcção das escolas, variaram substancialmente e tornaram-se numa das dimensões mais disputadas, reflectindo as questões de poder aí implicadas. O Decreto-Lei nº 115- A/98 atribui destaque aos pais e E.E. e aos processos de influência destes membros nas tomadas de decisão ao nível da definição das políticas educativas e ao nível da direcção das escolas. Opta-se, por uma solução que transfere, em parte, para as escolas a definição em concreto da composição do órgão de direcção, designado de Assembleia, embora impondo limites: a representação docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da Assembleia e a representação dos pais deve ser inferior a 10% desse mesmo total⁵.

Em síntese, neste longo processo de construção sócio-política do modelo de governação das escolas do ensino não superior, os pais sempre associados a discursos que lhe reconheciam e reconhecem um importante papel na educação dos filhos, viam-se limitados a uma posição claramente minoritária no órgão de decisão estratégica. A representação minoritária dos pais é também a norma nos outros órgãos em que têm assento, nomeadamente no Conselho Pedagógico e no conselho de turma.

O nosso enfoque sobre a Assembleia de escola prende-se ao facto de ser neste contexto que se tomam as decisões relativas às grandes opções, nomeadamente ao nível dos valores que se pretendem promover. A decisão política de consagrar aos pais uma representação minoritária tem um significado particular, uma vez que, a este nível, dificilmente se pode invocar o argumento do profissionalismo para restringir a sua participação. Esta representação pode tornar-se ainda mais expressiva (na sua irrelevância) se considerarmos que em numerosos casos os pais designam seus representantes professores e que a própria autarquia também delega a sua participação em docentes.

⁴ Dec.-Lei nº 115 – A/98

⁵ artº 9º, ponto 2 e3

No quadro dos discursos e das políticas que aparentemente conferem centralidade aos pais no contexto das organizações educativas, importa ainda referir os que apontam para a sua intervenção mais activa no domínio das aprendizagens escolares dos filhos, podendo essa intervenção ocorrer, quer no contexto doméstico, quer no território escolar. No caso da ajuda dos pais em casa, esta tanto pode envolver a organização de um “ambiente de aprendizagem”, através da monitoragem do espaço e do tempo e da adequada dosagem de estímulos e de incentivos que reforcem a auto-estima do aluno e do desenvolvimento de uma postura favorável à aprendizagem, como implicar uma intervenção directa no ministrar de conteúdos curriculares numa actividade concertada com a escola e dirigida por esta.

No que concerne à intervenção da escola, esta é menos frequente e tende a gerar mais resistências por parte dos professores, sendo também menos consensual. Contudo, certos autores consideram que uma concepção de cidadania activa implica a participação dos pais no interior da escola e muito particularmente a nível da sala de aula. Lima (1998:9) considera que “(...) se a participação dos pais na organização escolar não envolver pelo menos uma certa medida de intervenção parental na sala de aula, ela não passará de uma simples retórica propagandística com pouquíssimo ou nenhum benefício para os alunos e para as suas famílias.”

Um dos aspectos mais estruturantes das políticas que ao longo dos anos se produziram em torno do tema da participação no contexto escolar é caracterizado por Virgínio Sá (2003:12) pela “duplicidade”. Isto

“(...) porque no quadro da política educativa podemos contrapor duas orientações aparentemente contraditórias”. Se ao nível da participação consagrada (legislação que a oficializa) se reconhece aos pais o legítimo direito de participar no governo das escolas, no momento de operacionalizar essa participação, além de se não lhe definir um conteúdo particular, tem-se tendido a concentrá-la em áreas e órgãos que dispõem de um limitado poder de decisão e que são predominantemente pedagógicos.”

Pedro Silva (1994:342) refere que “(...) o poder político privilegia o controlo dos professores em detrimento da participação dos pais (...)”, ou seja, “(...) privilegia a parentocracia em detrimento da democracia”.

A persistência de um modelo de administração do sistema educativo centralizado, apesar dos discursos recorrentes de devolução de poderes às escolas anunciadas nas várias “reformas” do pós 25 de Abril, tem permitido a sobrevivência de uma lógica de mudança assente na “imposição jurídico – normativa”.

Assim a “abertura” da escola à comunidade local assume frequentemente o formato de discurso normativo, reforçado pelas modernas concepções de desenvolvimento global que conferem à participação a atitude chave na implementação das políticas de desenvolvimento. O discurso oficial aponta para uma escola mais aberta e mais interactiva com a comunidade como condição necessária para que a implicação directa da população nas questões da educação seja possível.

Sendo assim, a participação surge como uma forma de exercício de liberdade, ou seja, como possibilidade de não concordarmos do outro.

No actual modelo de sociedade, a participação é-nos apresentada como um direito fundamental ligado à educação. Através da participação, os indivíduos tornar-se-ão mais permeáveis ao reconhecimento das estruturas da organização a que pertencem e que colaboram na sua construção e manutenção.

Apesar da significativa evolução a nível legislativo, no que respeita à participação dos pais na vida da escola, esta parece adoptar uma atitude defensiva, ao recorrer a formas tradicionais e formais de relacionamento com os pais, como seja, chamá-los quando há problemas, enviar-lhe mensagens escritas ou convocá-los para reuniões. Também os pais imitam os comportamentos da escola e só vão à escola quando os filhos têm algum problema, alguma dificuldade ou participaram numa situação de indisciplina.

Como foi dito pelo Secretário-geral do Conselho Nacional de Educação (Miguéns, 2005:10) num seminário realizado em 27 de Maio de 2004 “(...) de certa forma as escolas ainda não se abriram suficientemente às famílias e as famílias ainda não se envolvem, tanto quanto seria desejável e necessário, na vida escolar das crianças e dos jovens (...)”.

O Programa do XV Governo Constitucional assume como prioridade “(...) Cooperar, apoiar e estimular o desenvolvimento pleno das funções específicas das famílias, não devendo, substituí-las, todavia, no que lhes é e deve ser próprio”.

Ainda sobre a relação família/Educação, o plano do governo prevê um conjunto de decisões cuja concretização irá cimentar a relação já existente, “criando e desenvolvendo condições para combater o abandono escolar, garantir a liberdade de ensino e uma

escolaridade total, reduzir o insucesso escolar e acima de tudo evitar situações de trabalho infantil ou de inserção precoce na vida activa.”(Programa do XV Governo Constitucional)

Concluindo, as actuais políticas e discursos centrados no campo educativo têm colocado uma grande ênfase nos novos direitos dos pais, cujos interesses invocam para se auto legitimarem. Contudo, uma análise mais detalhada da denominada deslocação do poder do produtor para o consumidor, permite pôr a descoberto dimensões que apontam para novas formas de subordinação dos E.E., ou pelo menos, de uma percentagem significativa destes, em que, sob o pretexto de reforçar o seu poder de intervenção na escola, se promovem sobretudo velhos deveres que tomam por referência um estereótipo de pai responsável que pressupõe conhecimentos, competências e recursos socialmente distribuídos de forma muito desigual. A consequência inevitável parece ser mais uma subtil forma de reintroduzir a selectividade e a hierarquia dentro do sistema, deslocando a responsabilidade por essa hierarquização para os pais, processando-se assim uma espécie de “democratização da exclusão” Virgínio Sá congresso Português de sociologia.

Estas políticas educativas nem sempre desencadeiam as mudanças necessárias no interior da escola. Quer pela resistência dos encarregados de educação quer pelo assumido e preferencial isolamento por parte dos professores, as alterações urgentes na organização escolar nem sempre acontecem no tempo para o qual as políticas foram arquitectadas. Quando de alguma forma conseguimos pôr em prática as estruturas e dinâmicas recomendadas, já nos encontramos dentro de outra reforma, ou orientações de política educativa, que idealiza outro tipo de organização e relações organizacionais e que promove diferentes mudanças.

1.5. *Mudança e renovação da escola*

No actual discurso político, com alguma frequência, ouvimos que a escola e a comunidade educativa nos seus contextos organizacionais, fazendo uso da sua criatividade ou capacidade de resolução de problemas, poderão ser “produtores” de mudança a partir da acção conjunta dos actores sociais.

São várias as referências encontradas que nos permitem chegar à conclusão que o discurso não se aproxima da prática, ou seja, quem promove o discurso não promove as

condições necessárias, continuando-se a verificar atitudes passivas da instituição escolar, ou seja, “vestida” de atitudes que não promovem respostas de sucesso.

Nóvoa (1992) considera que este processo é contrariado pelo próprio poder centralizado, através de margens de manobra muito reduzidas, tanto do ponto de vista curricular como organizacional.

Esta debilidade da instituição escolar em responder às mudanças aceleradas da sociedade actual é, também, o diagnóstico feito por Marçal Grilo, Tavares Emídio e Fraústo da Silva, (1988:15). Os referidos autores dizem que “(...) é urgente criar uma nova atitude, «reinventar» a escola numa perspectiva mais ampla de centro educativo não isolado do exterior, não distante da vida social, mas orgânica e funcionalmente inter actuante com o meio e com os outros centros educativos”.

Sublinham que é necessário

“(...) tempo e espaço de encontro de uma comunidade - alunos, professores, famílias, interesses sócio económicos e culturais organizada – e mobilizada para a construção de projectos de desenvolvimento dos seus recursos humanos, que não pode confinar-se ao tempo e espaço escolares, mas tem de alargar-se a tempos e espaços, associando a dimensão escolar à dimensão extra escolares, de modo a identificar e concretizar respostas educativas próprias”.

Sobre o mesmo assunto Canário (1992:80) reforça “(...) a escola muda mudando a sua relação com a comunidade (...)” no sentido de “(...) otimizar recursos educativos endógenos às escolas e à comunidade, promovendo a sua gestão integrada”.

Parece-nos que todas as ajudas são necessárias para responder às novas necessidades e competências da escola, segundo Pires (1995:432-433) com origem:

- 1) “(...) na expansão da escolaridade de massas;
- 2) na complexificação da acção educativa e dos referidos processos organizacionais;
- 3) na inoperância das estruturas envolventes das escolas (normativas e de orientação e apoio) que o aparecimento da mesma complexidade fez surgir e crescer”.

Esta escola diferente exige respostas diferentes com a partilha de responsabilidades, assumidas por toda a comunidade educativa. Ana Benavente (1987:109) salienta que

“(…) a comunidade onde a escola está inserida não é uma realidade homogénea e uniforme. Ela é mais adequadamente concebível como uma diversidade de actores com posicionamentos e expectativas diferenciados face à escola, o serão, contudo por razões diferentes, de maneiras diferente e com diferentes objectivos”

Para Joaquim Azevedo (1994:52), “(…) não basta ter um programa, ter objectivos, ter projectos, é preciso que eles se enxertem nas reacções do conjunto da comunidade, tocados pela mudança; é preciso que os envolva na própria definição das estratégias de mudança, certamente no seio de conflitos e de tensões”.

Num clima contraditório de tensão, debate, negociação, consensualidade, contratos, protocolos, envolvimento, consensos, surgirá o documento das decisões finais, ou seja, o projecto educativo, bilhete de identidade da escola. Este documento é a estratégia encontrada, uma vez que articula escola e a sociedade a nível local, abrangendo pais, associações diversas (culturais e económicas), e as autarquias, estabelecendo uma relação entre iguais. Para a concretização deste documento, está previsto um grau de integração mínima que permite à escola separar-se definitivamente do isolamento. A escola abandona decisivamente a indicação inscrita na sua origem etimológica⁶.

Ainda, usando como referência o discurso político, é à escola e à comunidade educativa que se pede mudança e renovação.

No âmbito deste contexto, Rui Canário, defende uma outra lógica que designa por inovação, reforçada em “mudanças instituintes”, produzidas nos contextos organizacionais, e em interacção com os actores sociais. Estas serão mudanças que surgiram de necessidades específicas.

Rui Canário (1987:20) utiliza as palavras de Crozier e Friedberg salienta que

“(…) qualquer estratégia de mudança deve incidir simultaneamente sobre as pessoas e sobre as estruturas e ser o resultado de uma acção pessoal e colectiva que (...) mobilize os recursos e capacidades dos participantes, (...) permitindo ao sistema orientar-se como um conjunto humano e não como uma máquina (...). A mudança, enquanto transformação de um sistema de acção, deve portanto corresponder a uma aprendizagem e descoberta colectivas”.

⁶ lugar de prazer consagrado ao estudo.

Através da construção e implementação de um projecto educativo participado é possível promover mudanças que vão de encontro a resoluções de problemas específicos da organização.

Heitor (2004:29), considera que “(...) uma escola que tem o seu projecto educativo elaborado, não deve estar permanentemente sujeita a alterá-lo ao sabor de novas regulamentações sem antes o pôr em prática, testar, avaliar e corrigir. Para que isso seja possível, é necessário que lhe dê tempo e autonomia, porque sem uma verdadeira autonomia a escola não cumprirá o seu dever (...)”

Olga Pombo (2004:45), acrescenta que “(...) a escola está hoje confrontada – diria mesmo sufocada com uma complicada alquimia por intermédio da qual procura responder a tantas novas responsabilidades educativas”.

Além da área disciplinar curricular facultativa de “Educação Religiosa”, das “áreas curriculares não disciplinares” de “formação cívica”, “área de projecto” e “estudo acompanhado” e das “áreas de enriquecimento curricular” onde é suposto que se tratem “temas transdisciplinares” como a “formação pessoal e social”, cabe-lhe promover, “de forma transversal a todo o currículo” a “educação para a cidadania”. Além disso, cabe à escola elaborar o seu “projecto Educativo” do qual, dedutivamente, se possam retirar indicações integradoras, tanto em termos de conteúdos a serem transmitidos, como de valores a serem perseguidos pela comunidade escolar no seu conjunto e, no qual, indutivamente, se possam articular os diversos “projectos curriculares de escola” e “projectos curriculares de turma”, “trabalhos de projecto” e outras actividades, nomeadamente, as realizadas no âmbito da “área de projecto”.

Capítulo II CONCEITOS, MODALIDADES E DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO

2.1 *Conceitos de participação*

A participação, ao nível das organizações escolares, é uma característica que se associa a uma dinâmica e concepção de escola e educação descentralizada.

A definição deste conceito depende da natureza das parcerias e dos problemas. Os problemas, não sendo todos iguais, merecem formas de intervenção diferente.

Reconhecemos hoje, que a participação constitui um elemento fundamental para a mobilização da comunidade educativa.

Recorremos a Lima (1988:72) para a análise das várias dimensões da participação, a partir de diferentes critérios.

Quadro I - Quadro conceptual de Lima

	Representatividade	Regulamentação	Forma	Objectivos
Participação	Directa	Formal	Activa	Convergente
				Divergente
			Passiva	Convergente
				Divergente
		Informal	Activa	Convergente
				Divergente
	Passiva		Convergente	
			Divergente	
	Indirecta	Formal	Activa	Convergente
				Divergente
			Passiva	Convergente
				Divergente
Informal		Activa	Convergente	
			Divergente	
		Passiva	Convergente	
			Divergente	

Fonte: Lima (1988:72)

O quadro apresenta-nos a análise das dimensões da participação segundo quatro critérios:

1. Representatividade. Caracteriza-se por participação directa quando há a possibilidade de todos influenciarem na decisão, traduzida pelo exercício de voto e por participação indirecta quando as decisões de cada indivíduo são tomadas por outros, por exemplo associações de pais;

2. Regulamentação. Traduz-se em dois níveis: participação formal que se desenvolve num conjunto de regras formalmente organizadas (ex. elaboração do

Regulamento interno) e participação informal, assente em regulamentação menos formal ou explícita (ex. convívios, encontros, ...);

3. Forma. Esta pode ser activa e passiva. Activa quando corresponde ao maior ou menor empenhamento dos participantes nos contextos em que se desenvolve a

participação, passiva se espelha um certo desinteresse, omissão às responsabilidades. A presença fica traduzida só pela rubrica, nas reuniões que participa.

4. Objectivos. Traçados ou não pela organização, a participação é caracterizada, neste quadro conceptual, em convergente e divergente. É convergente quando quem participa trabalha na concretização dos objectivos definidos pela organização. A participação é considerada divergente quando o trabalho desenvolvido pelo participante não é orientado pelos objectivos traçados pela organização.

A participação pode ainda ser relacionada com diferentes formas, de acordo com diversos “níveis de profundidade”. Machado (1982:27).

Este autor, define o nível de profundidade consoante a fase de intervenção de quem participa. Assim distingue três níveis de participação:

Participação de carácter consultivo – “A participação na fase preparatória do processo de resolução”;

Participação de tipo cooptativo – “Participação na implementação ou execução da decisão”;

Participação na decisão de fundo – “Participação na própria decisão do processo”;

Este nível de participação é caracterizado pelo autor como o de maior profundidade.

No nosso sistema educativo, a participação assume contornos com forma de cooperação, pois os diferentes parceiros têm uma reduzida possibilidade de influenciar de maneira decisiva o sistema educativo.

A adopção de atitudes participativas de co-gestão implica uma nova cultura organizacional de escola. Temos alguma esperança que a mudança aconteça, pois acreditamos que é possível, se todos contribuírem na construção de uma escola, onde todos os membros da estrutura participem no processo educativo.

A valorização das propostas apresentadas pelas várias fontes de participação num processo de trabalho de equipa poderá resultar na definição de excelentes estratégias de mudança.

Neste sentido, a escola apresenta-se como local de formação e aprendizagem, como espaço de interacção, onde os diferentes parceiros educativos, a nível local, manifestam influências que se traduzem no projecto educativo.

Sem inovação educacional, continuaremos cristalizados na posição defensiva de felizes parceiros corporativos, com sérias limitações em responder aos desafios da modernização, ou seja, de fazer parte de um modelo de organização participada.

2.2 Modelo de organização escolar participada

A escola, é-nos apresentada hoje, não como uma instituição fechada, mas uma organização que aprende, assente na permanente reflexão e auto aprendizagem, um espaço aberto ao diálogo, à responsabilização e à participação de todos os que se identifiquem com o desejo de democratização, formação, autoformação e transformação.

Com transformação muito lenta, a escola não é uma simples organização que permite a relação entre o produtor e utilizador com vista à prestação de um serviço mas uma organização social inserida num contexto local, com uma identidade e culturas próprias.

A partir dos documentos consultados, concluímos que são vários os autores que apresentam a relação escola/ família como espaços de arena política.

Jorge Ávila de Lima fala de “(...) perversão pedagógica (...)”, “(...) envolvimento invisível (...)”, “ (...) processo marcado por desentendimentos e descontinuidades (...)”. No trabalho de Ana Matias, Margarida Damião Serpa, Suzana Nunes Caldeira, Ana Isabel Moniz e Manuela Lopes esta relação é definida como “(...) Palco de tensões(...)”. Para José L.M. Diogo esta interacção é definida como um “(...) diálogo frágil e difícil”. Já para, Pedro Silva, esta relação é “(...) Armadilhada”, “problemática”, e “de poder” (...).

Com base nos trabalho de Costa (1996:79), explicamos o sentido desta metáfora no contexto da participação dos E.E. na organização escolar.

“As escolas devido a algumas especificidades da sua composição, estruturação e comportamento organizacional, têm vindo a ser concebidas, por vários autores, como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação dos modelos políticos e, por isso, como organizações relativamente às quais a metáfora da arena política se aplica com sucesso”Costa (1996:79).

Consideramos que esta imagem de organização escolar é caracterizada por um sistema político em miniatura com uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos com objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados. Os conflitos de interesse e lutas pelo poder são constantes, promovidos por procedimentos, estratégias instáveis incertas e divergentes.

As causas para estas características da organização podem ser atribuídas a diferentes domínios:

- Escassez de recursos: os diferentes grupos que integram a arena escolar dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos pretendidos;

- Diversidade ideológica: as concepções, as crenças, as atitudes acerca da realidade escolar e dos objectivos pedagógicos mudam de actor para actor e consolidam-se nas diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação de cada indivíduo;

- Diferenças de personalidade: o homem vai, desde o seu nascimento, formando, em relação com o meio uma personalidade própria que o caracteriza como pessoa e que individualiza os seus procedimentos sociais.

Para compreender a escola como organização, teremos assim, de ter em conta a diversidade de actores educativos, sendo forçosamente diferentes as interpretações que fazemos desta imagem de organização.

Na organização escolar, cuja imagem é da Arena Política, as palavras interesse, conflito, poder, manipulação, estratégia, negociação (às vezes) e coligação, fazem parte do processo de tomada de decisão.

Usando como referência o mesmo autor desmontamos cada uma das palavras do que caracteriza o interior da organização:

- Interesse - valoriza o individual só depois é importante o grupo ou instituição; os interesses pessoais ou profissionais dos actores são realizados através da organização; as coligações são estratégias utilizadas para melhor atingirem os objectivos; os objectivos são traçados mas sujeitos à instabilidade, ambiguidade e contestação; a tomada das decisões dependem dos interesses do grupo.

- Conflito - A tomada de decisão é normalmente uma arena de conflito dada a diversidade de interesses; O conflito nesta imagem da organização é considerado como

normal, natural e inevitável para o processo de mudança, podendo este surgir fora ou dentro da organização.

- Poder - O poder “brilha” nesta concepção de organização. Os interesses individuais e colectivos manifestam-se e aperfeiçoam-se em função do poder dos respectivos representantes. O poder da autoridade e o poder de influência apresentam importância diferente nos contextos organizacionais. Ao poder de autoridade, está associado o poder formal bem definido na estrutura hierárquica da organização. Ao poder de influência, está associado o carisma, o conhecimento e a experiência. Neste contexto a informalidade impera pois não depende de processos de legitimação legal.

- Negociação - Resultam de processos complexos de compromissos e traduzem as preferências dos vários sub - grupos ou indivíduos com maior poder ou destaque na organização.

Assim, face à imagem organizacional caracterizada, e que no nosso entender representa a organização escolar na relação que estabelece com os encarregados de educação, porque estamos num período de adaptação, as escolas têm pela frente um enorme desafio de aprendizagem. Esta terá que passar pela valorização e exploração de todas as vantagens que uma gestão escolar participada poderá trazer na mudança do aluno, do professor, da família, da escola, da comunidade e da sociedade.

2.3 Vantagens da participação

O envolvimento das famílias na vida escolar é considerado como uma forma de desenvolvimento da sociedade democrática. Cada vez mais os discursos enfatizam a importância da relação entre a escola e os E.E.. Esta relação é hoje, abordada como a “chave” para o sucesso escolar contrariamente ao que se pensava⁷. Especialmente, a partir dos anos 80, passou a aconselhar-se os professores a estabelecerem uma colaboração estreita com os E.E., com o objectivo de conhecer melhor a criança/jovem no seu ambiente e suscitar o envolvimento dos E.E. nas actividades escolares dos alunos.

⁷ O insucesso era atribuído a factores de personalidade e inteligência, ao meio familiar e a handicapes culturais.

Esta nova atitude, teria reflexos positivos nas crianças, nos E.E., na organização escolar e na sociedade.

Anne Henderson citada por Diogo (1998:21-22) conclui que nas crianças, “o envolvimento dos pais aumenta o aproveitamento escolar” ou seja “os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os programas idênticos, mas sem envolvimento parental (...) as escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar”.

Em estudos mais recentes, a mesma autora, chega às mesmas conclusões: “através dos programas estudados, o aproveitamento escolar aumentou directamente com a duração e a intensidade do envolvimento parental (...) cada um deles conclui que, quanto mais as famílias se envolvem, melhor são desempenhos dos alunos na escola”.

Nos E.E., o seu envolvimento na organização escola, estimula a melhoria da auto-estima, o aumento da motivação para o desencadear de processos de formação permanente e a melhoria qualitativa da sua participação nas tarefas colectivas. Segundo Brenstein (1982:22), “Os pais poderão sentir-se adequados e confiantes, tanto em relação à criança como em relação à escola”. Assim, a participação dos E.E. na organização escolar desencadeia processos de autoformação, que pode traduzir-se em comportamentos qualitativos e quantitativos de cidadania.

Relativamente às vantagens que a participação dos E.E. podem promover na organização escolar, mais especificamente na escola e aos professores, Davies et al (1989:39-40) diz que “(...) o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva”.

Também na sociedade a participação das famílias na escola provoca efeitos positivos. Modernas concepções de desenvolvimento global atribuem à participação um papel fundamental na implementação de políticas de desenvolvimento. Esta ideia de escola aberta e “mais interactiva com o seu contexto social é condição necessária para que a implicação directa da população nas questões da educação seja possível” Canário (1989:34).

Neste contexto, a escola é entendida como um meio de transformação social e económica, podendo as escolas e as famílias juntamente com outras parcerias, desencadear

movimentos sociais que contrariam os constrangimentos impostos pelas forças reprodutoras.

A valorização do papel das famílias na escola atenua ou contraria as desigualdades de oportunidades das crianças perante a escola e a sociedade, ou seja, representa “uma força contrária à tendência da reprodução das desigualdades, caso seja orientada por princípios igualitários” Davies et al (1989:40).

As vantagens da participação são operacionalizadas nos seguintes comportamentos:

- Obriga os parceiros a assumir responsabilidades e a empenharem-se na criação de um bom ambiente de trabalho;
- Permite uma abordagem mais orientada para os problemas concretos e para a sua resolução;
- Minimiza os riscos de uma decisão mal tomada,
- Implica um maior protagonismo dos parceiros educativos, em detrimento do tradicional papel de liderança nos profissionais ou especialistas da educação;
- Contribui para melhorar o clima da organização, pois habilita os diferentes parceiros educativos, independentemente do maior ou menor poder formal, a desenvolver um papel activo nos processos de mudança da organização.

Nesta relação vantajosa, motivadora de sucessos individuais e sociais, existem no entanto factores que a promovem e/ou a contrariam.

2.4 Elementos facilitadores ou criadores de constrangimentos à participação dos encarregados de educação

Vários estudos apontam para um maior envolvimento dos pais na educação escolar, a maior participação activa dos pais no processo educativo dos filhos, são os que têm um estatuto sócio-económico mais favorecido, ou seja, aqueles que reconhecem o código da escola, face a outros pais, para quem a escola tem um rosto desconhecido sendo um espaço social alheio. O papel integrador através da valorização pelo professor, dos comportamentos participativos destes e dos outros E.E., pode ser um outro factor facilitador na promoção de comportamentos participativos dos E.E., desenvolvendo a construção de um clima propiciador a diversificadas propostas participativas.

Se estes são factores que facilitam a participação dos E.E. na organização escolar, temos que inventariar todos os outros que constroem a aproximação:

1. Tradição de separação entre a escola e a família.

É comum sentir-se que queremos a participação dos E.E. no acompanhamento escolar das crianças, mas sempre sem qualquer vínculo, ou seja, os E.E. deverão seguir à risca a decisão do professor sem o questionar. O professor mantém assim a liberdade e independência a que estava habituado;

2. Tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos.

Os professores esperam dos E.E. o apoio aos seus esforços na criação de condições básicas ao desenvolvimento das crianças em casa. O reforço dos hábitos de estudo em casa, a comparência nas reuniões, a presença nas festas escolares e sempre que são chamados. São estes alguns dos comportamentos esperados na continuidade dos valores e atitudes da escola. Não acontecendo a escola culpa as famílias de falta de interesse na educação dos filhos.

Continua a ser comum responsabilizar as famílias pelos problemas que a escola não consegue resolver. Esta atitude desresponsabiliza a escola, através da culpabilização da família.

3. Barreiras estruturais de organização social.

São exemplos de barreiras estruturais da organização social que constroem a participação:

- A incompatibilidade de horários das reuniões nas escolas com os horários e trabalho do E.E.;

- Os procedimentos adoptados no momento de convocar as reuniões. Frequentemente as convocatórias não são acompanhadas dos documentos de apoio necessários a um envolvimento informado no debate dos pontos da ordem de trabalhos. Noutros casos, nem sequer são formalmente convocados;

- A forma como se desenrolam os encontros entre pais e professores e a sequência das intervenções colocam estes intervenientes em posições bastantes diferentes não apenas, quanto à capacidade de definir a agenda do debate, mas também de definir o que deve entender-se por “problemas” e qual a terapêutica adequada para os remediar ou resolver.

4. Persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino.

Relativamente a este grande constrangimento, a escola continua a ser uma estrutura muito burocrática com rituais muito formalizados, uma linguagem muito técnica e com um discurso essencialmente derrotista;

O facto de o conjunto das estruturas em que os pais têm assento serem claramente dominadas pelos professores, confere-lhes uma clara desvantagem na imposição de uma determinada “leitura” do problema, em detrimento doutras leituras alternativas possíveis.

Invocando o seu estatuto profissional, os professores têm procurado manter os pais afastados do debate de questões mais sensíveis, argumentando que pertencem a domínios pedagógicos, ao mesmo tempo que lhes reconhece uma importância fundamental, normalmente, em domínios do trivial.

Os constrangimentos também se verificam na participação dos pais nos órgãos da escola onde, se supõe que se tomam as decisões mais relevantes e que poderão representar o contributo mais significativo para a democratização escolar. Este é o espaço que permite que aqueles que lhe são afectos, possam ter voz e fazer reflectir nessas decisões os seus interesses e preocupações. O facto de essa presença ser habitualmente minoritária e de, em determinados contextos, pressupor competências e saberes técnicos, é legítimo esperar destes representantes, face às baixas expectativas dos professores em relação ao seu desempenho, “dimensões manipulativas” e de momentos de endoutrinamento.

5. Valorização de discursos comparativos.

As reuniões entre E.E. e professores consistem em arenas onde se negociam “identidades morais” que impõem modelos do que se deve entender-se como “bons pais”, “bons professores” e “bons alunos”.

Ao assumir o papel de críticos, estabelecendo fronteiras entre o “certo” e o “errado”, o “normal” e “anormal”, a escola promove o afastamento dos encarregados de educação. Estes não se sentem dentro do processo de procura de soluções, mas sim de seguir o caminho imposto pela escola no combate aos problemas identificados por esta.

Pensamos que sendo os professores os principais promotores na construção de uma escola/organização participada, todo o processo fica inviabilizado se estes continuarem a achar que:

- A presença dos E.E. na escola é para fiscalização do seu trabalho;
- A presença dos E.E. na escola traduz a diminuição da sua autonomia profissional e pedagógica;

- A presença dos E.E. na escola significa um acréscimo de trabalho para o professor;
- A presença dos E.E. na escola não faz sentido pois a organização escolar é da exclusiva competência dos professores;
- A presença dos E.E. só é relevante para os alunos problema;
- A presença dos E.E. na escola é distinta, isto é, é-lhes dada uma importância diferente, consoante o seu capital cultural.

Consideramos que uma organização escolar democrática e participativa e uma relação pedagógica activa e dialogante preparam uma sociedade livre, atenta às diferenças e promove sucessos pessoais e organizacionais.

“Se é objectivo de todos a promoção do sucesso escolar, este passa, pela criação de estratégias susceptíveis de criar condições de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma “outra” articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular”
Diogo(1998:23).

Assim, a procura do sucesso educativo no assumir de acordos e compromissos, prevê a adopção de um conjunto de atitudes que promovem o princípio de hábitos de cidadania tão importantes nos contextos escolares, como sociais.

2.5 Momentos e espaços de participação

Se pensarmos que o espaço escolar é um lugar previligiado para a promoção de práticas de cidadania segundo Barroso (2005:123) surge “A necessidade de construir compromissos e acordos entre os diferentes actores nas escolas, com fim de compatibilizarem interesses individuais e de grupo com interesses colectivos, inerentes ao serviço público” justificam a existência do projecto educativo como o “espaço” de dimensão institucional e local.

O Projecto Educativo surge como um “espaço” privilegiado à participação alargada de novos parceiros na descoberta de novos papeis/ funções para os actores envolvidos no

processo escolar, na relação com a comunidade educativa, na identificação de soluções para os problemas da escola.

Para que este espaço alargado de participação seja alcançado, importa definir como refere Barroso (1994:28), na “carta de princípios” o que deve ser feito, quando, como e por quem deve ser feito. O designado por Projecto educativo, pressupõe envolvimento e co-responsabilização de toda a comunidade educativa, ou seja, de todos que se relacionam directa ou indirectamente com a educação da criança e jovens que frequentam um determinado Agrupamento. Essa participação assume um papel determinante no funcionamento, na organização e concretização ou não das metas do Agrupamento.

Esta concepção de documento, como refere Erasmi e Lima (1989:63), necessita de um modelo de organização aberto e flexível, não burocrático de modo a permitir a real participação e co-responsabilização de todos os implicados no processo educativo, que responda no local e em tempo real de uma forma diferenciada e integrada às necessidades do meio envolvente, para que seja possível a sua concretização.

João Barroso (2005), identifica este espaço de participação como primeiro momento de planificação estratégica que se concretiza em planos operacionais.

Segundo Berta Macedo (1992:19), este “espaço” global de participação sob a forma de “Projecto Educativo” permite à organização:

- “- determinar no tempo e o espaço uma melhoria no seu funcionamento;
- mobilizar s seus próprios actores (professores, alunos, pais...) na definição e consecução de objectivos, actividades e na criação e gestão de recursos;
- informar e suscitar diálogo com os outros sistemas sociais, económicos e políticos com quem estabelece relações;
- negociar com os outros níveis do sistema educativo”

O projecto educativo, pode ser ainda um excelente motor de mudança em diferentes domínios da organização escolar: ao nível da gestão centrada na escola, na gestão participada, na planificação estratégica, na auto – avaliação da escola.

Associado ao Projecto Educativo, Barroso (2005:127) apresenta as seguintes expectativas:

- “- Aumenta a visibilidade do estabelecimento de ensino;
- Recupera uma nova legitimidade;
- Participa na definição de uma política educativa local,

- Globaliza a acção educativa;
- Racionaliza a gestão de recursos;
- Mobiliza e federa esforços
- Passa do “eu” ao nós”

Além das expectativas existentes, Barroso (2005:129) identifica as seguintes mudanças nas organizações:

- “- passar de uma lógica estatal para a lógica comunitária na definição do serviço público de educação (opção política);
- construção da autonomia relativa (forma de auto governo);
- atitude face ao futuro (desejo de mudança);
- um processo de planeamento (definição de uma estratégia);
- coordenar a acção (gestão por objectivos);

Ao privilegiarmos o Projecto Educativo, como espaço de participação, é porque este constitui uma referência para a definição de uma estratégia para a organização, na qual são contempladas as metas a atingir, tendo em conta a realidade identificada. Este permite definir o sentido da acção educativa, permitindo simultaneamente, criar, procurar, e manipular esforços de maneira objectiva, para promover as mudanças consideradas necessárias para o desenvolvimento da organização no sentido do sucesso.

No âmbito do nosso trabalho, interessa-nos sublinhar uma das potencialidade que o Projecto Educativo irá introduzir na organização escolar. Ao qual Barroso (2005) atribui-lhe o nome de “redes de relações internas”. Estas asseguram a participação dos diferentes membros e permitem a construção de laços afectivos que asseguram a partilha de fins comuns.

Este processo participativo necessita do desenvolvimento de conjunto de estratégias adequadas, para que não sejam só esporádicas as “redes de relação interna” mas rotinas viciantes, interdependentes e de cumplicidade real entre a escola e os E.E..

2.6 Estratégias de promoção da participação

Identificamos como “espaço” privilegiado de promoção da participação dos E.E. na organização escolar, a construção do Projecto educativo. Pretendemos agora identificar outros domínios de responsabilidade partilhada.

“Se é objectivo de todos a promoção do sucesso escolar, este passa, pela criação de estratégias susceptíveis de criar condições de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma “outra” articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular”.Diogo (1998:23).

Optamos, pela tipologia, mais frequentemente citada, da autoria de Joyce Epstein (1997:7-10), elaborada a partir do que designa de teoria das esferas de influência sobrepostas que prevê uma responsabilidade partilhada entre a escola, a família e a comunidade na educação da criança.

Esta autora, defende a criação de partenariados educativos envolvendo a escola, a família e a comunidade.

Esta tipologia, compreendia inicialmente cinco tipos de aproximação dos pais à escola e da escola aos pais, alargando-a mais tarde com uma nova categoria: “Colaboração e intercâmbio com a comunidade”.

Cada uma das tipologias implica diferentes conjuntos de actividades, de desafios e de resultados, assentes em três princípios:

a) quase todas as famílias se preocupam com a educação das crianças, desejam o seu sucesso escolar e estão ansiosas por obter mais e melhor informação da escola de modo a poderem colaborar com esta;

b) quase todos os professores e administradores desejam envolver as famílias, mas a maioria não sabe como fazê-lo de modo produtivo e por isso receiam experimentar;

c) quase todos os alunos desejam que as respectivas famílias sejam parceiros mais informados sobre as actividades escolares e estão desejosos de assumir um papel mais activo na promoção da comunicação entre a escola e a família, embora necessitem de mais informação e orientação sobre o modo como assumir esse papel.

Assim, e partindo da tipologia de envolvimento parental de Joyce Epstein sugerimos como estratégias de intervenção as seguintes:

Tipo 1- Ajuda das escolas às famílias.

A escola acompanha as famílias no seu papel educativo ajudando-as a criar condições, emocionais e educativas para as crianças aprenderem.

São condições necessárias a uma plena aprendizagem a satisfação pelas famílias das necessidades básicas da criança. O afecto, a saúde, a alimentação, o vestuário e o exercício de um comportamento social adequado são exemplo dessas necessidades.

Este tipo de ajuda que a escola desenvolve junto dos E.E. permite, o desenvolvimento de atitudes favoráveis face à escola, o exercício de uma paternidade responsável e ainda reforça a importância da auto estima da criança.

São actividades propostas para a consecução destes objectivos:

- a apresentação de sugestões sobre o modo de organizar o ambiente doméstico de forma a facilitar a adaptação ao ambiente escolar;
- a apresentação com recurso a diferentes metodologias de trabalhos sobre o modo de cuidar as crianças de acordo com as diferentes idades.

Esta modalidade de envolvimento dos E.E., está mais vocacionada para a responsabilização dos mesmos na criação de condições necessárias para a aprendizagem da criança. Neste processo, a escola está a colocar os E.E. na situação de educandos, ou seja, a escola está a ensinar os pais a serem pais, na específica tarefa de ensinar os filhos a serem alunos.

Tipo 2- Comunicação entre a escola e a família e a família escola

Esta modalidade de envolvimento, centra-se na comunicação entre os referidos actores educativos em que as influências se sobrepõem.

Consideramos, esta modalidade de envolvimento, mais do que uma estratégia é uma obrigação da escola. Fomentar a intercomunicação casa-escola através da informação escrita, telefonemas, visitas,... informando e pedindo informações do desenvolvimento da criança deverá ser uma preocupação da organização escolar.

Esta modalidade poderá ser desenvolvida recorrendo a diferentes estratégias:

- Promoção de encontros temáticos sobre o desenvolvimento da criança;

- Inquéritos por questionário acerca do dia a dia da família;
- Estimular os E.E. para participarem em eventos realizados na escola, não só como espectadores, mas como elementos activos;
- Construção de um jornal com registos de actividades de todo o trabalho realizado na escola;
- Distribuição de pequenos boletins informativos temáticos com informações diversificadas;

Não esquecendo a importância de chegar a todos os E.E., as visitas domiciliárias, também são referenciadas, como estratégia a utilizar com as famílias de mais difícil acesso.

Pensamos que comunicação entre a escola e a família, deve ser caracterizada na procura de um sentido comum, respeito mútuo e desejo de negociar. Dentro de cada escola, as estratégias de comunicação com as famílias devem ser muito diversificadas e ir ao encontro das suas condições e expectativas.

O documento elaborado no âmbito do estudo: “uma visão prospectiva da relação Escola/Família/Comunidade”, pelo departamento de avaliação prospectiva e planeamento, em 2000, aponta como objectivos da comunicação:

- Tornar o quotidiano da escola mais compreensível para todos os E.E., informando sobre o funcionamento da escola: matrículas, horários, serviços, refeitório, biblioteca, centro de recursos, corpo docente, pessoal auxiliar, etc. Esta modalidade de comunicação é especialmente importante para os pais pouco familiarizados com a realidade da escola actual.

- Dar a conhecer a escola na sua complexa função educativa. O estudo, apresenta como proposta de concretização deste objectivo, a Informação e debate com as famílias sobre o projecto educativo da escola em especial incidência nos aspectos pedagógicos: como se organiza o quotidiano escolar, como funcionam os diferentes órgãos da escola, projectos existentes, funcionamento do apoio educativo, ligação com os diferentes serviços da comunidade, etc. O documento, alerta no sentido de promover a participação de pais de diferentes grupos (sociais, étnicos e religiosos) tanto nos órgãos de gestão como no processo educativo dos seus filhos.

- Desenvolver programas de formação. Concretiza-se através da informação debate com as famílias sobre temáticas de interesse comum como por exemplo a saúde ou comportamento da criança. Para muitas famílias, a escola constitui uma referência

importante na educação dos filhos estando disponíveis para expor os seus problemas e procurar formas de lidar com eles. Algumas escolas desenvolvem programas de formação de pais – Escola de pais - como resposta a esta necessidade.”

Aqui, o desafio consiste em desenhar formas eficazes de comunicação capazes de superar as tradicionais barreiras decorrentes da diferença de códigos linguísticos.

Tipo 3 – Envolvimento nas actividades da escola.

Diz respeito a todo um conjunto de práticas que se traduzem na prestação de qualquer trabalho voluntário das famílias na escola como: ajudar professores e alunos na sala de aula e em outras áreas do recinto escolar.

O apoio às actividades dos alunos pelos E.E. a realizar na escola, incluindo as realizações desportivas, visitas de estudo, partilha de saberes; no que se refere à profissão que desempenha, ou habilidade que tenha pode ser uma forma de envolvimento.

A apresentação de propostas de actividades aos E.E. e o enriquecimento destas com a apresentação de novas propostas por estes intensifica a partilha de tarefas e responsabilidades.

Tipo 4 – Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa.

A escola orienta a família para a realização de aprendizagem em casa. Esta orientação visa auxiliar as famílias a compreender como podem fazer o apoio em casa, dando-lhes informação e formas, quanto à maneira de acompanhar, discutir e ajudar na elaboração dos trabalhos de casa, assim como aperfeiçoar competências necessárias para um bom desempenho na escola.

São estratégias promotoras deste envolvimento:

- Construção de brochuras com orientações para os pais dando pistas de como podem contribuir para uma melhor aprendizagem;
- A aplicação de fichas de trabalho interactivo que envolvam a participação dos E.E.;
- A co-responsabilização na aprendizagem dos filhos;

Tipo 5- Envolvimento na tomada de decisão, gestão e defesa dos interesses das crianças.

A escola, contempla a participação das famílias ou dos seus representantes nos órgãos de tomada de decisão na escola, sobre os assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos.

O envolvimento dos E.E. nas associações de pais, na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico, visa promover a colaboração destes nas decisões tomadas a nível escolar e de intervenção na comunidade.

Este envolvimento pode acontecer:

- Pela estimulação na constituição de associações de pais.
- Pela criação de uma comissão de professores com o objectivo de acompanhar e auxiliar os pais na tomada de decisões mais conscientes.

Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com organizações da comunidade

Com este tipo de envolvimento existe uma partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com crianças e jovens.

As escolas colaboram com serviços, estruturas, organizações culturais e outros actores da vida da comunidade e com eles partilham a responsabilidade pela educação e sucesso do futuro da criança. Esta colaboração, inclui programas escolares que garantem, ou coordenam, o acesso da criança e da família a serviços comunitários e de apoio, tais como serviços de guarda fora do horário escolar, serviço de saúde, acontecimentos culturais e outros programas. Qualquer um dos tipos de envolvimento apresentado, dos E.E. na escola, implica a existência de mecanismos que desenvolvem e liderem esta dinâmica.

2.6.1 As lideranças

Este trabalho de implementação de dinâmicas de participação, não pode prescindir de uma liderança. No caso das equipas de trabalho, que promovem a participação na gestão e funcionamento da escola, pensamos que o líder deverá ter um perfil assente nas seguintes competências:

- Ser um animador qualificado capaz de ajudar a equipa a definir os seus objectivos e a programar as suas actividades de acordo com o conjunto das finalidades que presidiram à sua constituição;

- Ser um agente de desenvolvimento capaz de utilizar as competências individuais dos membros da equipa para promover a realização do trabalho colectivo;
- Ser um moderador dos conflitos existentes no grupo, contribuindo para a criação de um clima favorável à realização da tarefa de que a equipa foi responsabilizada;
- Ser um promotor da livre circulação da informação na equipa, nomeadamente através de uma boa condução das suas reuniões.

“O estilo de liderança, considerada por nós um elemento decisivo para lograr a eficácia dos processos e dos produtos numa organização educativa. Tornou-se claro ao longo da história, que todas as organizações, independentemente do seu carácter, dimensão ou objectivos, necessitam de uma direcção que se proponha a alcançar as metas organizacionais preestabelecidas” Revez (2004:93).

Segunda a mesma autora, a condução de uma reunião de uma dada equipa de trabalho é uma tarefa que para ter sucesso exige um perfil com qualificações e técnicas específicas em dois domínios:

- Domínio Sócio operativo caracterizado pelo:
 - Processo de comunicação⁸ (circulação de informação);
 - Método de trabalho (definir objectivos e seleccionar os problemas a resolver);
 - Coordenação de esforços individuais (manter o equilíbrio e articular as intervenções, fazer sínteses e formular conclusões intermédias, estabelecer conclusões finais).
- Domínio Sócio afectivo caracterizado pela:
 - Criação de um clima psicossocial propício;
 - Motivação dos participantes;
 - Manutenção de um ambiente agradável;
 - Facilitação das intervenções;

⁸ O professor tem enormes responsabilidades na promoção de condições para que a comunicação aconteça. Marcar o atendimento em horas compatíveis, ouvir atentamente os pais, tomar em consideração os seus anseios e aspirações são atitudes importantes para garantir o sucesso desta relação que é obrigatória na organização escolar.

- Gestão de conflitos.

Habitualmente, quem lidera o processo da dinâmica entre escola e a família, adopta procedimentos que tendem a traduzir importância diferenciada (por quem decide) à presença dos diferentes representantes consoante são professores ou E.E..

São vários os estudos que referem que os procedimentos adoptados no momento de convocar os representantes dos dois grupos para as reuniões (em que têm assento) não são iguais. Neste sentido ao contrário do que acontece com os professores as convocatórias dos E.E. não são acompanhadas dos documentos de apoio necessários a um envolvimento informado no debate dos pontos da ordem de trabalhos, havendo casos em que (nem sequer) são formalmente convocados. A alteração da hora ou data das reuniões sem aviso prévio aos representantes dos pais, e para horas que eles não possam estar presentes, também é uma situação muito frequente.

As reuniões do professor com os E.E. constituem outro espaço, onde é possível desenvolver processos de trabalho colectivo participado, tendo o líder um papel determinante para o sucesso deste espaço de participação.

O insucesso, quase generalizado deste espaço de trabalho está frequentemente associado a:

- Mero formalismo legal, com dinâmicas opostas à prática de uma cultura participada;

- Encontros que só servem para transmitir ordens, avisos, ou para cumprir o ritual de consulta que ninguém valoriza e por isso quase sempre inconsequente.

Para que as reuniões possam contribuir para o desenvolvimento de uma gestão participada é necessário que aconteçam de acordo com as seguintes recomendações:

Durante as reuniões o presidente da reunião deverá evitar:

1. Criticar pessoas ausentes;
2. Lamentar a falta de alguém que não compareceu;
3. Chegar atrasado;
4. Sair mais cedo;
5. Intervir demasiado sem acrescentar nada de novo ao que se disse antes;
6. Repetir aquilo que as outras pessoas disseram;
7. Falar de assuntos que não constem na ordem de trabalhos.

É também função de quem lidera a reunião:

1. Elaborar e distribuir com antecedência a ordem de trabalhos;
2. Consultar os elementos da equipa antes da elaboração da ordem de trabalhos;
3. Certificar-se de que a convocatória foi distribuída a todos;
4. Preparar-se com antecedência para a reunião;
5. Evitar a linguagem técnica, a fim de tornar o discurso acessível a todos;
6. Fixar objectivos realistas;
7. Nunca levantar a voz;
8. Não responder a acusações infundadas durante a reunião;
9. Manter um clima afável;
10. Prestar atenção a todos, incluindo os pais que costumam dar um contributo menor;
11. Antes do final da reunião, deverá agradecer aos participantes, e poderá ficar já agendado o novo espaço e tempo de encontro.

Outra estratégia de envolvimento dos E.E. na organização escolar, a ser utilizada pelo líder é a dinamização de equipas de investigação acção. Esta é “(...) uma forma de investigação participada que visa encontrar soluções partilhadas para problemas reais de uma instituição, transformando a realidade, com o envolvimento dos actores em processos de mudança e de melhoria (...)” Ramiro Marques (2001).

A investigação da acção com a participação de grupos de pais é um processo que ajuda as comunidades educativas a reflectir sobre os problemas da instituição, as estratégias que resultam e quais as mudanças que precisam ser introduzidas.

As equipas, enquanto grupos centrados em tarefas ou objectivos limitados, constituem assim, um instrumento para distribuir o poder no interior na organização e para associar diferentes membros, em função das suas competências, interesses, responsabilidades e disponibilidades.

São necessários alguns requisitos para os professores e E.E. partirem para um projecto de investigação acção:

1. Chegar a acordo com um grupo de pais sobre a identificação de um problema;
2. Definir os objectivos que se pretendem alcançar;

3. Partilhar a opinião de que esse problema pode ser resolvido com a participação dos pais;
4. Encontrar os meios e recursos necessários para desenvolver o projecto;
5. Fixar um calendário de intervenção;
6. Conceber e aprovar o plano de acção.

São muitas as vantagens identificadas na implementação das equipas de Investigação Acção:

1. A participação dos E.E. e professores cria um sentimento de pertença à instituição;
2. Desenvolve competências de leitura, de escrita e selecção de informação;
3. Melhora as competências para identificar problemas e formular questões;
4. Aumenta o conhecimento dos professores e dos pais acerca da instituição escolar, dos seus problemas, das suas fraquezas e das suas forças;
5. Aumenta a autoconfiança dos participantes;
6. Ajuda a aprender e a trabalhar em grupo;
7. Desenvolve competências de pesquisa.

O sucesso de uma equipa de trabalho, depende da partilha de sentimentos de confiança e lealdade. Aqui o poder e a responsabilidade são partilhados entre os participantes, ainda que desempenhem diferentes funções.

O projecto educativo pode ser o documento que concretiza um trabalho de investigação acção, conforme já podemos explicar.

Outra estratégia a desenvolver por quem lidera o processo de envolvimento dos E.E. na escola é o recurso à Auto avaliação da escola.

O Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, aprovado pela Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, determina que auto avaliação tenha em linha de conta os seguintes aspectos: grau de concretização do projecto educativo; nível de execução das actividades; desempenho dos órgãos de administração, gestão e de orientação educativa; sucesso escolar e práticas de uma cultura de colaboração.

Neste sentido, a auto avaliação assegurada por uma prática sistemática e integrada de uma cultura das organizações escolares, deve ser entendida como um processo

reflexivo, que encaminha a acção, para a consolidação dos processos de mudança e melhoria.

De acordo com a temática do nosso trabalho interessa-nos encontrar os referentes que em situação ideal deveriam estar presentes na organização, na relação que estabelece com a família.

Apresentamos como exemplo dos referenciais de avaliação, resumidos no quadro 13 do trabalho Alaiz, V. et al (2003) área nº 10 ,referente às ligações Escola-Família.

- “- Os pais têm um papel activo na aprendizagem dos seus filhos;
- Os pais têm confiança que os problemas serão tratados e que lhes será dado feedback;
- A escola tem em conta a origem social, cultural e linguística dos alunos;
- Os encontros entre pais e professores são úteis e produtivos;
- O progresso dos alunos é monitorizado e partilhado regularmente com os pais;

Acrescentamos também os referentes relativamente à área da organização comunicação:

- “ A tomada de decisão é um processo aberto e participado;
- As diferentes perspectivas dos actores educativos são ouvidas;
- os pais e os membros da Assembleia de Escola são informados acerca das políticas e práticas da escola;
- A comunidade tem uma imagem fortemente positiva da escola”

A avaliação deve reflectir a realidade da escola, permitir ver com rigor os desvios que não permitem chegar a lado nenhum e fazer “(...) nascer um gesto até à determinação de realização de uma operação mais complexa. Um sistema que não se auto-avalia, eu não se questiona, que não se re-inventa todos os dias, está condenado ao fracasso”. Barroso (2006: 32)

A auto avaliação pode ser o caminho na identificação do problema da desarticulação entre escola encarregados de educação e um excelente recurso na identificação de estratégias para a promoção da participação.

Capítulo III PARTICIPAÇÃO DOS E.E. – ENQUADRAMENTO LEGAL

3.1 Produções legislativas que formalizam a participação das famílias na organização escolar

O enquadramento legal, sobre o envolvimento dos E.E. na vida da escola, começou a ganhar forma a partir de 1974, embora de modo muito discreto. O Decreto-Lei nº 735 – A/4, regula os órgãos de gestão das escolas oficiais dos ensinos preparatórios e secundários consagra “o importante papel das associações de pais E.E”, embora não defina esse papel, limitando-se a referir que “os Conselhos Directivos manterão estreitos contactos de cooperação com as associações de pais em assuntos de interesse comum”.

O documento que se seguiu, Decreto-Lei nº 796-A/76, é definido pela CONFAP como “essencialmente simbólico”. Este permite a participação, sem direito a voto, dos E.E., nos conselhos de turma (em assuntos de natureza disciplinar), no entanto, apenas um E.E. poderia participar e teria de ser indicado pela respectiva associação de pais. Referimos que, naquele ano, existiam muito poucas associações de pais, e que este reconhecimento só produzia efeitos nas escolas ensino preparatório e secundário, ou seja, o papel dos E.E. era pouco significativo e ainda muito pouco valorizado.

Pouco tempo depois é promulgada a primeira Lei das Associações de Pais, a Lei nº 7/77, que lhes atribui no seu artº 1º, o direito “dar a parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude sobre a gestão dos estabelecimento (...)”. Verifica-se com esta lei, o reconhecimento de um direito importante para os pais, mas por outro lado, obriga a que para que se possam constituir as respectivas associações, seja obrigatório percorrer todo um processo burocrático e demorado. Este normativo fica ainda sujeito a posterior regulamentação por parte do Ministério da Educação, ou seja, é o estado a definir as condições de actuação dos pais, primeiros e principais responsáveis pela educação, o que revela a forma de participação orgânica, mas pouco democrática.

Em 1979, o Despacho Normativo 122/79, mantém o direito do parecer das estruturas das associações de pais sobre a futura legislação e regula os termos da relação entre a Associação de Pais e o Conselho Directivo, a periodicidade das reuniões entre os mesmos e atribui o direito a um representante nas reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico sem direito a voto, com exclusão das reuniões em que se tratem assuntos considerados sigilosos e permite a emissão de pareceres sobre o regulamento interno. Este despacho representa um reconhecimento das associações de pais nas escolas, bem como a definição as regras do seu relacionamento com os Conselhos Directivos. Neste documento salientamos também a obrigatoriedade da existência de uma associações de pais legalmente constituída, para os pais terem direito a uma representação formal na escola, apesar de continuar a tratar-se de uma participação essencialmente decorativa. O primeiro ciclo e o pré-escolar continuam a ser excluídos neste documento. Pedro Silva (2003: 141) identifica o despacho referido como a “institucionalização da relação escola família”.

Do Decreto - Lei nº542/79 que consagra o Estatuto dos Jardins de Infância destacamos o elevado número de referências que faz às relações entre estes e as famílias bem como com outros agentes da comunidade. Neste sentido e a partir do citado documento salientamos:

- No preâmbulo “o papel relevante atribuído à família como agente interventor fundamental no processo educativo”;

-Na alínea C defende a “criação de condições efectivas de apoio e suporte a uma participação activa das populações no processo de implementação da rede”;

-No artigo 1º refere “a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade, e do estado;

- No artigo 2º aponta no sentido de se “assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização”;

- No artigo 26º obriga a “articulação permanente entre educadores e famílias que possa assegurar a indispensável informação e esclarecimentos recíprocos”;

- No artigo 27º estão definidos os papéis para os intervenientes no processo educativo, indicando que “as famílias, organizadas ou individualmente, assegurem aos educadores uma informação correcta que facilite o conhecimento da criança e favoreça o seu acompanhamento e que os educadores promovam acções necessárias ao esclarecimento

e sensibilização das famílias sobre os objectivos e métodos das diversas etapas e fases das actividades ”;

- No artigo 34º, uma das competências do Director, a de “incentivar a participação das famílias nas actividades dos jardins-de-infância”;

- No artigo 38º, ao Conselho Pedagógico é aconselhado “propor acções concretas visando a participação das famílias nas actividades do jardim-de-infância”;

- No artigo 41º é atribuído ao Conselho Consultivo a responsabilidade de “representar os interesses dos pais, sugerir medidas que assegurem a participação das famílias e propor acções que reforcem a cooperação entre o jardim-de-infância e a comunidade”.

Este documento, cria o Conselho Consultivo, órgão presidido pelo director, e constituído por dois encarregados de educação, com funções consultivas.

O documento é particularmente “forte” na abordagem que faz ao relacionamento entre a escola e a família não obrigando a que a representação formal dos pais se faça através de uma associações de pais. Faz diversas referências à necessidade de estabelecer contactos entre o jardim-de-infância e a família, especifica o modo de intervenção, preconiza a participação dos pais nas actividades e sugere que a cooperação entre as famílias e os educadores se operacionalize mediante “interacções de esclarecimento e sensibilização”.

Em 1980, é publicado Decreto-Lei n.º 376/80, apresenta alterações na composição do Conselho Pedagógico: o representante dos pais tem assento naquele órgão se for convocado para tal, pelo respectivo presidente.

Também em 1980, é publicado o Decreto-Lei n.º 553/80, Estatuto do Ensino particular e Cooperativo. Com este documento o estado reconhece “a liberdade de aprender e ensinar, incluindo o direitos dos pais à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos”.

O Conselho Nacional de Educação é criado em 1982, pelo Decreto-Lei n.º 125/82, no qual os pais podem ter um representante.

No mesmo ano, a revisão da Constituição da República, no que diz respeito à participação dos pais na escola faz a seguinte referência no seu artigo 77º (participação democrática no ensino), nos ponto 1 e 2:

- “1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.
2. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino”.

Desta leitura, verifica-se que os professores e alunos tem direito natural a participar na gestão escolar. No entanto para os E.E., as diferentes associações bem como outras instituições esse direito não é nato, mas sim adquirido com a evolução legislativa, passando a ter um direito limitado e sujeito a regulamentação própria.

Com avanços e recuos a legislação que prevê a participação dos pais na escola tem, assim, merecido mais ou menos generosidade por parte do legislador. Com o Decreto-Lei nº 15/84 torna abrangente a todos os graus de ensino, o disposto na Lei das Associações de pais.

Com o Decreto-Lei nº 211 – B/86, 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 e ao Conselho Pedagógico, são atribuídas funções de ligação entre a escola, as famílias e a comunidade. É certo que este Conselho Consultivo, à imagem o criado no Estatuto dos jardins-de-infância, é um órgão sem poder efectivo, no entanto, formaliza, em definitivo a presença dos pais na escola.

A Lei de Base do Sistema Educativo, Lei 46/86, representa um avanço bastante significativo, no que diz respeito à participação dos pais na escola. No artigo 45º, da referida lei de base, são os “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicado no processo educativa” pelos quais a administração e gestão das escolas se deve orientar.

No contexto do nosso trabalho, a Lei de base, aponta os seguintes objectivos:

- “Alínea b)- Promover o equilíbrio entre a cultura da escola e a cultura quotidiana;
- Alínea h) – proporcionar atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos com a família, quer no da intervenção consciente na realidade circundante;
- Alínea m)- participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

Alínea o) – criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”

O artigo da lei de bases anteriormente referenciado, deixa emergir diferentes formas de interpretações, para alguns, o mesmo não apresenta de forma explícita a implicação dos pais. A leitura e interpretação legislativa, pode não ser clara ou explícita, para alguns elementos, os quais parecem não estar preparados para inserir os E.E. no processo educativo, mantendo-os de certa forma à margem do mesmo.

O aparecimento deste período, ocorre segundo Pedro Silva (2003: 144), a partir de 1986, como as denominadas “Políticas de desenvolvimento parental”. Na opinião de Diogo (1998:27) “(...) poder-se-á dizer que, dez anos após primeiro sinal do aparelho político, a participação e o envolvimento das famílias nas escolas pouco avançaram tendo-se registado apenas uma relativa consolidação do seu movimento associativo”.

A existência, desde de 1987, de um governo com uma maioria estável garantiu a oportunidade e a capacidade política para reformular os objectivos estratégicos, permitindo o aparecimento da Reforma do Sistema educativo. Este foi um processo lento, revelador do carácter sensível para com as mudanças nos mecanismos e nos equilíbrios do poder nas escolas. Os documentos preparatórios são publicados no início de 1988, sendo que apenas em 1991, surge o documento final e a sua aplicação/ensaio acontece no ano lectivo seguinte e apenas a um número limitado de escolas.

Com o despacho 38/SERE/88, a caderneta do aluno foi introduzida, como um instrumento que visa facilitar e aprofundar o relacionamento da escola com a família. Destinado, inicialmente, apenas a alunos do 5º ano, no ano seguinte é considerada obrigatória a todo o segundo ciclo e experimentalmente para os alunos do 7º ano.

Em 1989, é publicado o Decreto-Lei nº 37/89, lei da autonomia das escolas, o qual reconhece aos E.E. a possibilidade de questionarem ou reclamarem do processo de avaliação do seu educando. O mesmo Decreto-lei, prevê que os E.E. devem ser ouvidos nos casos de infracções disciplinares graves, e informados acerca dos serviços e apoio sócio educativo.

No decorrer do mesmo ano, o Despacho nº 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 ou de um E.E. eleito em Assembleia, no caso de não existir associação de pais. Este despacho, é importante, na medida em prescinde da existência da associação de pais formalizada, para que os E.E., sejam representados no Conselho Pedagógico e no Conselho Consultivo.

Em 1990, verifica-se um avanço significativo no quadro da legislação em estudo, com o aparecimento da Lei 53/90. Esta Lei, apresenta como finalidades “facilitar o exercício” e “melhorar as condições de funcionamento” das associações de pais. Embora não directamente relacionada com a presença dos pais na escola, reforça a presença dos representantes dos pais nas instâncias políticas de decisão em matéria educativa.

A necessidade de existir um documento legal que regule as associações de pais, dando-lhe desta forma um carácter legal, faz com que neste mesmo ano, seja publicado o Decreto-Lei 372/90. Este documento evidencia a vontade política em abrir um espaço concreto para a participação activa dos pais na escola. Do seu conteúdo, salientamos:

- O artigo 1º “regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais”. O processo de constituição das associações de pais é facilitado. Passa a ser gratuito e prescinde de registo notarial, passando Ministério da Educação a garantir a publicação dos estatutos no Diário da Republica;

- O artigo 9º preconiza a participação dos pais na definição da política educativa e na elaboração da respectiva legislação, através dos organismos representativos;

Nos artigos seguintes, preve-se a participação, dos E.E./pais, nos órgãos pedagógicos, nos órgãos de acção social escolar e nas actividades extracurriculares.

Ainda no decorrer de 1990, surge o Despacho Conjunto 607SERE/SEAM/90 que, embora em regime de experiência, autoriza para o ano lectivo seguinte a escolha de escola, por parte do E.E., nas localidades não consideradas em regime de saturação ou ruptura escolar.

Em 1991, o Decreto-Lei nº172/91, estabelece um novo sistema de direcção, administração e gestão das escolas, cuja a novidade principal terá sido a criação da figura de Director Executivo e do Conselho de Escola ou de Área Escolar. Relativamente à

presença dos E.E., multiplica-se a sua presença independentemente da existência ou não de associação de pais.

Em 1992 aparece, com o Despacho normativo 98-A/92 o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, que aponta como uma das finalidades:

- artigo 8º “orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os professores e com os encarregados de educação”;

artigo 10º, define os professores, os alunos e os encarregados de educação como intervenientes no processo de avaliação, remetendo para um trabalho de equipa “em condições de estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar”;

o artigo 18º apresenta a avaliação formativa, como “a principal de avaliação do ensino básico”, articulada com “dispositivos de informação do aluno e do seu encarregado de educação”(artº 23).

Verificamos que o presente despacho visa promover situações de diálogo e de interacção entre professores e E.E.

Apesar do Legislado, Natércio Afonso (1993:146) considera que:

“O corpo docente continuará a ter condições para influenciar significativamente a direcção das escolas, apesar do alargamento da participação a outros sectores até agora afastados. Na realidade, tal alargamento poderá proporcionar apenas uma maior visibilidade da direcção das escolas, em relação às famílias e à comunidade. Porém, parece claro que o corpo docente manterá intacto seu controlo interno. Neste sentido um novo ordenamento jurídico não constitui uma mudança significativa em relação ao modo de gestão democrática”.

Com o Despacho Normativo 27/97 é regulamentada a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e das escolas de ensino básico e secundário, no novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino. Sublinhamos o artigo 3º, no qual refere que “o Conselho consultivo será presidido pelo presidente do órgão pedagógico e, na sua composição, deve ser salvaguardado o princípio da paridade entre docentes e não docentes, designadamente representantes de pais, do pessoal não docente (...), reflectindo a especificidade da comunidade local em que a escola se encontra inserida”.

O Decreto-Lei nº 270/98, faz o enquadramento da convivência e disciplina nas escolas. No artigo 3º, refere que “a escola deve promover a participação da comunidade escolar no processo de elaboração do regulamento interno, mobilizando para o efeito alunos docentes, pessoal não docente e pais e encarregados de educação”. Devemos também sublinhar, deste documento, todo o artigo 8º, no qual é totalmente consagrada à participação dos pais: “O direito e o dever de educação dos filhos compreende a capacidade de intervenção dos pais no exercício dos direitos e a responsabilidade no cumprimento dos deveres dos seus educandos na escola e para com a comunidade educativa (...)”; “o poder-dever de educação dos filhos implica o exercício dos seguintes direitos e deveres:

a) Informar-se, ser informado e informar a comunidade educativa sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos e comparecer na escola por sua iniciativa e quando para tal solicitado;

b) Colaborar com os professores no âmbito do processo de ensino - aprendizagem dos seus educandos;

c) Articular a educação na família com o trabalho escolar;

d) Cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola;

e) Responsabilizar-se pelo cumprimento do dever de assiduidade dos seus educandos;

f) Conhecer o Regulamento Interno a escola”.

As alterações e mudanças sucessivas, leva ao aparecimento de alterações legislativas, o Decreto-Lei nº 80/99 veio desta forma modificar o que estava diposto e vigente no Decreto-Lei nº 372/90. Esta alteração ocorrida em 1999, garante às associações de pais as condições para a sua participação na vida escolar. Estas condições abrangeram a utilização de instalações ou equipamentos escolares, a participação nos órgãos de gestão e o benefício de um regime especial de faltas aos locais de trabalho, no caso dos membros dos órgãos sociais das associações e ainda dos membros dos órgãos de gestão da escola. Foi, igualmente, reforçada a garantia da representação a nível local, regional e nacional nos órgãos consultivos no domínio da educação e consolidado o compromisso de serem,

através das suas federações, “consultados no processo de elaboração de legislação sobre educação e ensino” (Decreto - Lei nº 80/99, artigo 11º).

Numa análise breve, sobre a evolução da administração Educacional em Portugal, Lima (1992) considera que o início dos anos noventa representa um momento de mudanças significativas em relação às problemáticas centrais dentro da participação.

A política educativa, consagra à participação dos actores educativos, nomeadamente na gestão, um lugar de destaque na concretização da democracia nessas organizações. Esta opção política é por alguns autores relacionada a valores democráticos, mas também com objectivos que se prendem com a racionalização eficácia e eficiência o sistema educativo.

Em síntese, neste longo processo de construção sócio-política do governo das escolas, os E.E., não obstante os discursos que lhe conferem um importante papel na educação dos filhos, viram-se numa posição claramente minoritária nos órgãos da escola.

Sobre o referido assunto Virgínio Sá proferiu no IV congresso Português de Sociologia “Nestas circunstâncias, é de admitir que a proclamada participação dos pais na escola, mesmo quando traduzida no direito de assento nos órgãos mais expressivos, possa não contribuir para reforçar o poder de intervenção dos pais, sendo até de admitir que possa limitá-lo, domesticando-o”.

3.2 A gestão democrática

“A descentralização do sistema educativo é fundamental para a democratização do governo das escolas, na medida em que esta possibilita que o efectivo poder de decisão e de autonomia se localizem na escola”. Lima (1998:147)

Um sistema educativo descentralizado, como condição para a concretização do governo democrático da escola e da participação democrática, permite-nos romper com a concepção de escola “(...) como serviço local de estado, localizando-se a direcção da escola na comunidade educativa” Formosinho (1989: 56).

As primeiras medidas de regulamentação sistemática destinadas a reforçar o controle do Ministério de Educação sobre os órgãos de gestão acontecem em 1976⁹. Estas medidas surgiam, segundo Natércio Afonso (1993), com o objectivo de “normalizar” a educação, ou seja, garantir que as escolas funcionassem regularmente e como tentativa de recuperar o controle hierárquico pleno sobre os estabelecimentos de ensino. Os referidos decretos explicitavam três objectivos:

- O Primeiro, estabelecer nas escolas interlocutores credíveis, conselhos directivos, legitimados por intermédio da implementação de procedimentos eleitorais muito pormenorizados;

- O Segundo, reduzir a influência da assembleia-geral de escola, geralmente consideradas como irresponsáveis em relação às normas e procedimentos burocráticos definidos pela administração e muito ciosas da autonomia que as escolas tinham conquistado;

- O terceiro, assegurar as condições para que as escolas recuperassem o seu funcionamento normal com a atribuição pormenorizada das competências dos novos órgãos de gestão.

Estes objectivos são reforçados em 1980¹⁰, com a regulamentação ao nível intermédio da organização e gestão dos estabelecimentos. Este modelo sobreviveu até meados dos anos 80, pela sucessão de governos pouco duradouros e desprovidos de vontade ou mesmo capacidade política para alterar as regras do jogo, e ainda porque os professores, mesmo desmotivados, continuaram a apoiar o modelo de gestão democrática e a opor-se a mudanças que pudessem pôr em causa o seu poder e a sua autonomia, no interior da escola.

A este primeiro modelo de gestão, Climaco (1988:51) faz a seguinte avaliação:

“(…) não só os professores participam pouco no processo de eleição das suas estruturas de gestão, como se isolam na direcção das escolas, funcionando quase sempre como parceiros exclusivos na responsabilidade da direcção das escolas”.

⁹ Com o Decreto – Lei 769-A/76. Este é o primeiro documento que aponta para gestão democrática das escolas que a par das portarias nº 677/77 e 679/ 77

¹⁰ Com a Portaria nº 970/80 e pelo Decreto lei nº 211-B/86

Licínio Lima (1988) considera que este modelo promove uma “(...) encenação participativa que não consegue mobilizar nem docentes nem discentes.”

Adelino Costa (1996 e 2003) caracteriza este modelo de escola democrática da seguinte forma:

- Desenvolve processos participativos na tomada de decisões;
- Utiliza estratégias de decisão colegial, através da procura de consensos generalizados;
- Valoriza comportamentos informais na organização, relativamente, à estrutura formal;
- Incrementa o estudo humano (necessidades, satisfação, liderança) e a defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (psicológicos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
- Visa o consenso da organização;
- Enfatiza comportamentos das pessoas em grupo;
- Promove a rentabilidade da organização, mas sempre com a adequação da pessoa à organização com vista à eficiência e à rentabilidade da organização;
- Implementa uma cultura e uma identidade organizacional forte.

Este modelo de organização de escola tem como origem a teoria das relações humanas, o que motiva novos desafios ao nível da gestão, ou seja, já não é só importante, é necessário a permanente construção de uma organização social humana.

Assim, surge a presença de novos técnicos na organização, novos espaços de acção e novos contextos de investigação e formação. É prioritário ultrapassar problemas pessoais, que provoquem debilidades no funcionamento da escola.

Segundo Costa (1996:61)

“(...) a teoria das relações humanas, desde os trabalhos iniciais efectuados a partir dos anos vinte até aos diversos desenvolvimentos posteriores - ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenómenos de cooperação e de participação, a satisfação e a realização dos trabalhadores -, constitui a

fundamentação teórica , em termos organizacionais, da imagem democrática da escola”¹¹.

A gestão democrática, associada ao conceito de democracia representativa e de participação na tomada de decisão, possibilita o aprofundamento dos direitos daqueles que são afectados pelas decisões de micro políticas da escola.

São alguns os autores, que põem em causa a democracia representativa no contexto da gestão democrática da escola pública. Apostam na necessidade de uma democracia directa e participativa de modo a romper com a distância entre representantes e representados. Só assim, consideram possível a construção de uma escola verdadeiramente democrática, dado que nas representações está completamente ausente estratégias e/ou mecanismos de interacção para que esse debate amplo aconteça.

A aplicação, destas ainda recentes políticas de gestão pública, está associadas as medidas de descentralização e autonomia, normalmente designadas por “Gestão centrada na escola”. Esta designação é, segundo Barroso (2005:96),

“(…) utilizada para significar um conjunto coerente e sistemático de medidas políticas destinadas a diminuir a intervenção do estado na prestação de serviço publico de educação, através da criação de um “quase mercado educativo”, com consequências directas na transferência de processos de financiamento, governo e gestão das escolas”.

No início dos anos 80, surge na emergência de uma nova corrente neo-liberal, esta nova gestão centrada.É caracterizada por “quase mercado da educação” e abrange um conjunto de medidas:

- A livre escolha da escola pelos pais dos alunos;
- Criação de mecanismos de concorrência entre escolas;
- Financiamento das escolas baseado no número de alunos;

Esta corrente está associada a adopção de modelos pós burocráticos, em oposição ao tradicional centralismo burocrático.

¹¹ Este processo é retratado na construção do documento de identificação da escola – projecto educativo, uma vez que promove a definição e interiorização de valores comuns, criação de elos de identidade entre todos os membros da comunidade escolar.

Este modelo prevê a identificação de prioridades, definição de metas, de planos estratégicos e a avaliação de resultados como o processo necessário de concretização deste novo modelo de gestão.

O aumento da autonomia é imprescindível no desenvolvimento deste processo de gestão centrada na escola. São identificadas como medidas necessárias:

- “- a adoção de medidas de descentralização com a transferência de competências e recursos;
- desregulação reservando a definição de metas e controlo de resultados para o centro atribuindo a responsabilidade e autonomia de execução para as unidades locais;
- adoção do princípio da subsidiariedade (tomada de decisão no nível mais baixo possível, próximo dos lugares onde se fazem sentir os seus efeitos)”.Barroso (2005:97)

3.3 No contexto da autonomia

O conceito de autonomia, está etimologicamente ligado à ideia de auto-governo, ou seja, à faculdade que os indivíduos ou as organizações têm de se regerem por regras próprias.

“Do ponto de vista formal legal a Autonomia de Escola” significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências, que se exerce através de atribuições, competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuição de competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração” Barroso (2005:108).

Assim, a autonomia desenvolve-se num contexto de múltiplas dependências

Esta medida de política educativa, usando como metodologia a democracia tem “sido adoptada em vários países, para colmatar a crise da governabilidade do sistema de ensino”. Barroso (1996:9)

Esta crise é apontada, pelo mesmo autor, “(...) à complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos”, à “quebra de confiança” na transição entre

educação e emprego; às restrições orçamentais decorrentes da crise económica e aos disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do estado (...).”

A escola é, hoje, apresentada como, se fosse, a única instituição capaz de dar resposta a estas situações.

Também, nos parece que, não haverá outra solução face a todas as exigências feitas hoje à escola. Revez (2004:69) aponta as seguintes:

“São os requisitos de uma economia em reestruturação; são as exigências de um ambiente cultural multipolar e fragmentado; são os anseios dos jovens, a braços com a necessidade de se construírem a si e de reconstruírem o mundo; são as renovadas exigências de construção da cidadania da democracia e do combate à exclusão social; são os apelos da sociedade de informação e da nova valorização conhecimento e da capacidade de inovação.”

Teoricamente, com a aprovação do Decreto-Lei nº11-A/98 de 4 de Maio, posteriormente alterado pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril, cada escola tem a liberdade para aprofundar os limites de autonomia ao seu dispor. O documento dá liberdade de acção para:

- a) flexibilizar o currículo;
- b) gerir os tempos lectivos e a ocupação dos espaços;
- c) promover actividades de complemento curricular;
- d) gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projectos pedagógicos;
- e) proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de acção educativa em regime de tarefa ou de contrato a tempo certo.

De entre os argumentos, que sustentavam as vantagens da participação e pressupostos da autonomia da escola e do novo modelo de gestão, o discurso político valorizava a proximidade entre a escola e as populações, o envolvimento dos E.E. na vida escolar e o reforço da responsabilização das escolas.

É anunciado o “ano lectivo da cidadania”, cujo principal objectivo, de acordo com a opinião veiculada no Jornal de Letras (29/07/1998), era a “consolidação da democracia, através da responsabilização das várias partes envolvidas no processo educativo”.

Junto dos professores envolvidos na gestão das escolas, também se verificava satisfação pela criação de condições para um maior envolvimento da comunidade

educativa. Este envolvimento seria a “Chave” para o sucesso, sendo entendido como um passo para a melhoria da qualidade das escolas.

Realizada, recentemente em Lisboa, a conferência Internacional sobre a Autonomia das escolas¹², na qual, o estudo apresentado por Ricardo Chaters de Azevedo, conclui que o desenvolvimento da autonomia tem crescido, nomeadamente, no que diz respeito à regulamentação e organização escolar, à oferta educativa, aos conteúdos e processos educativos, aos recursos financeiros e materiais, ao recrutamento de professores e funcionários, aos financiamentos privados e à influência das Associações de pais.

Na supramencionada conferência, Joan Estruch, na sua intervenção, considera que Portugal e Espanha são os dois países que proporcionam menos autonomia às escolas, sendo que na sua opinião a autonomia “um factor chave para a qualidade educativa”. Para o mesmo autor

“A autonomia escolar apresenta-se como um caminho aberto a muitos e diferentes resultados finais. Não é o único, nem sequer o principal factor que incidirá na qualidade educativa, mas é sem dúvida, um dos que, bem coordenado com os demais, pode criar importantes sinergias positivas no sistema educativo”.

No decorrer do referido evento internacional, Marçal Grilo, fez uma apresentação no sentido prático da transformação da escola usando-o como o segredo da receita a Autonomia

“Transformar uma escola numa organização não é fácil, mas estou convicto que existem imensas possibilidades de transformar muitas delas. Vale a pena apostar num modelo em que deixemos as escolas trabalhar sozinhas. É preciso deixarmos as escolas voar”.

Considera ainda, que esta autonomia, acontece “(...) através da atribuição de funções específicas e da definição clara dos deveres de cada agente.” “(...)nenhuma escola conseguirá ser autónoma sem um exercício de forte responsabilidade e capacidade de

¹² Aqui foram evidenciadas as principais experiências no desenvolvimento da autonomia em alguns países da união europeia.

liderança (...)", que não só atribuída aos professores, mas também aos pais, autarquia e ao poder local.

A reflexão de Formosinho (1989:55) parece-nos que continua actual

“(...) a escola não tem autonomia -nem autonomia científica, nem pedagógica, nem autonomia curricular, nem organizativa, nem autonomia financeira, nem administrativa. É um serviço dirigido pelos serviços centrais, através de despachos normativos, circulares e instruções directas”.

Esta situação contraria os princípios que a Lei de Bases do sistema educativo estabelece para a administração do sistema educativo. As linhas gerais apontam para a necessidade de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficiente” (artº 3 alínea g); Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana” (artº3, alínea i).

O preâmbulo do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, referindo-se à reorganização da administração educacional, salienta a necessidade de “(...) inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada transferindo poderes de decisão para os planos regional e local (...)” refere ainda que “entre os factores de mudança de administração educacional inclui-se, como factor preponderante, o reforço da autonomia da escola (...)”

No mesmo documento, é referido que “o exercício da autonomia concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes da vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

O referido documento, apresenta ainda três planos de exercício da autonomia. O artº 4 refere que o exercício da autonomia:

- cultural (artº4) se exerce, através de competências próprias, nos domínios da extensão educativa através da difusão cultural, animação sócio comunitária, numa

perspectiva de desenvolvimento da comunidade em que a escola se insere e na abertura à comunidade em que a escola se insere e na abertura desta aos valores culturais locais;

- Administrativa, o artº 15 refere: “A autonomia administrativa da escola exerce-se através de competências próprias nos serviços de admissão de alunos, de exames e de equivalências e nos domínios de gestão e formação de pessoal não docente, da gestão dos apoios sócio educativos e das instalações e equipamentos administrativos que sejam coerentes com objectivos pedagógicos.”

No âmbito da autonomia pedagógica, compete à escola:

- 1) Gestão de currículos e programas, designadamente os que correspondem à diversidade de solicitações regionais e locais, aos interesses dos alunos, a organização de actividades de compensação educativa e de complemento curricular, assim como conceber e implementar experiências pedagógicas próprias de complemento curricular;
- 2) Avaliação dos alunos, fixando requisitos mínimos de aprendizagem, aferindo critérios de avaliação, decidir quanto a reclamações de encarregados de educação relativas à progressão dos seus educandos;
- 3) Orientação e acompanhamento dos alunos, organizando actividades de informação e orientação escolar, garantindo maior eficácia na solução de problemas disciplinares ou comportamentos anómalos;
- 4) Gestão flexível e adequada de tempos e espaços escolares de actividade lectiva e não lectivas, nomeadamente quanto ao horário de funcionamento da escola, interrupções lectivas, determinar número total de turmas e de alunos por turma, autorizar a utilização de espaços e instalações escolares;
- 5) Gestão de formação de pessoal docente, nomeadamente no inventariar das necessidades de formação, planos de formação na escola, atribuição e homologação de funções e cargos pedagógicos, avaliar o desempenho do pessoal docente e não docente.

Apesar da ideia de um grande número de competências atribuídas à escola, a realidade continua, na opinião de Fernandes (1989:1), com características de uma “(...) prática administrativa centralizada e uma socialização de comportamentos burocráticos interiorizada a todos os níveis de administração e dos agentes educativos”.

Da publicação do Dec.-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro até hoje, a margem da autonomia, ou seja, a interacção que desenvolve com outros sistemas não cresceu significativamente.

Segundo Canário (1992:12) a autonomia só se concretiza com

“(…) uma mudança do paradigma organizacional em ruptura com a concepção taylorista baseada na compartimentação e parcelarização das tarefas, na circulação vertical da informação, na divisão do trabalho dicotómica, entre os que decidem e os que aplicam”, ou seja com uma “nova cultura de autonomia”.

Em 1996, o próprio Ministério da educação, reconhece que o documento não chega e salienta a necessidade de se proceder a um estudo destinado a identificar “os princípios que devem orientar o processo de devolução de competências às escolas nos domínios administrativo, pedagógico e financeiro” (Jornal de notícias 28 de Junho de 1996).

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO DE CASO

4.1 Questões metodológicas

Nos capítulos precedentes fizemos a revisão da literatura com vista à definição dos referenciais teóricos que fundamentam a nossa investigação empírica, quer no que respeita à interpretação dos resultados, quer no que se refere aos procedimentos metodológicos adoptados. No entanto, reconhecemos que os percursos que seguimos não estão dissociados das nossas próprias crenças de abordagem de fenómenos educativos. Estamos convictos que existe uma relação de proximidade entre o investigador e o objecto de estudo, do qual somos parte integrante. Além disso, a nossa investigação prende-se com motivações de ordem predominantemente profissional. Ela é concebida e desenvolvida com o objectivo de ajudar a perceber melhor a realidade, que nos rodeia diariamente no espaço escolar.

Com a presente investigação é nossa intenção contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos que motivam ou não a participação dos encarregados de educação na organização escolar. Dito de outra forma, pretendemos perceber qual o papel da escola neste processo participativo e quais os deveres e direitos dos encarregados de educação na relação. Assim, tendo em conta os objectivos definidos e as questões formuladas, adoptámos uma metodologia eminentemente qualitativa de investigação – o estudo de caso - nas escolas básicas do primeiro ciclo de um Agrupamento de escolas.

4.2 A abordagem qualitativa na investigação: o estudo de caso

Neste ponto procuraremos apresentar e justificar algumas das opções metodológicas realizadas ao longo da investigação.

Para a clarificação dos objectivos e das questões de investigação propostos na introdução deste trabalho, adoptámos uma metodologia mais qualitativa - o estudo de caso -, por considerarmos que é a mais adequada ao problema que pretendíamos estudar. Procurámos fazê-lo através da compreensão e da interpretação de informação recolhida, através de entrevistas semi-directivas, pela qual os sujeitos da investigação expressam os seus pontos de vista, opções, receios, as suas experiências e vivências, da análise de documentos que caracterizam o contexto da investigação em análise e através de inquéritos por questionário.

De acordo com Pardal e Correia (1995:23), o estudo de caso é “(...) 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”. O caso, mesmo na sua versão mais diminuta, envolve sempre alguma complexidade, dado constituir-se sempre, de acordo com Stake (1994) por uma história sem igual e funcionarem sempre em contextos diversos com os quais está intimamente relacionado. Não obstante no estudo de caso poderem ser utilizados técnicas de recolha e tratamento de informação quantitativos é comum aparecer nos métodos qualitativos.

Segundo Bogdan e Biklen (1999:47) a investigação qualitativa é caracterizada da seguinte forma:

- “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- é descritiva;
- os investigadores interessam-se mais pelos resultados ou produtos;
- os dados tendem a ser analisados de forma indutiva;”

Podemos considerar que a investigação qualitativa tenta interpretar e compreender as interações humanas para dar significado aos acontecimentos.

Segundo Pacheco (1995:15), a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação “(...) um conhecimento intrínseco aos próprios

acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real com a subjectividade, que estará sempre presente pela conjugação do rigor, análise e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados”.

Entendemos que este estudo se enquadra no âmbito da noção proposta por Bell (1997:22) para este tipo de investigação: “(...) o método de estudo de caso é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Desenvolvemos¹³ dispositivos de investigação, de modo a que os dados empíricos potenciassesem a discussão numa dimensão de exploração de algumas pistas teóricas, seguindo a sugestão de Costa (1986:140) que afirma que num processo de estudo de caso “(...) não se pode socorrer duma única técnica, mas duma pluralidade delas, accionadas alternada ou simultaneamente pelo investigador”.

Podemos dizer que o nosso percurso metodológico ou processo de maturação da investigação, constitui-se, pelo menos, por três fases.

Uma primeira fase respeitante à exploração/familiaridade com o contexto em que se desenvolveu o trabalho¹⁴, na procura de informação pertinente.

Começámos, então, por assistir às reuniões do Conselho Pedagógico e Assembleia de escola. A nossa postura, nestas reuniões, regia-se pelas atitudes recomendadas para um estudo desta natureza¹⁵, ou seja, por características de observação não - participante.

Na segunda fase iniciámos a realização de entrevistas a representantes dos pais, das escolas básicas do primeiro ciclo do Agrupamento. A opção por entrevistar estes actores

¹³ Como o nosso trabalho empírico corresponde ao ano lectivo 2005/2006 logo no início, sem ainda saber as técnicas a recorrer, de forma informal pedi à Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho pedagógico e Presidente da Assembleia de escola autorização para estar presente em todas as reuniões a realizar no referido ano lectivo.

¹⁴ Fizemos uma abordagem exploratória informal das escolas do primeiro ciclo do Agrupamento e associação de pais. Nesta fase já se podiam identificar algumas relações menos simpáticas entre os actores, por um ou mesmo pelo conjunto dos actores. Foi curioso identificar situações na mesma organização de momentos de relação de conflito acesso e de discursos com trocas constantes de elogios.

¹⁵ Temos consciência, no entanto, que de alguma forma temos interferência nos contextos observados. O que importa destacar é que não tivemos intencionalidade nos processos e contextos do observado.

relaciona-se com o facto destes serem informadores privilegiados ou seja, pessoas que, pela sua posição e responsabilidade, têm um bom conhecimento experimental do problema, para além de constituírem o público/contexto a que o estudo diz especialmente respeito.

No seguimento do ponto anterior e perto do final do ano lectivo de 2005/2006 entrevistámos os professores responsáveis das escolas envolvidas no estudo. Também, abordámos informalmente a presidente da Assembleia, a presidente do Conselho Executivo, a presidente do Conselho Pedagógico sobre algumas questões que ficámos com dúvidas nas observações que fizemos nas reuniões já referidas.

Na terceira, e última fase, aplicámos um inquérito por questionário a professores e Encarregados de Educação (E.E.) das escolas do 1º ciclo do EB do agrupamento estudado.

4.3 Caracterização e construção dos instrumentos de recolha de informação

Partindo dos objectivos a que nos propusemos foram utilizadas diversas fontes e instrumentos de recolha de dados, conforme se pode verificar no quadro II que a seguir apresentamos:

Quadro II. Instrumentos e fontes de recolha de informação

Instrumentos de investigação	Fontes
Observação não participante	Reuniões do Conselho Pedagógico Reuniões de Assembleia de escola/Agrupamento; Acções de sensibilização/divulgação do projecto educativo; Espaços informais
Entrevista semi-directivas	Coordenadores/representantes de estabelecimento das EB1'S do Agrupamento e responsáveis por Associações de Pais
Análise Documental	Regulamento Interno Projecto Educativo Projecto Curricular do Agrupamento Projecto Curricular de Turma Plano Anual de Actividades Actas da Assembleia Actas do Conselho Executivo Actas do Conselho Pedagógico
Inquérito por questionário	Professores titulares de turma das EB1'S do Agrupamento Encarregados de Educação
Conversas informais	Presidente da Assembleia Presidente do Conselho Executivo Presidente do Conselho Pedagógico

4.3.1 Observação não participante

Neste processo de recolha de informação, a observação não participante, é por nós eleita como a técnica mais “verdadeira”, pois permitiu-nos observar os diferentes actores do nosso estudo em interacção.

A observação não participante é caracterizada segundo Quivy e Campenhoudt (1998:198), pelo facto do “(...) investigador não participar na vida do grupo (...)”.

No entanto, apesar de não haver por parte do investigador uma intenção de participar, a observação, mesmo a não participante, acaba por ser também uma forma de participar, porque segundo Woods (1987:55) “(...)é difícil não exercer influência sobre a situação que se observa porque fazemos, apesar de tudo, parte da cena”.

Embora, não considere intencional, “(...) o investigador que observa interfere sempre no objecto no momento que está a fazer a observação(...)” (Sá, 1997:47). O autor antes referido aconselha a “(...) manter uma vigilância crítica em relação aos possíveis enviesamentos decorrentes dessa interferência de modo a minimizar os seus efeitos”.

Esta técnica de observação¹⁶, permitiu-nos compreender os contextos e significados do ponto de vistas dos observados, “mergulhando” na realidade dos mundos.

Preocupámo-nos analisar qualitativamente os “ambientes” do estudo, com o objectivo de compreender o contexto em que se desenrolava a acção, conseguir verificar os fenómenos que rotineiramente escapam ao conhecimento e obter informação relevante, em relação à qual os sujeitos omitiram ou não mostram disposição para abordar.

Durante esta fase da pesquisa tínhamos como objectivo reunir um significativo conjunto de notas, das reuniões de conselho pedagógico, reuniões com E.E, bem como dos contextos mais informais da escola, nomeadamente nos espaços comuns e no restante espaço físico da escola.

¹⁶ A observação tem também algumas fragilidades. Apontamos as seguintes: -“É muito provável que, ao olhar para o mesmo objecto ou situação duas pessoas exercem diferentes coisas.” (André et al., 1986:25). As observações são sempre influenciadas pela nossa história pessoal, o que leva provavelmente a valorizar certos aspectos da realidade em esquecimento de outros; - Provocam modificações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas; - O grande envolvimento do investigador pode levar a uma visão distorcida do fenómeno ou a uma representação parcelar da realidade.

Fizemos por não esquecer que este processo de observação deverá ser controlado e sistemático o que implica um grande rigor na planificação e preparação do investigador. Saber com rigor o que vamos observar e como, será já, o primeiro passo para a delimitação e sucesso da investigação.

Das situações observadas, destacamos as reuniões da Assembleia de Escola e as reuniões de Conselho Pedagógico. O quadro que se segue apresenta o número e local de reuniões/conversas realizadas com a presença de representantes de pais e professores.

Quadro III. Tipo/local e nº de situações Observadas

Tipo	Local	Quantidade
Assembleia de Escola	Escola sede do Agrupamento	4
Conselho Pedagógico	Escola sede do Agrupamento	8
Assembleia de representantes de pais	Escola sede do Agrupamento	1
Acções de divulgação/ sensibilização	Freguesia 1 Freguesia 2 Freguesia 3	3

Da fase de reflexão do investigador estão incluídas: as observações pessoais, as suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

4.3.2 Entrevistas semi-directivas

Além da observação não participante, também seleccionámos as entrevistas como instrumento de recolha de informação junto dos actores escolhidos e presentes no quadro IV.

A opção pela aplicação desta técnica justifica-se:

- Na possibilidade de obtenção de informação sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis, mas que passam despercebidos à consciência dos actores;

- Pela flexibilidade em provocar, desenvolver e manter o entrevistado em torno do vivido;
- Na procura de pontos de consenso e conflito relativamente à percepção de uma problemática.

Para desenvolvermos a aplicação desta técnica de recolha de informação, antes da sua operacionalização, preocupámo-nos em definir as características da investigação, junto do entrevistado, relativamente aos temas a desenvolver e os procedimentos a tomar. Foi ainda, garantido o anonimato do mesmo e a possibilidade de omissão do conteúdo da entrevista sempre que o entrevistado assim o sugerir.

De acordo com Pacheco (1995), a entrevista constitui uma das técnicas mais utilizadas nas metodologias do tipo qualitativo, resultando de um processo de negociação entre o entrevistador e o entrevistado.

No nosso estudo entrevistamos 9 pessoas (3 professores e 6 E.E). No quadro que se segue caracterizámos os indivíduos relativamente ao cargo que desempenha e aos anos de experiência.

As entrevistas foram conduzidas com base num guião (Anexo I) orientado para as questões da pesquisa, tendo tido cada uma, uma duração entre 20 a 60 minutos. As mesmas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.

Quadro IV. Entrevistados e cargos desempenhados

Cargo	Anos Experiência nos cargos.	Género
Encarregado de educação – Escola F	3	Masculino
Encarregado de educação - Escola D	2	Masculino
Representante dos pais na Assembleia /Presidente da Associação de pais da escola da escola A	1-Assembleia 3- A. Pais	Masculino
Representante dos pais na Assembleia/ Presidente Associação de pais da escola G	2-Assembleia 3 – A. Pais	Feminino
Representante dos pais no Conselho Pedagógico /Presidente da Associação de Pais da escola E	1- C.Pedagógico	Feminino
Representante dos pais no Conselho Pedagógico /Presidente da Associação de Pais da Escola sede do Agrupamento	5- C.Pedgógico 3- A. Pais	Feminino
Professor/coordenador – Escola B	3	Feminino
Professor/coordenador – Escola D	8	Feminino
Professor/coordenador – Escola E	4	Feminino

4.3.3 Análise documental

A análise documental foi mais uma técnica utilizada e fundamental para a realização deste estudo. Esta técnica permitiu-nos detectar divergências e convergências relativamente a algumas atitudes e comportamentos registados no momento da entrevista, assim como desfazer dúvidas relativas a situações registadas no momento da análise documental.

Entendam-se por documentos, na presente investigação, os Projectos da escola, o Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades, as actas de reuniões, registos, os relatórios das actividades desenvolvidas e legislação. A possibilidade de acesso a estes documentos permitiu-nos, como investigadores, descobrir novos significados, desenvolver

a sua percepção e detectar pontos de vistas fundamentais para o desenvolvimento do estudo.

Esta técnica revelou-se, assim, uma fonte de informação muito importante no contexto global da nossa investigação, já que permitiu aceder a um conhecimento distinto, mas complementar da nossa realidade.

Os documentos analisados são de natureza diversa, conforme se pode ler no quadro V.

Quadro V. Fases e documentos analisados

1ª fase	2ª fase
Projecto Educativo	Actas da Assembleia
Projecto Curricular	Actas do Conselho pedagógico
Projecto Curricular de Turma	Actas dos Conselhos de docentes
Regulamento interno	Actas do Conselho Executivo
Plano Anual de Actividades	
Relatório das acções de sensibilização/ divulgação dos documentos do Agrupamento	
Legislação	

Num primeiro momento procedemos à consulta de vários documentos com o intuito de obter informações relativas às características organizacionais do Agrupamento em estudo.

Numa segunda fase, ocupámo-nos com a consulta dos documentos que representam a dinâmica da organização, ou seja, as actas.

Para além dos documentos já referidos, foram analisados, no decorrer de toda a investigação, os documentos produzidos num contexto macro do sistema e que chegam à escola sob a forma de lei.

Complementar a toda esta dinâmica e também de grande relevância para o nosso estudo os inquéritos por questionários foram a técnica utilizada que permitiu obter conhecimentos objectivos e subjectivos de um considerável número de E.E. e de professores envolvidos neste estudo.

4.3.4 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário constitui-se como a técnica mais utilizada no âmbito da investigação sociológica, conforme refere Pardal e Correia (1995). No nosso estudo esta técnica foi, talvez, a mais valorizada, devido à quantidade de respostas recolhidas.

Foram aplicados questionários a todos os docentes titulares de turma das sete escolas do primeiro ciclo do E.B. do Agrupamento e ao total dos E.E. dos alunos dessas escolas (cf. quadro VI).

Para esse efeito, procedemos à elaboração de dois questionários distintos: um destinado aos E.E (Anexo 1) e o outro aos professores (Anexo 2). Embora os questionários fossem específicos para cada uma das populações, foram incluídas algumas questões iguais de modo a permitir a comparação das respostas relativamente a alguns aspectos que julgamos pertinentes para o nosso estudo.

Na construção dos inquéritos, procurámos ter em conta algumas recomendações que a bibliografia aponta:

- Privilegiar o recurso a questões fechadas, apresentando a lista das respostas previstas;
- Usar ma linguagem clara, evitando diferente interpretações;
- Contemplar para cada questão um número relativamente alargado de alternativas de resposta e inserir outras opções, deixando espaço no questionário para que fossem discriminadas.

Também, não esquecemos a recomendação de, em relação ao questionário dirigido aos E.E. e a professores, realizar um pré-teste através da aplicação de inquéritos a alguns dos futuros inquiridos das duas populações antes referidas. Pediu-se não apenas o seu preenchimento mas também sugestões que nos permitissem tornar as questões mais claras.

Depois da análise das sugestões, pela aplicação do pré-teste, foram introduzidas algumas alterações na formulação dalgumas questões.

Depois, de decidirmos que a amostra de professores e de E.E. deveria coincidir com a população total dos actores envolvidos no estudo, demos inicio à aplicação dos questionários.

Durante o mês de Junho, conforme combinado com os diferentes professores, titulares de turma, chegou-lhes às mãos o número de inquéritos destinados aos E.E. coincidentes com o número de alunos existentes e o inquérito para o respectivo docente.

Seguia também, uma nota informativa, endereçada aos inquiridos, onde se esclareciam o âmbito, os objectivos do estudo e as instruções de como estes deveriam ser devolvidos.

Para a distribuição e recolha dos questionários destinados aos pais, contámos com a colaboração dos professores, sobretudo das coordenadoras de escola, que conforme o solicitado fizeram chegar à escola sede do Agrupamento no início do mês de Julho os inquéritos devolvidos pelos encarregados de educação, assim como, os inquéritos devolvidos pelos professores.

Quadro VI. Questionários distribuídos e devolvidos

Inquiridos	Universo		Amostra	
	N	%	N	%
Professores	27	100	20	74
E.E.	467	100	327	70

Não obstante termos enviado questionários a todos os professores e E.E., verificou-se que alguns ou não responderam ou estavam preenchidos de forma pouco fiável pelo que não foram considerados. Neste sentido as amostras de ambos os grupos de inquiridos foram constituídas por 74 e 70% de professores e de E.E., respectivamente.

4.4 Caracterização do campo de observação

4.4.1 Caracterização do Agrupamento e da estrutura organizacional

Atribuímos ao Agrupamento de escolas o nome de ABECEDÁRIO, como forma de garantir a confidencialidade do público envolvido, assim como de todos os participantes nesta investigação.

O Agrupamento de escolas faz parte do Centro de Área Educativa Entre Douro e Vouga e é composto por catorze estabelecimentos de ensino, sendo 6 do pré-escolar, 7 de 1º ciclo (cf. quadro VII) e um de 2º e 3º ciclo do E.B..

Os estabelecimentos de ensino estudados dividem-se por três freguesias, as quais têm características diferentes. Pode no entanto afirmar-se, que em comum, elas situam-se em áreas semi-rurais, sendo servidas por equipamentos sociais de apoio às populações, de ocupação de tempos livres para todas as idades (escolas de música, biblioteca, associações diversas, centros sociais, clubes desportivos).

As escolas do 1º ciclo em estudo situam-se num raio aproximadamente de 4 Km (em média) em relação à escola sede.

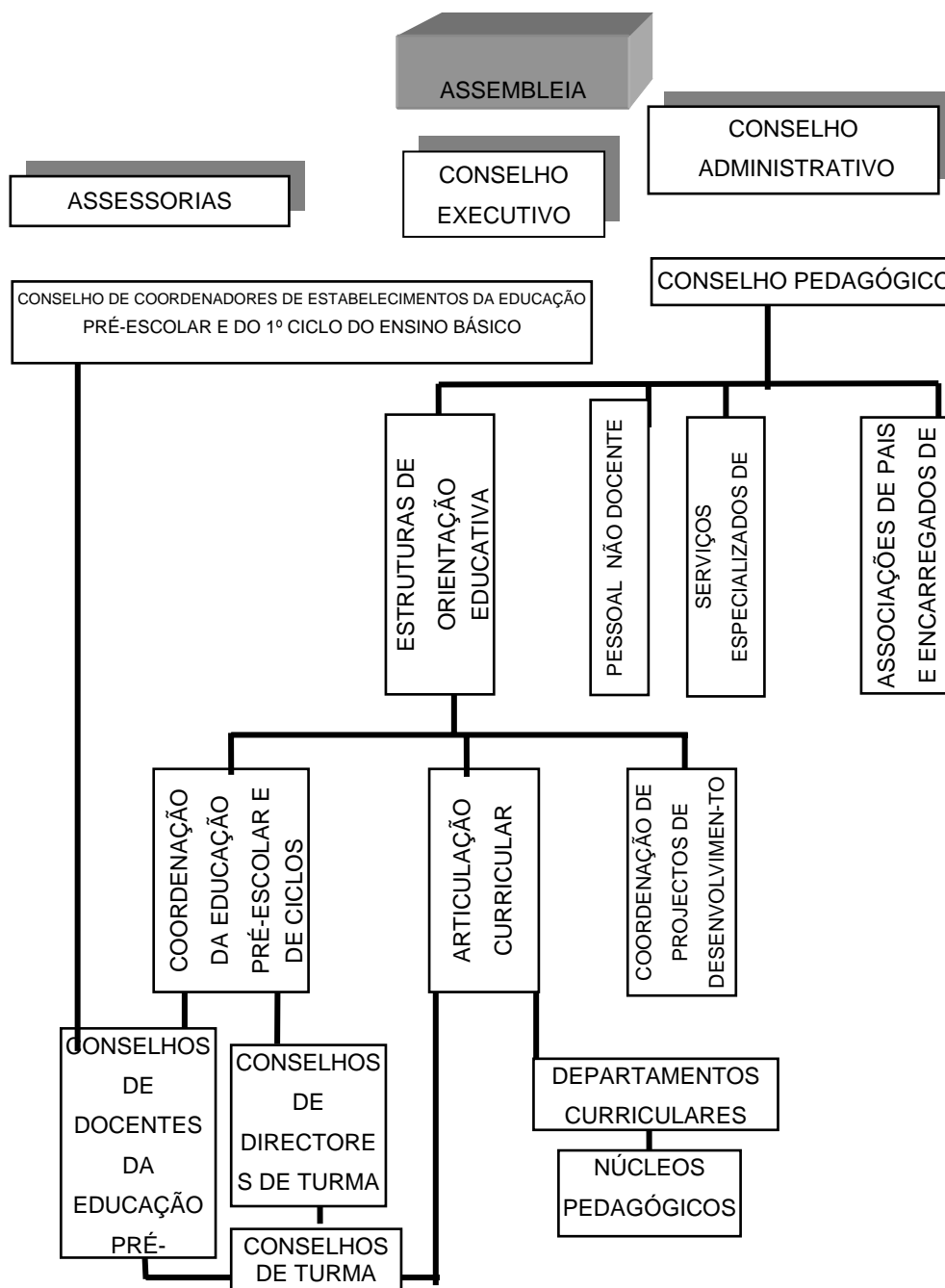
Quadro VII. Caracterização física e humana das EB1

	Nº de alunos	Recursos Fisicos	Recursos Humanos
Escola A	131	6 salas de aula 1 sala de professores 1 sala de informática 1 biblioteca da RBE	6 Docentes titulares de turma 2 Docentes sem turma atribuída 1 Docente com horas de biblioteca 2 A.A.E + 1 A.A.E partilhada com a escola B
Escola B	21	2 salas de aula 1 sala de docentes 1 refeitório	2 Docentes titulares de turma 1 A.A.E. partilhada com a escola A
Escola C	78	4 Salas de aula;	4 docentes titulares de turma 1 A.A.E
Escola D	126	6 salas de Aulas 1 sala de professores 1 Cantina 1 Refeitório 1 sala Polivalente 1 biblioteca RBE em formação	6 Docentes Titulares de Turma 2 A.A.E.
Escola E	73	4 salas de aula 1 sala de professores 1 refeitório	4 Docentes titulares de turma 1 A.A.E
Escola F	11	1 sala de aula 1 refeitório	1 Docente 1 A.A.E.
Escola G	27	2 salas de aula	2 Docentes 1 tarefeira

Da estrutura organizacional importa destacar os órgãos, onde os E.E. têm a sua representação definida ao nível do Regulamento Interno (cf. figura 1).

Neste sentido analisaremos a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico, como órgãos privilegiados na definição de estratégias de articulação entre a escola e os E.E..

Figura 1. O seguinte organigrama representa a estrutura organizacional do Agrupamento:



4.4.1.1 A Assembleia de Escola

O Regulamento Interno define a Assembleia de Escola como (...) o órgão de participação e representação da comunidade educativa responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade do Agrupamento de escolas, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Neste documento está definida a sua composição:

- 5 representantes dos docentes;
- 2 representantes dos pais e encarregados de educação;
- 2 representantes do pessoal não docente;
- 1 representante da autarquia.

Sobre o funcionamento, a designação e o mandato dos representantes dos E.E. é referido que:

“(...) A designação de representantes dos encarregados de educação, são indicados em Assembleia geral de pais e encarregados de educação do Agrupamento sob proposta das respectivas organizações representativas. (...)O mandato dos membros da Assembleia, designados em representação dos pais e encarregados de educação tem a duração de um ano lectivo.”

Sobre a representação e o tempo de permanência na Assembleia de Escola, recolhemos diferentes testemunhos, de E.E. e professores com opiniões semelhantes. Destacámos duas situações: os E.E. designados, especialmente estes, deveriam ser obrigados a frequentar uma formação que lhes possibilitasse um conhecimento sobre as funções que ocupam e que a representação não deveria estar limitada a um ano lectivo, pois não possibilita o envolvimento desejado, dado o desconhecimento deste novo contexto por parte dos designados.

Para além deste órgão da estrutura do Agrupamento, o Conselho Pedagógico prevê também a presença de E.E..

4.4.1.2 O Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é definido como “o órgão de coordenação e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”.

O mesmo documento enumera a composição do Conselho Pedagógico, faz referência aos procedimentos de designação e mandato dos representantes dos E.E..

O Conselho pedagógico tem a seguinte composição:

- Presidente do Conselho Executivo (membro do Conselho Pedagógico por inerência de funções);
- 2 coordenadores de ciclo (um do 1º e outro dos 2º e 3º ciclos);
- 1 coordenador do Conselho de Docentes da educação pré-escolar;
- 3 coordenadores dos Conselhos de Docentes de Freguesia (um de cada freguesia);
- coordenador do Departamento de Língua Portuguesa;
- coordenador do Departamento de Línguas Estrangeiras;
- 1 coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas;
- 1 coordenador do Departamento de Ciências Exactas, Físicas e Naturais;
- 1 coordenador do Departamento de Artes Visuais;
- 1 coordenador do Departamento de Expressão Corporal e Musical;
- 1 representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo;
- 1 coordenador dos Projectos de Desenvolvimento Educativo;
- 1 coordenador das Bibliotecas Escolares;
- 1 representante do pessoal não docente;
- 3 representantes das associações de pais e encarregados de educação (um de cada freguesia).”

Importa destacar a forma de designação e o tempo de permanência em funções dos actores, que mais directamente fazem parte do nosso estudo.

“Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas associações por solicitação da presidente do Conselho Executivo. (...). “O mandato dos membros do Conselho Pedagógico, designados em representação dos pais e encarregados de educação, tem a duração de um ano.”

Sobre a forma de designação e o tempo que assumem as funções os E.E. e os professores têm a mesma opinião quanto ao número, à forma de designação e ao tempo que permanecem em funções nos lugares desempenhados por cada um.

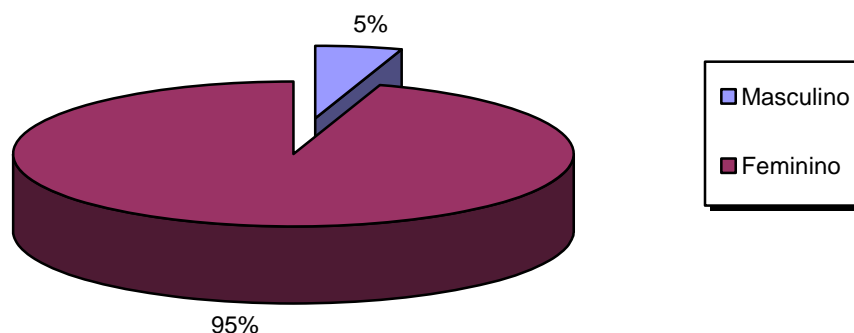
4.4.2 Caracterização dos agentes estudados

Procedemos de seguida a uma breve caracterização de cada uma das populações que fazem parte do estudo com base nos dados recolhidos através dos inquéritos por questionários.

4.4.2.1 Caracterização da população docente

Os professores inquiridos são maioritariamente do género feminino (95%) em contraste com 5% que corresponde a um professor do género masculino. (cf. Gráfico I). Com este resultado, confirma-se a tendência para a feminização da população docente, com destaque para o 1º ciclo do E.B..

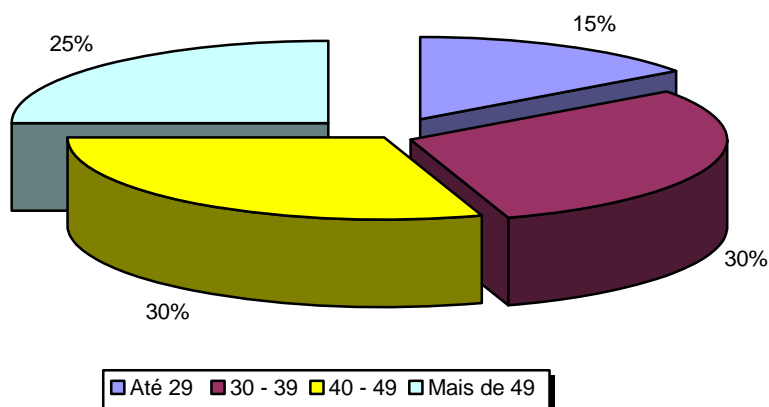
Gráfico I. Composição da população docente inquirida em função do género



Conforme dados inscritos no gráfico II e relativamente à idade dos professores inquiridos verifica-se estarmos em presença de uma população tendencialmente experiente

dado que 55% tem idade igual ou superior a 40 anos e apenas 15% dos inquiridos tem menos de 30 anos.

Gráfico II. Composição da população docente inquirida em função da idade



De acordo com os dados do gráfico III, verifica-se que mais de 50% da população docente tem mais de 16 anos de serviço, o que equivale a dizer que as experiências das relações entre a escola e os E.E. são bastante alargadas, e diversificadas se tivermos em conta as mudanças que foram acontecendo ao nível das estruturas da organização escolar. Também podemos dizer que mais de 50% da população docente é do quadro de escola o que pode ter, também, alguma influência no tipo da relação que se estabelece entre a organização escolar e a instituição familiar.¹⁷

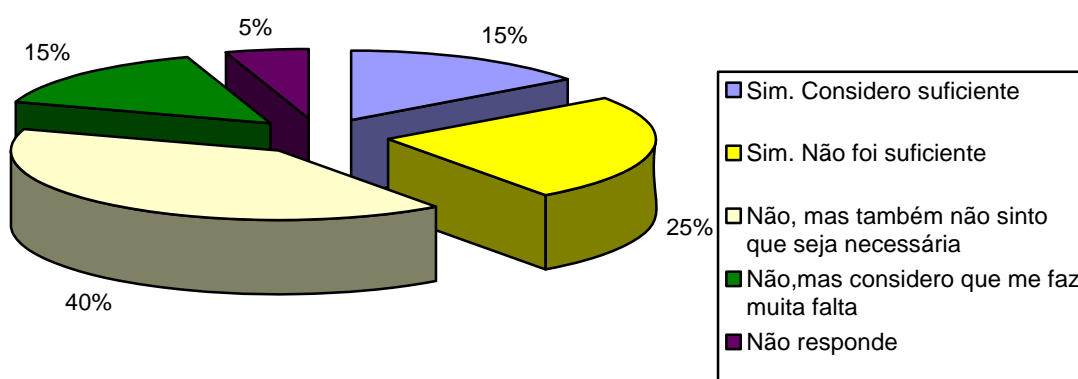
¹⁷ Existem situações em que os docentes também já foram professores dos E.E.

Gráfico III. Caracterização da população docente inquirida em função do tempo de serviço



Quanto à necessidade dos professores em adquirir formação, no âmbito desta temática da "participação dos E.E. na organização escolar" e de acordo com os dados presentes no gráfico nº IV, uma grande fatia dos professores inquiridos, afirmou que não teve qualquer formação na área, mas também não acha que seja uma temática que lhes faça falta (40%). Uma pequena percentagem dos docentes (15%), assume, que lhe faz falta adquirir conhecimentos sobre a relação escola-família. Dos inquiridos, que responderam que frequentaram formação sobre a temática, 15% consideram que lhes é suficiente e 25% é da opinião que foi insuficiente.

Gráfico IV. Formação dos docentes no âmbito da participação da família na organização escolar



Ainda sobre esta temática da formação, na entrevista B, a coordenadora de escola afirmou que:

“Nunca tive formação ao nível da temática dos pais, mas também nunca senti necessidade (...). Surgem coisas tão originais nas escolas que acho que a formação (...).”

Questionada sobre “que situações originais” não obtivemos qualquer resposta para satisfazer a nossa curiosidade.

Sintetizando, podemos dizer que globalmente, a população docente inquirida tem as seguintes características:

- Têm idades entre os 30 e os 49 anos;
- Têm experiência docente superior a 16 anos;
- Não frequentou nem sente necessidade de formação sobre a temática da relação escola/família;
- Considera que não existe formação que consiga abranger a diversidade de problemáticas que surgem da relação entre a escola e os E.E..

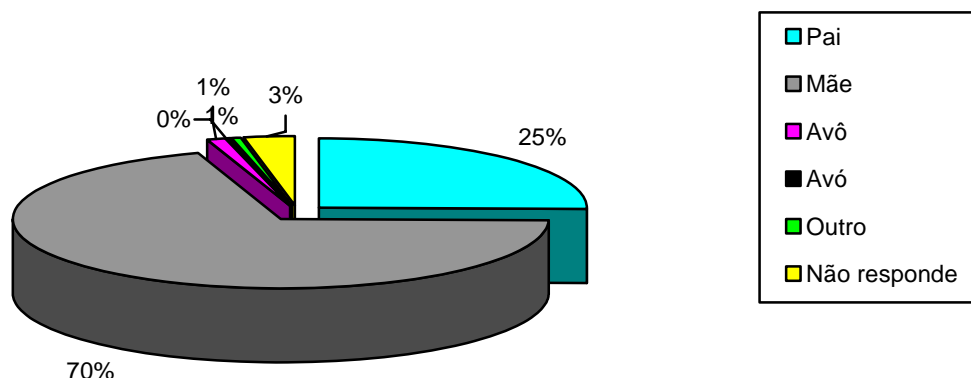
Apesar destas características, a relação estabelecida entre a escola e a família também é condicionada pelas características dos E.E..

4.4.2.2 Caracterização dos E.E..

Como já esclarecemos, o inquérito por questionário foi aplicado à totalidade dos encarregados de educação dos alunos das 7 escolas estudadas. Este, entre outros objectivos, permitiu-nos fazer o levantamento das características que definem o perfil dos E.E..

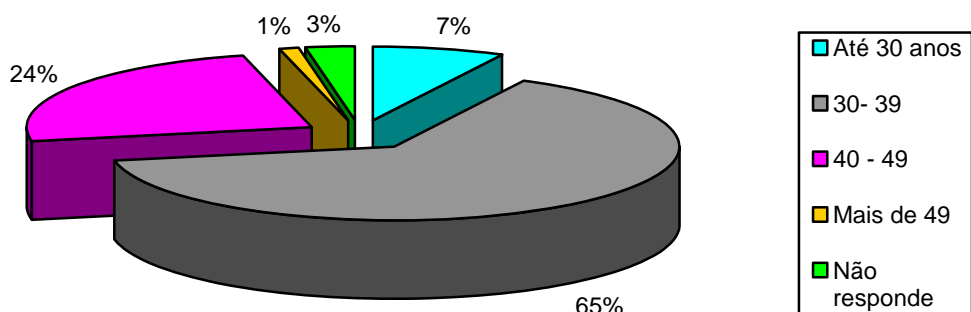
Sobre o grau de parentesco do E.E., relativamente aos alunos, constatámos que em 70% se constitui pela mãe que assume o papel de relação com a escola, seguindo-se o pai com 25%. O gráfico V dá-nos conta dos resultados da variável estudada.

Gráfico V. Grau de parentesco do E.E. em relação ao aluno



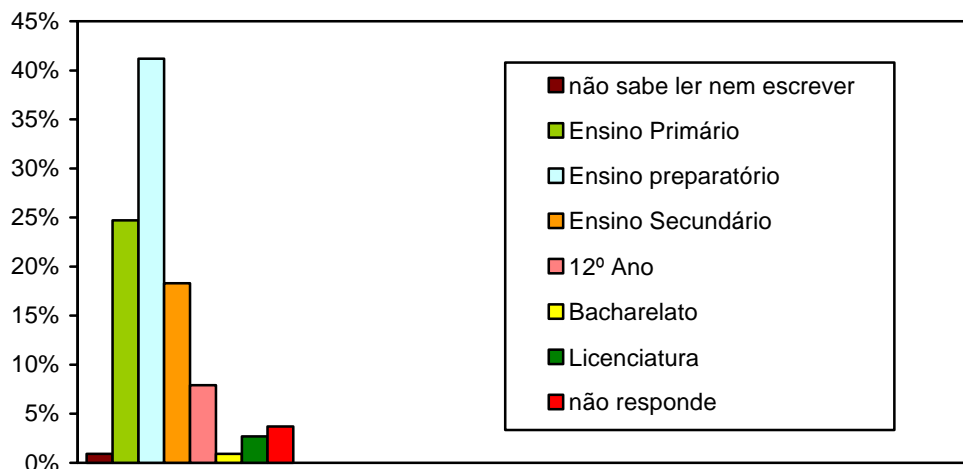
Relativamente à idade dos encarregados de educação que se pronunciaram sobre o questionário, (gráfico VI) verificámos que a fatia mais elevada se situa entre os 30 e os 39 anos (65%), seguindo-se a idade entre os 40 e os 49 anos (24%).

Gráfico VI. Idade dos E.E.



Sobre o seu nível de escolaridade, o ensino preparatório representa 41,2%, seguindo-se o ensino primário com 24,7%. Salientámos que 3,4% da população que respondeu a este inquérito não sabe ler, nem escrever. O ensino secundário atinge 18% da população estudada. Salientámos ainda, (cf. gráfico VII) as percentagens quase insignificantes de encarregados de educação com formação que vá para além dos 12º ano.

Gráfico VII. Escolaridade dos E.E.



Em relação à variável, situação profissional dos E.E., destacámos as profissões relacionadas com a produção do calçado, com percentagem mais elevada, surgindo logo a seguir a ocupação das mães como domésticas. Também o desemprego é apontado com grande frequência. Nesta pergunta aberta um grande número de inquiridos, 13%, não forneceu qualquer informação relativamente à profissão.

Para nos ajudar a melhor caracterizar o grupo dos E.E. da amostra analisámos elementos relativos aos alunos subsidiados, conforme gráfico VIII.

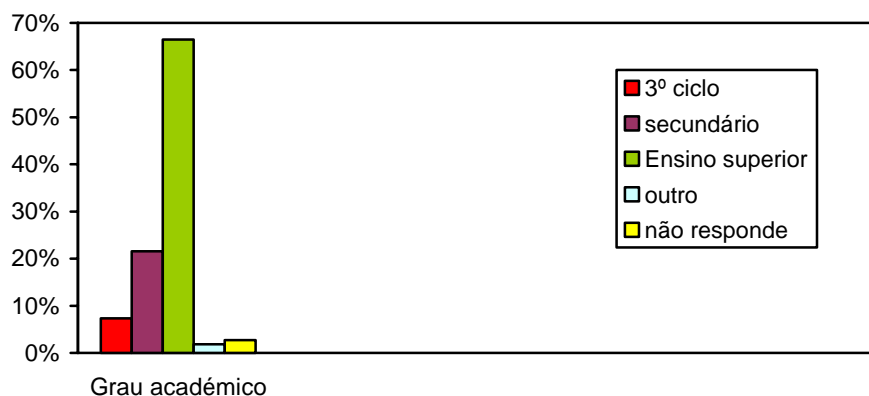
Partindo do princípio que os subsídios são atribuídos em função do rendimento do agregado familiar, concluímos que uma parte razoável da população inquirida é carenciada 33,3% (23,2 escalão A e 10,1% escalão B).

Gráfico VIII. Alunos subsidiados



Questionados sobre as expectativas futuras para os filhos pela análise dos registos, concluímos que a sua ambição para os filhos é de nível superior (cf. Gráfico IX).

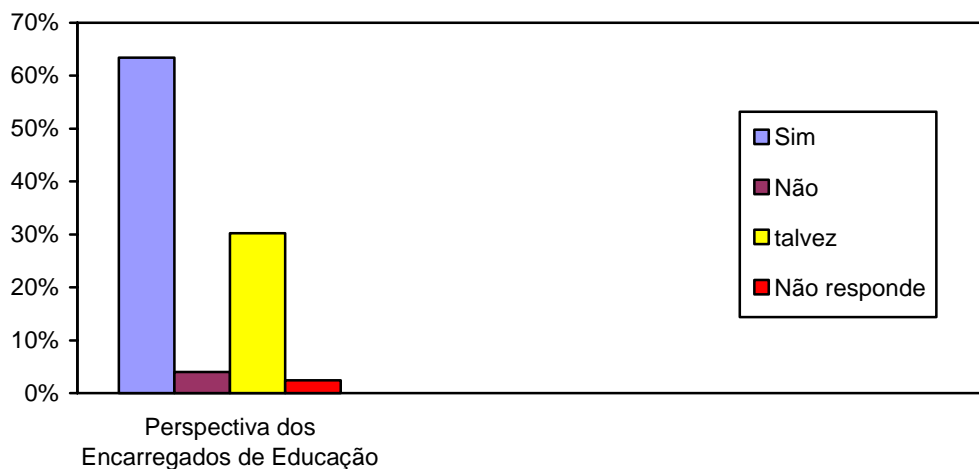
Gráfico IX. Grau académico desejado para os educandos



Neste sentido o ensino superior é o desejado para 66,5%, seguindo-se o ensino secundário para 21,6% dos E.E..

Um futuro com um melhor emprego, relativamente ao que têm, é o que esperam os E.E. para os seus educandos. Estes consideram que o aumento de escolaridade do seu educando irá ter como consequência directa um futuro diferente e para melhor (63,4%) (cf. gráfico X). Não obstante o referido no ponto anterior uma grande percentagem tem dúvidas sobre a possibilidade da relação directa entre, “mais escolaridade melhor futuro”. Não obstante isto a maioria dos E.E. parece continuar a acreditar no papel da escola na melhoria das condições de vida futura dos seus filhos, contrariando assim a ideia generalizada do contrário.

Gráfico X. “Aumento de escolaridade /melhor emprego”



Em síntese, os E.E. dos alunos das escolas do 1º ciclo do Agrupamento têm maioritariamente as seguintes características:

- São mães;
- Têm idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos,
- Com formação ao nível do ciclo preparatório;
- Trabalhadoras na área do calçado;
- Com baixo nível sócio económico,
- Com grandes expectativas relativamente ao futuro dos filhos, acreditando que o aumento de escolaridade proporcionará melhor emprego.

As características referenciadas, relativas aos professores e E.E. foram relevantes na construção dos documentos, que caracterizam o Agrupamento.

Pela análise dos mesmos são vários os momentos que verificámos que as características do meio, no diagnóstico da situação, definiram as linhas orientadoras de toda a acção educativa.

4.4.3 O Agrupamento

Depois de caracterizados os principais actores do nosso estudo propusemo-nos apresentar a análise dos documentos que identificam o Agrupamento de Escolas para melhor perceber as estruturas da organização.

Fizemos o registo das informações sobre o Agrupamento na sua globalidade que poderiam ajudar no conhecimento do nosso objecto de estudo, ou seja, relativos à participação dos E.E. na organização educativa.

4.4.3.1 O Regulamento Interno

A razão de ser do regulamento interno surge como consequência da necessidade de orientar o funcionamento do Agrupamento de Escola¹⁸, tendo em conta todos os seus intervenientes. Este documento deve ser cumprido por todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem, no sentido de minimizar as diferenças e promover a educação.

Fazem parte integrante deste Regulamento Interno, além dos direitos e deveres dos alunos e professores, do pessoal não docente, e dos E.E., a descrição do funcionamento do Agrupamento e as normas que o regem.

Assim, deste documento fazem parte os seguintes itens

“Capítulo I

Sessão I – âmbito de aplicação e divulgação do regulamento interno

Sessão II – Regime de Funcionamento das escolas

Capítulo II – Parcerias: Objectivos e entidades envolvidas ou a envolver

Capítulo III- Estrutura e organização pedagógica e administrativa

Sessão I – Organograma

Sessão II - Órgãos de Administração e Gestão

Sessão III- Assessorias do Conselho Executivo

Sessão IV – Coordenação de estabelecimento

¹⁸ O Regulamento Interno funciona como um instrumento facilitador e organizador do funcionamento do Agrupamento, de acordo com o decreto-lei nº, 115-A/98, de 4 de Maio, a Lei nº 24/99 de 22 de Abril e o Decreto- Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, estabelecendo regras de participação e constituição e estabelecendo as competências dos órgãos e de todos os outros participantes no processo educativo.

Sessão V – Estruturas de orientação Educativa
Sessão VI – Outras actividades
Sessão VII – Projectos de desenvolvimento educativo
Sessão VIII- Disposições Comuns
Capitulo IV- Outras estruturas e serviços
Sessão I- Outras estruturas Organizativas de participação da comunidade educativa
Sessão II- Serviços
Capitulo V- Membros da comunidade
Sessão I – Todos os membros da comunidade escolar
Sessão II – Alunos
Sessão III- Pessoal Docente
Sessão IV- Pessoal não docente
Sessão V – pais e encarregados de educação
Sessão VI – Comunidade
Capitulo VI- Normas gerais
Sessão I – Turmas
Sessão II – Horários
Sessão III- Plano Anual de Actividades
Sessão IV Regulamento de disciplinas/instalações
Capitulo VI – Disposições finais”

Além das estruturas e dinâmicas definidas no Regulamento Interno o Projecto Educativo identifica os problemas que a instituição pretende resolver.

4.4.3.2 O Projecto Educativo

O projecto educativo foi também um dos documentos por nós analisado que permitiu fazer análise de alguns elementos importantes para o estudo.

O projecto educativo do Agrupamento é um documento com o prazo de validade de 3 anos, definido para 2004/2007 e que identifica os problemas do Agrupamento.

O Documento começa com a seguinte citação de Pavé (1985) “A mudança não se improvisa nem se decreta, mas pode ser objecto de uma condução reflectiva”. Continua com o seguinte texto:

“No equilíbrio entre a continuação das boas práticas e a mudança, se necessário profunda e dolorosa, dos aspectos menos conseguidos do nosso quotidiano, estará a chave do nosso sucesso. Do sucesso, em primeira linha, daqueles que são a razão de ser da existência deste Agrupamento, os alunos, e depois de todos os restantes membros da

comunidade educativa, pois esta estará assim a cumprir o seu desígnio principal: preparar para o sucesso pessoal e colectivo as gerações futuras”.

O projecto faz ainda referência ao meio e caracteriza a sua população e recursos físicos.

Do referido documento, vamos destacar os elementos, que, na nossa perspectiva, serão os mais relevantes para o nosso estudo.

Salientámos, o ponto 4 do documento onde se faz a caracterização do Agrupamento segundo os olhares de alunos, docentes, E.E. e dos diferentes órgãos de gestão:

- Na visão dos professores:

“A escola é um local onde gostam de estar. Existem relações pessoais de respeito e cooperação entre pares.

Os principais problemas apontados estão relacionados com a burocracia, a segurança, a relação com as famílias e, em alguns locais (na Escola E.B. 2/3), com o aproveitamento menos eficiente de alguns espaços.

O principal instrumento de trabalho utilizado na sala de aula continua a ser o manual. As principais medidas do sucesso utilizadas são o rendimento escolar (traduzido na aquisição, memorização e reprodução dos conhecimentos que lhes são transmitidos) e o seu comportamento.

No que diz respeito à disciplina dos alunos, os professores/educadores preferem regular os comportamentos, através de regras negociadas com os alunos em detrimento de outros processos mais impositivos. As principais causas de punição dos alunos são as faltas de respeito, a perturbação da tranquilidade e o não cumprimento das regras estabelecidas.”

- Na visão dos E.E.

“A escola é um espaço pelo qual os alunos se interessam, onde se sentem bem.

Raramente se dirigem à escola para apresentar reclamações. Fazem-no mais concretamente para conhecer os progressos dos seus educandos. Não o fazem mais vezes por incompatibilidade de horários ou indisponibilidade. Apenas uma reduzida percentagem não comparece à escola por desinteresse pelos assuntos escolares.

No que respeita às instalações escolares, as opiniões são bastante divergentes dependendo muito das condições concretas de cada estabelecimento.

Os resultados apurados revelam um elevado sentido crítico, tanto na ênfase dado aos aspectos positivos como aos negativos”.

O projecto educativo, no seu ponto 5, tenta articular os dados objectivos e subjectivos equacionados e considera os seguintes problemas:

“Reduzidos conhecimentos básicos que se vão acumulando ao longo da escolaridade;
Reduzido grau de literacia da comunidade envolvente que dificulta a promoção da importância da escolarização e a criação de hábitos de estudo;
Relativo nível de insucesso;
Ocorrência de abandono escolar;
Falta de valores/atitudes nas relações interpessoais;
Aumento de algumas formas de indisciplina;
Poucos espaços e material de pesquisa para os alunos utilizarem;
Alguns estabelecimentos com condições degradadas (...).”

Feita a caracterização dos problemas, o projecto educativo apresenta, de seguida, a caracterização da escola pretendida:

“Uma escola amigável, simpática e segura potenciando a opinião favorável actualmente existente;
Uma escola atenta à mudança e às necessidades específicas dos alunos que se vão alterando com o tempo;
Uma escola culta, em que o conhecimento se construa em bases sólidas com os olhos postos no futuro;
Uma escola de princípios em que os comportamentos se formem no respeito pela natureza e pelos outros;
Uma escola em que a ética e a estética prevaleçam.”

O Projecto Educativo procura ser o elemento definidor da acção escolar, procurando desenvolver de forma articulada os processos de aprendizagem e promover o sucesso educativo dos alunos. Assim o Projecto educativo aponta como urgente, entre outros aspectos, que a escola deva:

“Operacionalizar uma educação para a cidadania;
Valorizar o conhecimento como contributo essencial à formação pessoal e social;
Apostar no desenvolvimento e na diversificação de todas as formas de comunicação;
Encorajar a diversidade e a criatividade”.

São também apontados os aspectos a melhorar nos diferentes domínios. No domínio curricular, no domínio da gestão de recursos e no domínio da formação. Deve a escola, na óptica do documento referido, deitar mão de todos os recursos que promovam os seus objectivos como “(...) promover encontros, jornadas de sensibilização, debates, convívios e acções de formação para a comunidade educativa.”

Também está registado no projecto educativo do Agrupamento a forma de avaliação, que passamos a citar.

“Será realizada conjuntamente com a do Projecto Curricular do Agrupamento no final do período de vigência destes. No entanto, anualmente será feita uma auscultação da sua aplicabilidade, na sua adaptabilidade à situação de cada escola, na sua exequibilidade, no seu grau de consecução dos objectivos definidos e no cumprimento dos processos.

O Conselho Pedagógico constituirá anualmente uma secção que coordenará um grupo de trabalho, composto por outros docentes de níveis de ensino diferentes. O resultado desta avaliação será um comunicado apresentado em Conselho Pedagógico e divulgado à comunidade educativa.”

Podemos verificar, pela análise das actas do Conselho Pedagógico, que a avaliação conforme o previsto no projecto educativo foi concretizada. Esta foi feita e entregue pelos diferentes departamentos e conselhos de docentes do pré-escolar e primeiro ciclo.

Em síntese podemos dizer que um dos problemas apresentados pelos docentes é a dificuldade na relação com a família. Os E.E. assumem que raramente vão à escola para fazer reclamações, fazendo-o só para conhecer os progressos dos seus educandos. Também argumentam a incompatibilidade de horários, sendo só uma pequena percentagem que assume a desvalorização da escolarização.

Segundo o Projecto Educativo a formação, a promoção de encontros, as jornadas de sensibilização, os debates e convívios poderão ser uma das estratégias que trará resultados na melhoria da quantidade e da qualidade das relações entre a escola e os E.E..

4.4.3.3 O Projecto Curricular

Analisámos também o documento “Projecto Curricular”, fazendo referência aos registos que melhor poderão ajudar a perceber o nosso objecto de estudo.

O projecto curricular do Agrupamento estará, também, em vigor durante 3 anos, de acordo com o prazo já referido do projecto educativo.

O referido documento começa com a seguinte referência:

“Pretendemos que durante esse espaço temporal, toda a comunidade educativa possa afirmar que o conhece. Depois, que se possa também afirmar que os Projectos Curriculares de Grupo/Turma foram sendo elaborados com base nas orientações aqui expressas e que os nossos alunos desenvolveram aprendizagens e competências significativas, que lhes irão permitir definir projectos de vida autónomos e coerentes propiciadores de bem-estar e felicidade”.

No ponto dois o projecto curricular especifica e justifica as áreas prioritárias de acção.

“Este Agrupamento está obrigado a prosseguir todo o currículo nacional (...). O que se pretende com as áreas prioritárias de intervenção é fornecer referentes claros que permitam que cada elemento da comunidade educativa saiba em cada momento quais as acções a desenvolverem para a concretização do currículo nacional.

Tendo em conta o conjunto de carências reveladas pelas nossas crianças/jovens, que se considera condicionadores primários de novas e relevantes aprendizagens futuras e do desenvolvimento das competências essenciais, definiram-se as duas áreas de intervenção prioritária seguintes: a) Promoção das diversas formas de comunicação; b) Promoção de princípios de cidadania”.

O documento continua a destacar as formas consideradas mais relevantes para implementar no concreto as prioridades acima definidas. São apontadas as possíveis formas de motivação para a leitura e desenvolvimento da capacidade de expressão.

Relativamente à promoção de princípios de cidadania, o documento considera “(...) que o mais importante será sempre a prática quotidiana da aceitação da diferença com naturalidade e do desenvolvimento do sentido de justiça”. O documento aponta ainda para o desenvolvimento de “(...) relações de respeito mútuo na trilogia

aluno/professor/funcionário, de relações de respeito pelo Património Cultural e Natural, de atitudes de solidariedade e de atitudes de civismo”.

O ponto 3 do Projecto Curricular do Agrupamento refere-se ao desenvolvimento de competências de aprendizagem.

Para cumprimento integral dos desígnios educacionais que são fundamento primeiro da existência da Escola, o Projecto Curricular obriga a “(...) cada Conselho de Docentes/Turma, na elaboração do respectivo Projecto Curricular, ter em consideração, para além das características concretas da turma em causa e das áreas de intervenção prioritárias anteriormente indicadas, a organização geral das aprendizagens (...)”.

São também sugeridas actividades a realizar nas aulas de estudo acompanhado e na área de projecto e formação Cívica. Na área de projecto, sublinhámos o seguinte objectivo “Proporcionar o intercâmbio de conhecimentos, culturas e ideias dos alunos com os seus Pais/Encarregados de Educação.”

A área da formação Cívica é definida “(...) como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, ideal para a reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade”.

Alguns dos objectivos pretendidos, referidos no projecto curricular do Agrupamento em estudos, são:

“Proporcionar o intercâmbio de conhecimentos, culturas e ideias dos alunos com os seus Pais/Encarregados de Educação
Incentivar a realização pessoal mediante o desenvolvimento de atitudes de autonomia, tolerância, cooperação e solidariedade;
Utilizar os saberes científico-tecnológicos para compreender a realidade natural e sociocultural e abordar situações e problemas do quotidiano;
Cooperar com os outros e trabalhar em grupo,
Adquirir conhecimentos sobre conceitos de cidadão/cidadania;
Desenvolver o espírito multicultural e de tolerância.”

O projecto Curricular faz ainda referência aos temas a desenvolver e que passamos a citar:

“A Escola (regulamento interno, relações interpessoais, a turma, os professores, a comunidade);
A Família (Relações interpessoais – Eu e a minha família);
Educação para a saúde;

Educação do Consumidor;
Prevenção;
Organizações Internacionais;
Dias Comemorativos;
Direitos Humanos;
Educação Estética e Cultural;
Educação Política (Instituições, poder central, legislativo, local, de solidariedade social)
O Mundo do Trabalho (Instituições de orientação vocacional e saídas profissionais) ”.

Concluímos que o Projecto Curricular faz, referência a diferentes áreas de intervenção que apelam à participação da família. São várias as temáticas que apelam aos valores que podem ser diferentes conforme as abordagens, talvez por isso imprescindível à articulação entre a escola e os E.E. Importa salientar o texto de abertura do documento que na nossa perspectiva explica a cumplicidade que é necessária na relação entre a escola e a família e que passámos a transcrever “(...) desenvolverem aprendizagens e competências significativas, que lhes irão permitir definir projectos de vida autónomos e coerentes propiciadores de bem-estar e felicidade”.

Falta-nos saber, se ao nível da definição das actividades do Agrupamento, a articulação existe, ou seja, se estão explícitas actividades que promovem a concretização dos objectivos definidos no Projecto educativo.

4.4.3.4 O Plano Anual de Actividades

O Plano Anual de Actividade é o documento do agrupamento que operacionaliza as orientações curriculares traçadas no projecto curricular. Este documento é apresentado em forma de grelha, onde estão descritas as actividades planeadas pelos diferentes departamentos, conselhos de docentes do pré-escolar, conselhos de ano de escolaridade, clubes e outros. Estão referenciadas neste documento diferentes informações: a calendarização, os objectivos; os dinamizadores e participantes nas actividades, assim como os destinatários e orçamento previsto.

São várias as actividades definidas para serem levadas a cabo ao longo do ano lectivo e que promovem de alguma forma a participação ou envolvimento dos pais na organização escolar. Do levantamento feito fizemos a seguinte recolha:

- Reuniões de pais;
- Acções de divulgação do Regulamento Interno, Projecto Educativo e Projecto Curricular;
- Feiras do Livro;
- Acções de sensibilização para a reciclagem;
- Desfiles de Carnaval;
- Dia do Pai/mãe
- Festas de Natal;
- Festa do Agrupamento;
- Festas finais de ano;
- Exposições de trabalhos.

Verifica-se alguma sensibilidade para a dinamização de actividades que promovam o envolvimento da comunidade educativa, ou seja, onde espelham a “Escola aberta ao meio”. Nota-se que esta preocupação é mais sentida nas actividades promovidas pelo pré-escolar e primeiro ciclo do que nos ciclos seguintes.

Nas actividades promovidas pelo Conselho Executivo, com o objectivo de dinamizar a presença dos E.E. na escola, reflecte-se uma adesão diferente dos pais consoante o ciclo que o educando frequenta. A frequência é quase 100% no pré-escolar, 60% nas EB1'S e 10% quando se refere ao 2º e 3º ciclos.

Também foi possível verificar pela análise do Plano Anual de Actividades que o horário da realização da actividade nem sempre espelha o problema apresentado no projecto educativo, ou seja, a adaptação das actividades aos horários de trabalho dos E.E..

Em síntese, os documentos do agrupamento fazem o diagnóstico dos problemas, traçam objectivos e formas de serem operacionalizados. É referida pelos professores, em relatórios que analisámos, a dificuldade de articulação com os encarregados de educação e a ausência de hábitos de cidadania. Mesmo assim, encontram-se algumas actividades pontuais com objectivos definidos para a resolução do referido problema.

Pensámos que o problema tem início já na elaboração dos documentos. Através das diferentes técnicas utilizadas na recolha de informação, confirmámos que nas equipas formadas pelo Conselho Pedagógico para a elaboração dos referidos documentos não constavam E.E. No entanto, é de referir o esforço feito no sentido da sua divulgação, durante o ano lectivo a que este estudo diz respeito e que constam do Plano Anual de Actividades.

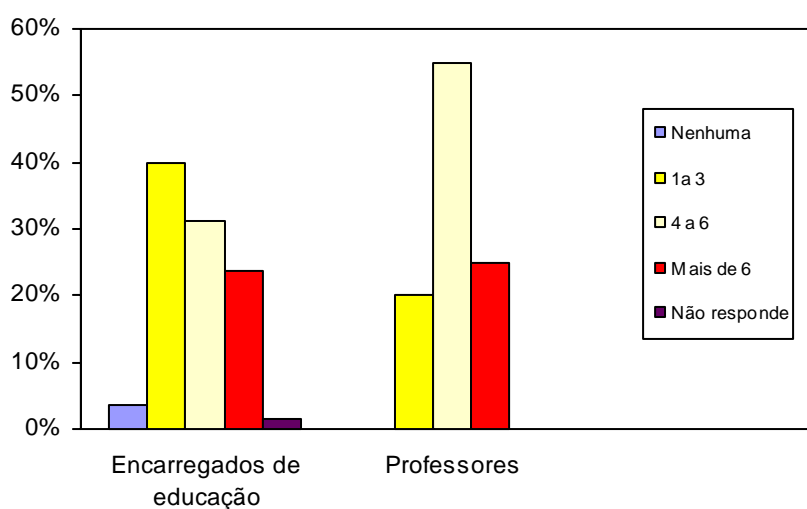
Capítulo V ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1 As relações estabelecidas entre a escola e os encarregados de educação

Neste ponto propomo-nos analisar o tipo e natureza dos contactos que os encarregados de educação (E.E.) estabelecem com a escola, com base nos dados recolhidos junto dos inquiridos e entrevistados neste estudo: Professores e E.E..

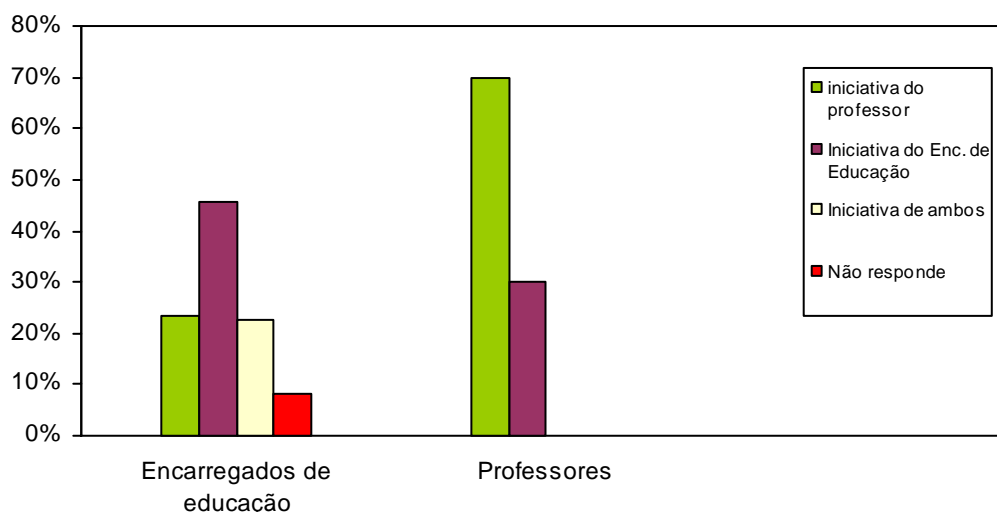
Em conformidade com os dados do gráfico nº XI, verifica-se a existência de um número assinalável de contactos entre E.E. e professores facto referido por ambos, embora com algumas diferenças. Neste sentido, e em ambos os casos, verifica-se que mais de 50% referiu que tal aconteceu em número superior a 4 vezes. No caso dos professores este valor aproxima-se mesmo dos 80%. A não existência de contactos apenas foi referida por um úmero ínfimo de E.E..

Gráfico XI. Número dos contactos estabelecidos



No que concerne à responsabilidade pelos contactos, e de acordo com os dados do gráfico nº XII, verificamos a não existência de consonância entre os dois tipos de inquiridos dado que 70% dos professores considera ter sido eles os promotores do contacto enquanto que apenas 24% dos encarregados de educação tem essa percepção. Esta discrepância é minimizada dado que para 26% dos E.E. a tomada de iniciativa de promover o contacto é conjunta. Quanto à percepção de a responsabilidade pela promoção dos contactos ter sido desencadeada pelos E.E., ainda que bastante significativo, o desfasamento não foi tão expressivo como aconteceu com os professores. Enquanto os primeiros consideram, em 46% dos casos, terem sido eles os responsáveis pelos contactos por oposição aos 30% atribuídos pelos professores.

Gráfico XII. Iniciativa dos contactos

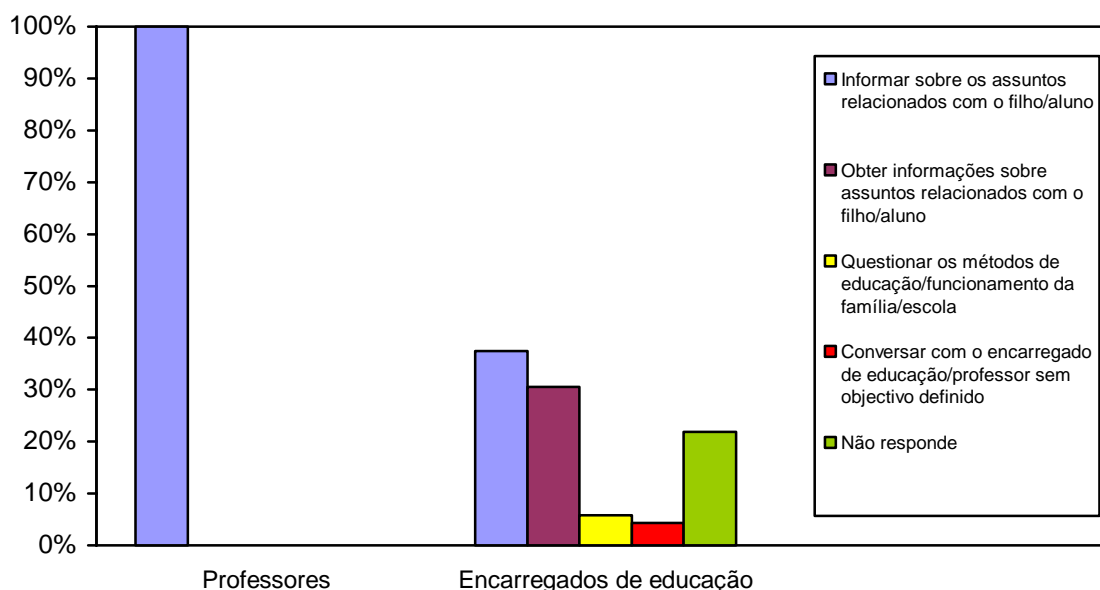


As temáticas motivadoras para que sucedam os contactos entre a escola e a família são divergentes mediante a percepção do docente ou do encarregado de educação. Os dados revelam que quer por parte da família quer por parte do docente a principal preocupação centra-se na obtenção e partilha de informações sobre o aluno. Como podemos verificar no gráfico n.º XIII, segundo a totalidade dos docentes (100%), as suas motivações prendem-se com a necessidade de abordar assuntos directa e exclusivamente relacionados com o aluno e tendo um carácter informativo.

Segundo os E.E., os motivos promotores do seu papel activo na interacção família-escola, tem a ver com: a necessidade de informar o professor sobre assuntos relacionados

com o seu educando (40%); procurar obter mais informações (30%); 2% pretende estabelecer um diálogo com o docente sem um objectivo definido. Importa realçar que para 10% dos E.E. a necessidade de estabelecer contactos com o docente tem como objectivo questionar os métodos de funcionamento da escola. Temos assim razões diferentes consoante se trate de professores, para quem o educando e o processo de ensino assumem toda a relevância, ou de E.E. para quem as razões apresentadas são mais variadas.

Gráfico XIII. Motivos que promovem a relação entre os professores e os E.E



Um factor que poderá ser percebido como limitativo ou não para que os contactos sejam possíveis, prende-se com o denominado “horário de atendimento aos E.E.”. Este horário é previamente estipulado pelo professor no seu horário laboral, mediante a sua disponibilidade ou conveniência, assim o mesmo poderá ser um factor condicionante à ida ou não dos E.E. à escola, tornando ou não possível o contacto entre as partes. No gráfico nº XIV constata-se existir homogeneidade nas respostas dado que para cerca de 60% dos docentes e E.E., a marcação da hora de atendimento encontra-se de acordo com a disponibilidade dos E.E., não obstante existir a percepção para um número ainda significativo de E.E. (35%) e de professores (40%) ao considerar que a mesma foi estabelecida mediante a disponibilidade do docente .

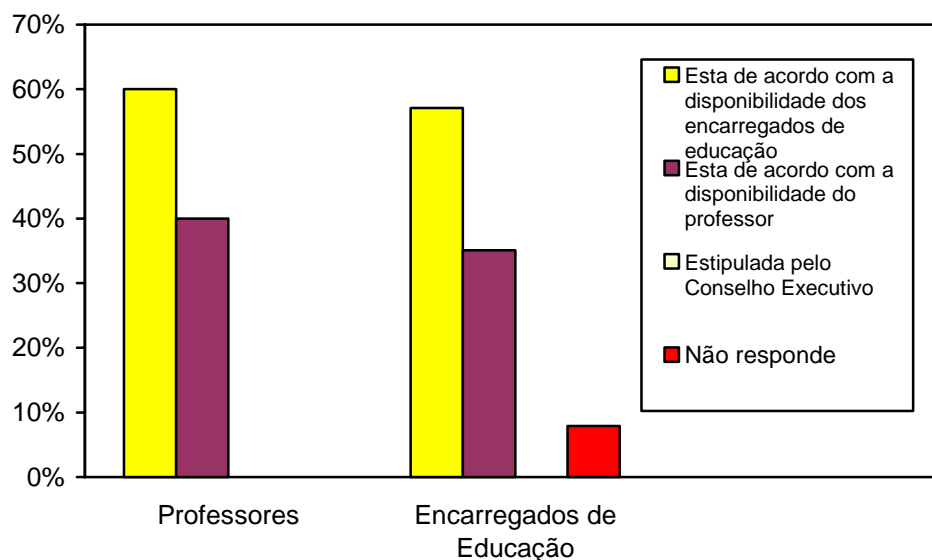
Este último facto é, de certa forma, corroborado pela E.E., na entrevista C, onde refere que os horários de atendimento nem sempre estão em consonância com a

disponibilidade dos E.E., no entanto haverá alguma flexibilidade por parte do docente, na adequação do horário mediante a solcitação do E.E., para assim se promoverem os contactos.

“ Acho que o atendimento aos pais, às vezes, são marcados a horas complicadas. Penso que se fosse professor também iria marcar a horas que me desse jeito. Mas também, que eu tenha conhecimento, nunca nenhum professor se negou a atender um encarregado de educação em hora não estipulada. A experiência que tenho é que os encarregados de educação não são consultados para a definição da hora de atendimento. Relativamente às reuniões de entrega de avaliação, estas são sempre em horário pós laboral” (entrevista C).

Esta declaração parece-nos clara quanto à existência, por um lado, de dificuldades em articular os horários que melhor se adaptem aos interesses de ambos (professores e E.E.) e por outro da existência de boa vontade e compreensão por parte de ambos em colmatar dificuldades.

Gráfico XIV. Hora de atendimento aos E.E.

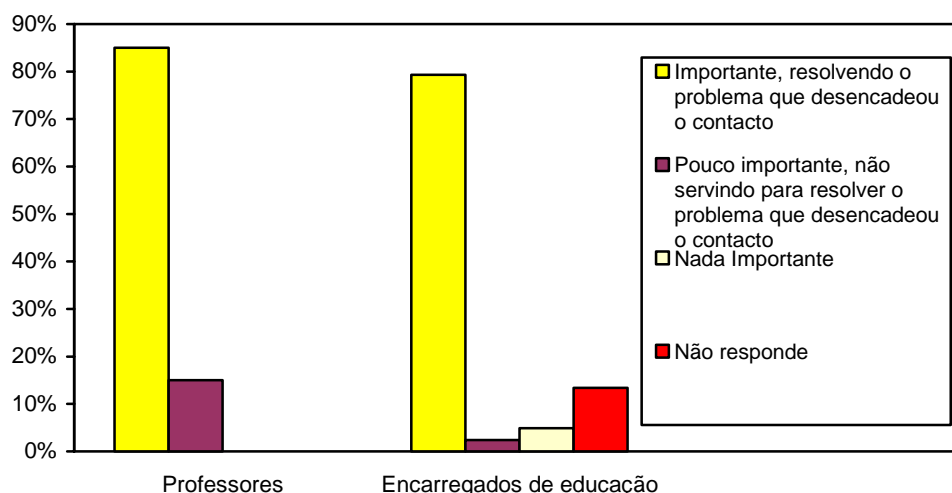


A necessidade que motivou os diferentes contactos entre o E.E. e o professor, bem como os seus objectivos e resultados emergentes dos mesmos, encontram-se representados no gráfico n.º XV. Na leitura dos dados, do gráfico antes referido, podemos constatar que para um número significativo de docentes (86%) e E.E.(80%), a esses contactos é atribuída uma grande importância, na medida em que através dos mesmos se obtêm

resultados positivos e essenciais na resolução do problema que desencadeou a necessidade de os mesmos serem estabelecidos.

Para uma pequena parte dos inquiridos, de ambas as amostras, os contactos ocorridos tiveram pouca importância, dado que os motivos que os despoltaram não foram resolvidos. Este facto foi mais evidente entre os professores do que entre os E.E..

Gráfico XV. Importância do contacto estabelecido



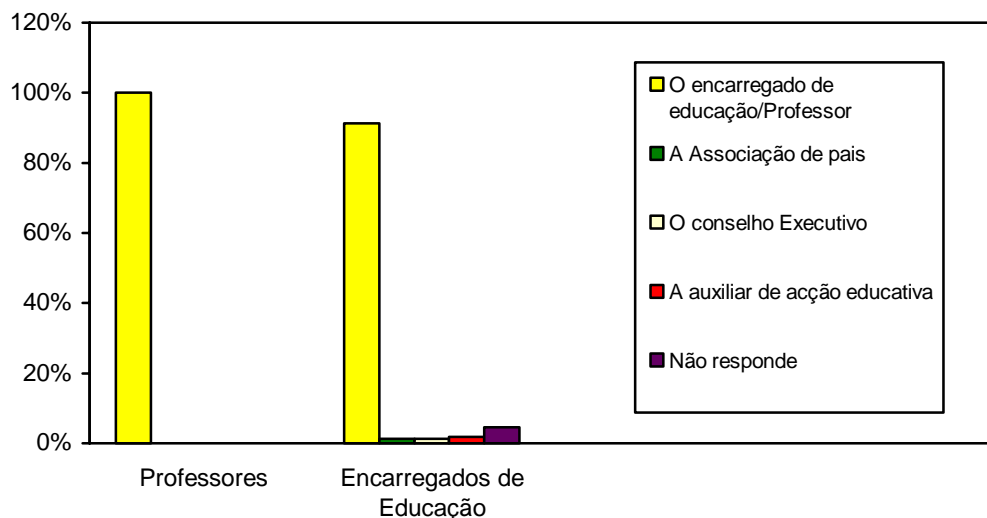
No gráfico n.º XVI, verifica-se que os E.E. consideram o professor como o principal elemento e o mais apto a coadjuvá-los no processo educacional e na resolução dos problemas do seu educando, quer ao fornecer-lhe informações sobre ele, quer mesmo intervindo directamente nessa resolução. Esta percepção de a resolução passar pelos professores e pelos E.E. é ainda mais marcante entre os primeiros dado que atribuem a esse facto 100%. Neste sentido outros elementos (Associação de Pais, Conselho Executivo e Auxiliares de Acção Educativa) parecem interferir pouco na resolução destes problemas, especialmente na opinião dos professores.

No mesmo sentido se pronunciou uma professora (entrevista B) ao referir a existência expressa da preocupação na resolução dos problemas referente aos alunos, de forma conjunta, entre os E.E. e os professores.

“ Quando existem problemas ou mal entendidos a experiência que eu tenho é que depois de lhes explicar os pais até entendem ...é necessário saber ouvir...se calhar o facto de não se dirigirem a outras pessoas tem haver com a capacidade que o professor deve ter para ouvir e da

disponibilidade que mostra para os esclarecimentos necessários...também pode ser por desconhecimento do funcionamento da escola enquanto Agrupamento... para os nossos pais a escola continua a ser o espaço físico sala e o espaço humano professor”.

Gráfico XVI. A quem recorre para resolver problemas



Sobre a questão antes referida, e de acordo com os dados do gráfico nº XVI, importa dizer que as associações de pais têm um papel pouco influente ou mesmo pouco activo na resolução dos problemas dos alunos, não se verificando a sua procura, quer por parte dos E.E., quer dos professores. Da mesma forma parece que o Conselho Executivo também tem um papel muito passivo na resolução dos problemas dos seus educandos. Porém, esses dados poderão ser justificados, de acordo com informações recolhidas junto de membros do Conselho Executivo, por não serem solicitados a resolver os problemas entre a “Escola”, o professor e os E.E..

“(...) estes momentos normalmente acontecem quando não há acordo entre a escola e os encarregados de educação ou associação de pais,..., normalmente temos conhecimento do assunto quando já há uma situação de conflito ou de ruptura...os assuntos normalmente relacionam-se com o funcionamento da escola, gestão de espaços e horários”

O mesmo refere

“(…) que ainda existem muitas desconfianças de ambas as partes...nota-se uma grande preocupação por parte das escolas em não deixar que o seu espaço seja da comunidade educativa,...., tudo está fechado, a novas ideias,...as propostas apresentadas, pelos encarregados de educação raramente são aceites, se não chegarem sobre a forma de lei”.

Importa conhecer quais os meios utilizados pelos professores e pelos E.E. na comunicação entre ambos. Dentro da multiplicidade de meios possíveis e de acordo com os dados do gráfico nº XVII a caderneta escolar assume-se como um elemento privilegiado de comunicação entre ambos. Neste sentido se pronunciaram 90% de professores e 75% de E.E..

Este posicionamento parece não ser corroborado na entrevista B, realizada a um professor na medida em que e segundo ele

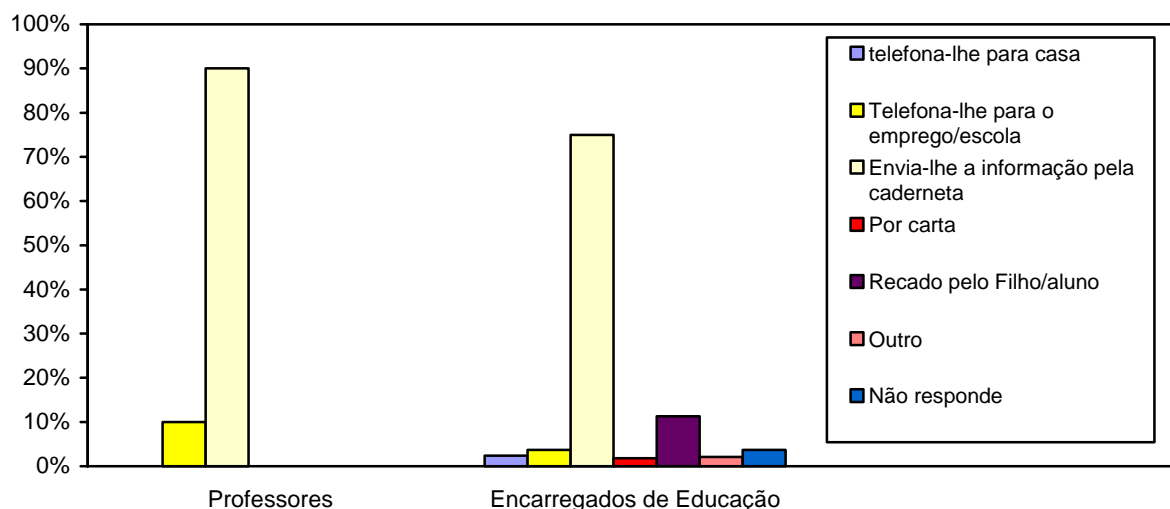
“(…) relativamente à caderneta escolar, não considero muito útil, usamos mais a fotocópia. Penso que as colegas mais novas aceitam e adaptaram-se facilmente à caderneta. Eu penso que a caderneta é muito mais utilizada pelos pais do que pelo professor.”

Para os restantes 10% de professores o outro meio de contacto utilizado é o telefone, não lhes parecendo ser viável o recurso a outros meios incluindo o aluno para a transmissão de alguma informação aos seus E.E..

Por outro lado podemos ver, no referido gráfico, que os E.E. utilizam um leque mais variado de meios de comunicação para contactar com os professores. Assim, cerca de 6% promove o contacto com recurso ao telefone; um número significativo embora com uma parca expressão quantitativa (11%), opta por enviar recados através do seu educando, podendo isto significar, entre outros aspectos, um sinal de confiança no mesmo bem como uma forma de incremento da sua responsabilização.

Um número insignificante de E.E. (2%) recorre ao uso de outro tipo de documentos escritos diferentes da caderneta escolar.

Gráfico XVII. Meio de contacto entre os E.E. e a escola

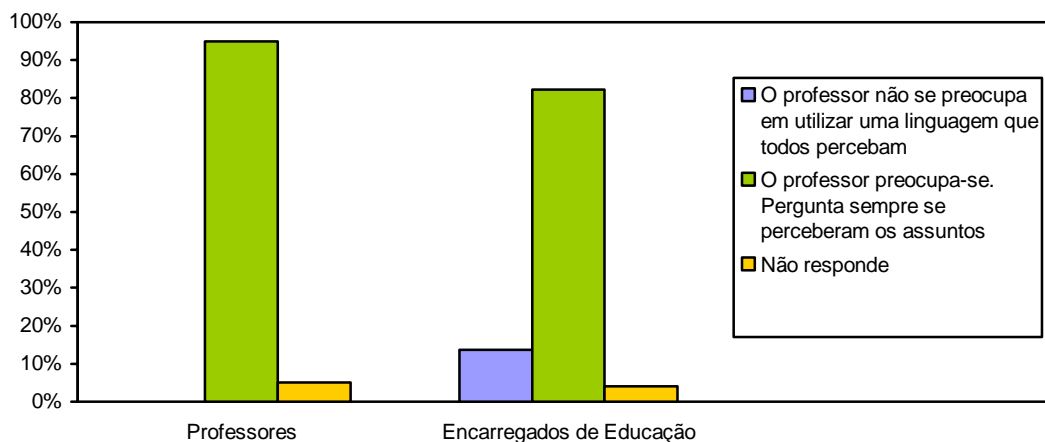


Um factor não menos importante em qualquer tipo de contacto é o uso da linguagem e a sua compreensão. Para que a comunicação seja possível as mensagens deverão ser transmitidas e recepcionadas com o mínimo ruído possível e o seu conteúdo deverá ser entendido pelo receptor. Desta forma, é fundamental entender o tipo e clareza da linguagem utilizada entre o professor e o E.E..

No gráfico nº XVIII, verifica-se que 95% dos docentes assinalam ter preocupação em comunicar usando uma linguagem adequada com vista a possibilitar uma boa compreensão pelos E.E.. Portanto não reconhecem o uso de linguagem não compreendida pelos E.E. já que os restantes 5% optaram por não responder à questão.

De acordo com os dados do gráfico, antes referido, os E.E. (82%) corroboram a percepção dos docentes, considerando que os mesmos possuem algum tipo de preocupação na forma como transmitem as informações durante o seu contacto. Os restantes 18% dos inquiridos expressam existir alguma dificuldade na compreensão das informações transmitidas, sendo que neste apenas 14% solicitam ao professor algum tipo de esclarecimento.

Gráfico XVIII. Percepção da linguagem utilizada pelos professores



Do exposto parece-nos que as relações entre a escola (professores) e a família (E.E) assumem algum formalismo e superficialidade e visam mais resolver pequenos problemas relacionados com os educandos. Neste sentido parece-nos que há uma preocupação quer dos E.E. quer dos docentes em manter o papel meramente informativo acerca do educando nos contactos que estabelecem, como se esses momentos fossem apenas um simples procedimento previsto na lei.

Relativamente aos meios utilizados na comunicação entre professores e E.E. o veículo primordial de transmissão de informação é a caderneta escolar, ou com o recurso ao contacto telefónico. Há relutância por parte dos docente em recorrer ao aluno como veículo transmissor da informação, este facto parece-nos que poderá ser revelador da ausência de confiança no educando ou uma forma de garantir a ausência de erros de transmissão ou perceptivos por parte do mensageiro.

Não se vislumbram contactos/relações mais intensos com vista a discutir questões associadas à organização da escola e especialmente nos domínios didácticos e pedagógicos. Talvez por isso os contactos tendem a não ser fonte de qualquer tipo de conflitos entre estes agentes escolares.

Podem constatar-se ainda a pouca convergência de opiniões, quer do ponto de vista quantitativo como o número de contactos ocorrido entre ambas as partes, quer na percepção de quem foi o promotor dos mesmos. No entanto parece unânime a opinião, especialmente entre os E.E., de que a marcação da hora de atendimento é feita mediante a conveniência do docente. Sobre a natureza a comunicação parece existir a preocupação por

parte dos professores em comunicar numa linguagem perceptível aos E.E. com o objectivo, segundo eles, de melhor resolver os problemas.

As associações de pais parecem desempenhar um papel residual dando mesmo a impressão de serem mais utilizadas pela escola do que por aqueles que representam os E.E..

A necessidade de promover a comunicação entre a escola e as famílias na maioria das escolas parece consensual, no entanto, em algumas escolas essa comunicação é pobre e circunscrita a um número reduzido de situações. Neste estudo encontrámos escolas em que a comunicação era iniciada e controlada pelos professores e servindo essencialmente, os seus interesses. É um tipo de comunicação baseado na desigualdade de estatuto, em que uns informam (os professores) e os outros são informados (os E.E.). Muitas vezes são os E.E. cujas habilitações escolares estão mais próximos do universo dos professores que melhor compreendem a linguagem que a escola estabelece com as famílias, sendo excluídos os outros pais menos escolarizados.

Em suma o tipo de relação entre a escola e a família parece-nos marcada por alguma unilateralidade e que de alguma forma assume contornos superficiais apoiados numa obrigatoriedade legal, e não de uma maior proximidade e de intervenção dos E.E. nos diferentes domínios da escola.

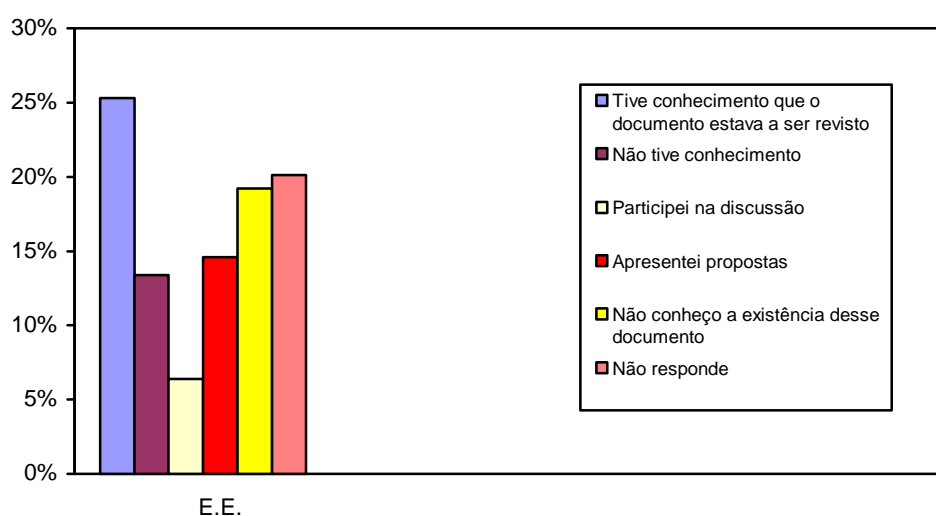
5.2 Participação do E.E. na reformulação do Regulamento Interno e na vida da escola

As formas de participação dos E.E. “na vida da escola” não se encontram limitadas aos contactos com o docente do seu educando, para entrega das notas ou na resolução de pequenos problemas, mas também visam um papel activo na organização e gestão da escola.

Importa, assim, analisar o grau de envolvimento dos E.E. na reformulação do documento normativo onde se “define o regime de funcionamento do Agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres da comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º.115-A/98 - artº3º,nº2).

Na aplicação do inquérito por questionário, considerou-se relevante verificar o grau de envolvimento dos E.E. na partilha de informação bem como na participação activa na reformulação do Regulamento Interno. Neste sentido e de acordo com os dados do gráfico XIX, verifica-se que: 25% dos E.E. tomaram conhecimento que o documento estava a ser revisto, enquanto que 13,4% desconhecia o facto; 21,0% interveio, quer participando na discussão (6,4%), quer apresentando propostas de alteração (14,6%); 19,2% referiu mesmo desconhecer o documento; os restantes 20,1% não responderam, mesmo, à questão.

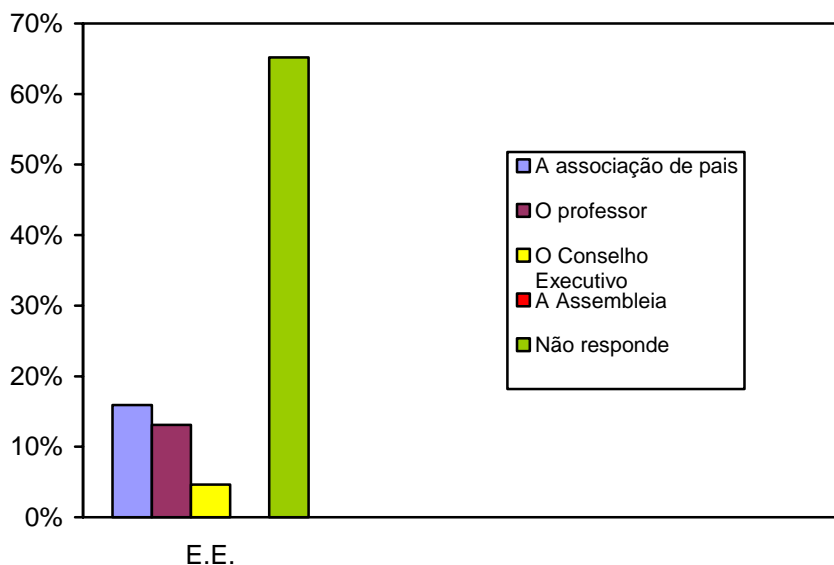
Gráfico XIX. Participação do Regulamento Interno do Agrupamento



Quisemos também saber qual foi o canal responsável pela transmissão da informação referente ao facto do Regulamento Interno se encontrar em fase de reformulação. Conforme gráfico XX, verifica-se que o maior número de respostas cabe à associação de pais (16%); seguindo-se os professores (13%); e por último o Conselho Executivo com 5% de respostas. Importa referir que 70% dos E.E. não respondeu à questão formulada.

É de destacar, que anteriormente foi referenciado por ambas as amostras inquiridas, como um dos meios primordiais de comunicação, a caderneta escolar. Porém, a mesma não foi utilizada para comunicar a revisão do Regulamento Interno, desta forma podemos inferir o consenso de ambos acerca da sua utilidade, a qual se restringe apenas a assuntos individuais do aluno.

Gráfico XX. Comunicação da informação da revisão do Regulamento Interno



Durante o período de reformulação do documento supra referido (no qual tivemos oportunidade de estar presentes como observadores passivos), verificou-se que a participação dos E.E., foi muito ténue, apesar das solicitações sistemáticas dos diferentes órgãos escolares para que os E.E. apresentassem as suas propostas de alteração.

Da análise das actas da Assembleia de Escola confirmou-se que os E.E. apenas se limitaram a solicitar esclarecimentos de situações pontuais:

“Aos treze dias do mês de Março pelas dezoito horas e trinta minutos do ano dois mil e seis, na sala E.M. da escola sede do Agrupamento de escolas ABCEDARIO, esteve reunida a Assembleia que teve como ordem de trabalhos os pontos seguintes (...) 4º Aprovação do Regulamento Interno(...)No quarto ponto e sobre o Regulamento Interno , foram tidas em conta as alterações em relação ao mesmo. Sobre o assunto, a professora (...), presidente do Conselho Pedagógico, fez questão de salientar de que as propostas apresentadas para alteração foram analisadas pelo Conselho pedagógico. (...). No seguimento da abordagem ao Regulamento Interno o representante dos E.E. levantou uma dúvida sobre uma alínea que diz respeito aos critérios de elaboração dos horários dos alunos. Após esclarecimentos acerca da definição e aplicação dos critérios para a elaboração dos horários, foi feita a respectiva aprovação do Regulamento Interno”.

No estabelecimento de contactos, parece-nos que os docentes não se consideram como uma ponte essencial na relação entre a escola e a família optando por não serem

interlocutores de assuntos colectivos como os referentes a eventos da organização escolar, neste caso específico, com a reformulação do Regulamento Interno.

Nesta relação também os E.E. parecem algo constrangidos, tendo em consideração que cerca de 15% dos E.E. referiram, nas respostas ao inquérito, a apresentação de propostas para a reformulação do documento, as quais, eventualmente, não terão chegado ao grupo de trabalho, uma vez que não existe qualquer menção na acta da assembleia para esse fim.

As dificuldades de comunicação são notórias de ambas as partes, obtendo a atenção do Agrupamento, que considerou essencial a existência de uma acção de esclarecimento e de sensibilização junto aos docentes e auxiliares de acção educativa, no período antecedente ao início oficial do ano lectivo, com o objectivo de divulgar os projectos educativos e curriculares.

Os participantes, nesta acção, após uma análise do seu conteúdo, consideraram que a mesma deveria ser estendida aos E.E. dos 1200 alunos do Agrupamento.

Numa primeira tentativa de alargar a acção, foram entregues convites a todos os E.E., porém a adesão foi bastante deficitária dado que apenas compareceram cerca de 3,25%, isto é, 39 E.E..

Foi efectuada a segunda tentativa, recorrendo a outros meios de divulgação que pudessem efectuar uma ponte de ligação mais forte entre a Escola e a família, tais como os representantes da associação de pais e dos E.E. Não obstante mais este esforço os resultados mantiveram-se fracos. Este facto pode revelar, ou que esta forma de divulgação parece estar restrita apenas a um número reduzido de E.E., não permitindo uma divulgação massiva, limitando desta forma a transmissão das ideias dos Projectos Educativo e Curricular do Agrupamento, ou os E.E. revelam, pura e simplesmente, desinteresse em participar.

Analisando o fraco resultado das duas tentativas anteriores foi criado um grupo dinamizador com o objectivo de fazer chegar a um maior número de E.E. a informação. Esse grupo de trabalho procurou transmitir as orientações do Conselho Executivo e a responder às solicitações dos Presidentes das Associações de Pais das diferentes escolas do Agrupamento.

O grupo de trabalho iniciou a sua intervenção numa escola do 1º ciclo do Agrupamento, onde encontrariam os E.E. previamente convidados por estes. Ao objectivo

inicial de divulgar os Projectos Educativo e Curricular do Agrupamento foi incluída a necessidade de explicar como é que as linhas desses projectos eram implementadas e usadas nas actividades desenvolvidas diariamente, quer nos jardins de infância, quer nas escolas do primeiro ciclo.

Mais uma vez se verificou uma reduzida participação dos E.E., chegando-se novamente à conclusão de que esta divulgação devia chegar ainda a um número mais alargado, pois os seus representantes, não se sentiam os melhores veículos de transmissão das ideias dos Projectos Educativo e Curricular do Agrupamento.

As acções de divulgação com o objectivo de chegar a um maior número de E.E. continuaram depois do grupo de trabalho elaborar um plano de acção. Ficou decidido que o grupo dinamizador iria a uma escola representativa do 1º ciclo do Agrupamento por freguesia (A, B e C). Convidar-se-iam os E.E. dos jardins de infância e escolas do 1º ciclo, dessas freguesias.

A fim de avaliar a eficácia das 3 acções pioneiras elaboradas por este grupo de trabalho, foi elaborado um inquérito entregue aos E.E. no final das diferentes acções para que procedessem ao preenchimento do mesmo. No quadro n.º VIII encontram-se os resultados obtidos após a análise dos mesmos.

Quadro VIII. Análise dos resultados dos inquéritos das acções de divulgação dos Projectos Educativo e Curricular do Agrupamento

Ficaram a conhecer o projecto educativo, curricular e regulamento interno do Agrupamento?	100% dos E.E. indicaram que tinham percebido razoavelmente as ideias do projecto educativo, projecto curricular e regulamento interno do agrupamento.
Concorda com as linhas de orientação definidas no projecto educativo?	82% dos E.E. concordaram com as linhas de orientação definidas no projecto educativo e 14% indicaram que concordavam razoavelmente, no entanto, ninguém sugeriu nenhuma outra linha de orientação.
Viram o que está a ser feito a nível de escolas do Agrupamento para colocar em prática as linhas orientadoras do Projecto Educativo?	89% dos E.E. indicaram que conseguiram aperceber-se que estas linhas estão a ser colocadas em prática na escola do seu educando, sendo que apenas 11% disseram que não há desenvolvimento das linhas propostas.

Surgiram ideias do que os E.E. devem fazer com os seus educandos para colaborar na implementação das orientações do projecto educativo?	84% dos E.E. ficou com ideias sobre esta acção para poder colaborar na aplicação das linhas de acção do Projecto Educativo. Os restantes revelaram algum tipo de insatisfação.
Avaliação global da acção	92% dos E.E. considerou a acção muito positiva e 3% considerou que esta foi positiva, mas que se utilizou uma linguagem demasiado técnica.

Mediante a análise das respostas dadas, o grupo de trabalho elaborou a seguinte síntese:

“A partir do documento de avaliação da divulgação do Projecto Educativo, Curricular e Regulamento Interno, podemos considerar que globalmente os E.E. concordam com as linhas de orientação definidas e sentem que estas estão a ser colocadas em prática nas escolas dos seus educandos. Também podemos extrair dos resultados obtidos que os E.E. ficaram com a ideia da razão de ser de muitas actividades realizadas na escola, do que lhes esta subjacente e de como eles, E.E., podem colaborar na colocação em prática das linhas orientadoras do Projecto Educativo”.

Com o suporte no inquérito elaborado junto aos E.E. puderam efectuar ilações sobre o seu desempenho e os objectivos globais das acções, considerando-as: “(...)muito produtivas. Os E.E. tiveram uma atitude muito positiva perante as mesmas, nomeadamente através das questões e/ou opiniões formuladas”.

A participação dos E.E. não pode estar limitada apenas ao diálogo com o docente sobre o seu educando, mas deverá também ser estendida para assuntos mais formais, organizacionais e mesmo pedagógicos.

Considerou-se que as acções de sensibilização, divulgação e de esclarecimento tendem a desempenhar uma função importante para promover a aproximação recíproca da escola aos E.E. em múltiplos contextos.

Abordando o quadro teórico de Joystein (quadro IX), como um modelo estruturado do que será o envolvimento dos E.E. com a escola e da escola com os E.E., iremos procurar correlacionar os dados recolhidos durante o período em que decorreu a investigação.

Quadro IX. Envolvimento parental, segundo o quadro teórico de Joyce Epstein no Agrupamento de escolas ABCDEFG

	Entrevistas: ABCDEFG
Tipo 1 Ajuda da escola à família	Promoção do programa de higiene oral, com a colaboração do centro de saúde Envolvimento da segurança social, no encaminhamento de alunos para os serviços de saúde. Parceria com a Escola Segura na promoção de comportamentos adequados; Dinamização de acções de sensibilização para a família: "Sensibilizar para a reciclagem";
Tipo 2 Comunicação entre a escola e a família	Elaboração de livros de turma com a participação activa dos E.E.; Foi estimulada a presença/colaboração dos E.E. em eventos da escola; A edição de dois números do jornal "A Ponte" permitiu divulgar o trabalho pedagógico dentro e fora da escola e permitiu a participação de todos os membros da comunidade educativa; Afixação de registo das actividades realizadas nas escolas; Melhorou-se o processo de recepção dos alunos: elaborou-se um placar para os E.E. com informações úteis. Elaborou-se um folheto para E.E. Foram feitas feiras do livro; As festas, as comemorações, as exposições foram formas de estabelecer comunicação entre a escola e os E.E.. Estes contactos informais serviram para aprofundar as relações entre E.E., professores e auxiliares de acção educativa criando um sentimento de verdadeira comunidade educativa. Em algumas escolas, estas festas eram organizadas unicamente pelos professores mas noutras envolvia toda a comunidade educativa sendo vividas como momentos de parceria
Tipo 3 Envolvimento nas actividades da escola	Desenvolveram-se materiais e actividades lúdicas que facilitaram a aprendizagem da leitura; Colaboração na organização de visitas de estudo; Colaboração na festa de Natal, Carnaval e Final de Ano;
Tipo 4 Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa	Elaboração de livros de histórias, com a ajuda da família. Elaboração de um folheto para entregar no início do ano lectivo aos E.E. dos alunos dando pistas de como podem contribuir para a aprendizagem dos filhos;
Tipo 5 Envolvimento na tomada de decisão, gestão e defesa dos interesses das crianças	Acções de divulgação, sensibilização do Projecto Educativo, Projecto Curricular e Regulamento Interno;
Tipo 6 Colaboração e intercâmbio com	Colaboração com a autarquia na organização da festa do Agrupamento; Cooperação com a Junta de freguesia e autarquia, na melhoria dos espaços escolares e condições gerais da escola;

organizações da comunidade	<p>Melhorou-se o equipamento das bibliotecas escolares;</p> <p>Foi incentivada a recepção nas escolas de grupos culturais e recreativos:</p> <p>Em colaboração com a Câmara Municipal e centro de Saúde foram feitos rastreios visuais e tratamentos com flúor;</p> <p>No final do ano lectivo, as escolas estiveram envolvidas na festa do Agrupamento “Escola Aberta à Cidadania”¹⁹. Com venda de artesanato, dramatizações, vendas, jogos, música,... São actividades que acontecem nos diferentes espaços da escola sede do Agrupamento²⁰.</p>
----------------------------	--

5.3 Participação individual/participação representativa

A análise de uma relação é sempre algo muito complexa, não nos podemos limitar a uma abordagem simplista da participação de cada um dos elementos. Interessa-nos, sem dúvidas, entender o papel do E.E. na escola bem como a presença da escola na colaboração com os E.E. no processo educativo. Assim sendo, não podemos limitar a acção dos E.E. apenas ao seu educando e aos problemas circunscritos ao mesmo. Torna-se imperioso entender de que modo e sobre tudo qual o impacto dos E.E. junto aos órgãos do Agrupamento, de entre os quais a Assembleia e o Conselho Pedagógico da Escola.

5.3.1 Assembleia de Escola

Como foi referido atrás os representantes dos E.E. têm assento na Assembleia de Escola e em proporção relativa com outros agentes internos e externos à escola. Neste sentido procurou-se saber junto dos inquiridos qual a sua satisfação quanto à proporcionalidade entre os elementos que a constituem.

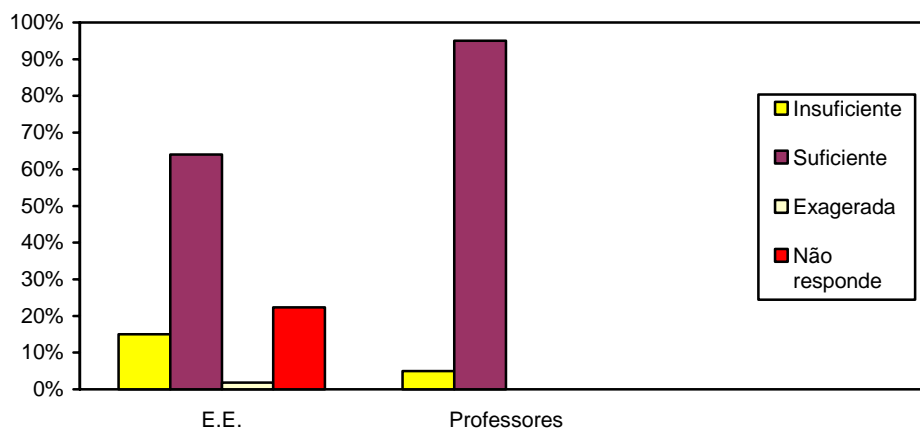
¹⁹ Esta é uma actividade com tradição no Agrupamento com a participação de todas as escolas e jardins-de-infância do Agrupamento, Juntas de freguesia, Câmara Municipal, Associações de E.E., colectividades da área de influência do Agrupamento, escolas de Música e Centros sociais. A organização é feita em reuniões com representantes das diferentes instituições. Exposições, sensibilizações (Associação de protecção dos animais) feiras do livro, feiras de alimentos,

²⁰“Este momento privilegia o início de relações que se pretendem cada vez mais estreitas”

“ Esta actividade é o resultado de todas as actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo. A dinamização é de toda a comunidade com a realização de duas reuniões de preparação e um de avaliação da actividade. Do momento de avaliação já são registadas as alterações necessárias para o ano seguinte. É curioso, a presença de E.E. que durante o ano lectivo não são sensíveis à solicitação da escola para o acompanhamento do percurso escolar do aluno.” - Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento.

No gráfico XXI e a partir da análise dos dados obtidos constata-se que para um elevado número de docentes (95%) e de E.E. (64%) considera-se suficiente o número de representantes dos E.E.. No entanto para 5% dos docentes e 15 % dos E.E. os representantes dos E.E. são insuficientes.

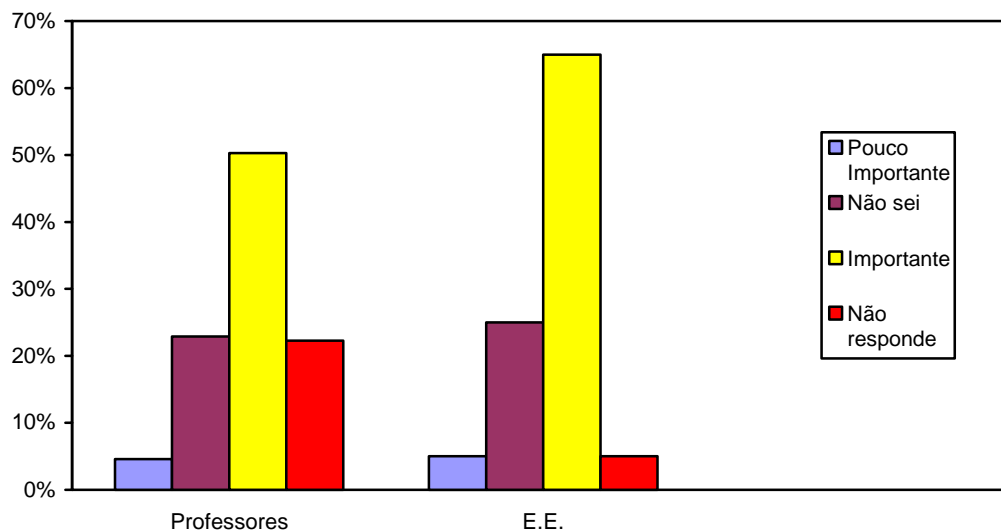
Gráfico XXI - Representação dos E.E. na Assembleia de Escola



A necessidade dos E.E. terem um papel activo e com alguma relevância, é um ponto onde há concordância de ambas as amostras de inquiridos, como podemos ver na análise do gráfico XXII.

A presença dos E.E. na Assembleia de Escola como membros activos e participativos é de grande importância para um número significativo de E.E. (65%) e docentes (50%). Apenas 5% de professores e de E.E. atribuem pouca importância à participação destes. Não obstante estes valores positivos é ainda significativo o número de professores (23%) e de E.E. (25%) que referem não saber se é ou não importante a participação dos E.E.. Entre os professores este aspecto pode ainda ser reforçado pela não resposta à questão (22%).

Gráfico XXII. Participação dos E.E. na Assembleia de Escola

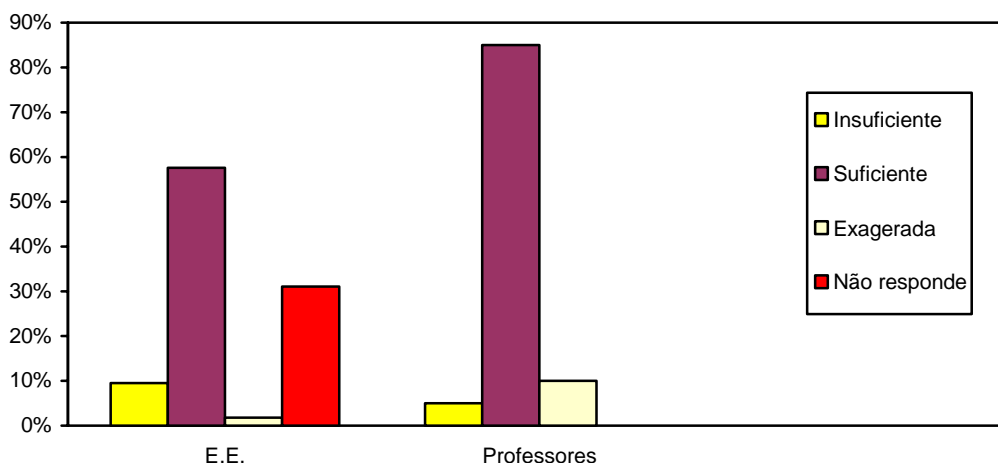


5.3.2 Conselho Pedagógico

Na mesma linha do equacionado no ponto anterior pretendeu saber-se qual o nível de participação dos E.E. e outros agentes bem assim como a apreciação que os nossos inquiridos fazem dessa participação.

No gráfico XXIII, parece-nos claro a consonância das respostas entre E.E. e professores, sobre o número de representantes no Conselho Pedagógico. Para os E.E. (58%) e para os docentes (85%) os elementos que participam no Conselho supra mencionado são suficientes. Pode verificar-se que 30% dos E.E. optaram por não responder, o que poderá revelar algum desconhecimento do papel representado pelos E.E. em actividades pedagógicas. Por outro lado uma minoria de E.E. (10%) e professores (5%) apontam como “insuficiente” à actual representação dos E.E. no Conselho Pedagógico. Um dado, que certamente consideramos de alguma importância, ainda que os valores não sejam muito expressivos, tem a ver com a percepção de 10% dos professores quando consideram que o número de E.E. é exagerado.

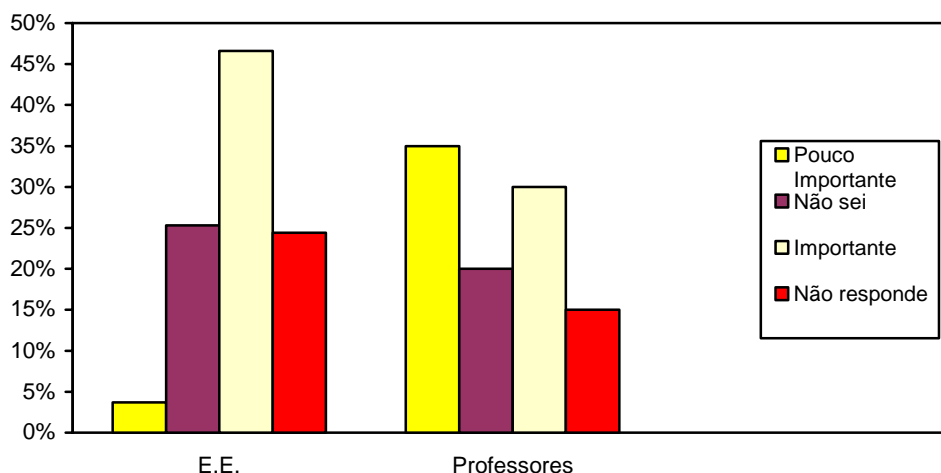
Gráfico XXIII. Representação dos E.E. no Conselho Pedagógico.



Outro dado relevante da informação recolhida, que contrasta a opinião de ambas as amostras quanto ao número de representante de E.E., diz respeito à importância atribuída a esta representação no Conselho Pedagógico.

No gráfico XXIV verifica-se que a importância atribuída a participação dos E.E. no Conselho Pedagógico, é pouco consensual. Para uma parte dos E.E. (47%) e dos professores (30%), esta participação é importante; no entanto um número equivalente de E.E. (49%) e de docentes (35%) optaram por não emitir qualquer opinião ou, simplesmente, não responderam. O maior destaque nestes resultados é sem dúvida a pouca importância atribuída à participação dos E.E. no Conselho Pedagógico, pelos docentes (35%).

Gráfico XXIV. A participação dos E.E. no Conselho Pedagógico



Na entrevista realizada à presidente da associação de E.E., sobre a presença como E.E. no Conselho Pedagógico, verificamos qual a sua percepção sobre esta temática:

“Para mim foi muito útil. Aprendi a ver a escola doutra forma. Têm-se uma percepção diferente da escola. Se nós soubermos estar no Conselho Pedagógico é uma coisa construtiva. Quando não entendo peço que me expliquem. Penso que não é por mal a explicação não acontecer antes do pedido. Os assuntos tratados são mesmo para eles, os professores. ...às vezes os documentos são entregues no momento para se seguir a discussão”.

Para entendermos, um pouco da dinâmica do Conselho Pedagógico, a interação e papel que desempenha cada interveniente, foi-nos permitido estar presentes como observadores não participantes, sendo-nos facultado à posterior as actas dos mesmos.

Tendo em consideração as observações passivas e o registo legal das reuniões deste órgão, realçamos alguns exemplos do seu funcionamento:

8 de Setembro

Ausência de todos os E.E.. No início da reunião a presidente do Conselho Executivo questionou se os E.E. haviam sido avisados. Relativamente ao E.E. de determinada freguesia a professora do primeiro ciclo presente disse que tinha sido ela a entregar a convocatória em mãos.

Dia 19 de Outubro 2005

Presença do E.E. A

Acontecimentos não registados

A E.E. A, faz os seguintes comentários quando se abordava o projecto educativo do Agrupamento.

“Queria dar uma achega no incentivo à leitura”...

“O professor de português obriga a ler e a fazer resumos”...“para mim aquilo não é um resumo”...“ O resumo foi copiar aquilo que leu”...“ O apoio a português não está a ajudar”...“Ele esta a perder o entusiasmo de ler...mesmo de revistas”.

Sobre este assunto a professora do Conselho Pedagógico diz que não se pode culpar o professor porque está contemplado no Projecto Educativo e Curricular do Agrupamento a promoção dos hábitos de leitura.

A professora de Português presente no Conselho Pedagógico ajuda a explicar também, as estratégias utilizadas pelo professor.

Acontecimentos registados em acta

Outros assuntos:

A secção de acompanhamento do projecto educativo, propõe desenvolver uma acção de formação para os E.E., com o objectivo de divulgar o Projecto Educativo, Curricular e Regulamento Interno do Agrupamento, no dia 3 do Mês de Novembro em horário pós laboral.

9 de Novembro 2005

Presença do E.E. A

Acontecimentos não registados

Sobre os critérios de avaliação

- A E.E. A, diz que "a existência de percentagens ajuda", "os professores continuam a valorizar só as percentagens dos testes", (...) "na minha opinião devem pôr as percentagens nos testes" (...) "Se os E.E. tiverem os critérios de avaliação no início do ano provavelmente no final do ano não haverá tantos recursos".

Acontecimentos registados em acta

Nas informações:

- "A Presidente do Conselho Executivo (...) informou que se realizou no passado dia 7 de Novembro uma reunião com a Associação de E.E. e a professora (...) para apresentar o projecto da "Educação para a sexualidade"

- "No próximo dia 14 de Novembro haverá uma reunião entre as Associações de E.E. de todo o Agrupamento e a Presidente do Conselho Executivo para serem designados os representantes ao Conselho Pedagógico e Assembleia";

- "Dia 16 de Novembro haverá reunião da Assembleia de Escola";

- "No passado dia 3 de Novembro a equipa do projecto educativo e do Projecto Curricular do Agrupamento, reuniu com os E.E. para divulgarem o projecto educativo e Curricular. A Docente (...) faz um balanço positivo da discussão dos assuntos, embora lamentando o número reduzido de E.E. presentes num universo de 1200".

7 de Dezembro de 2005

Presenças dos E.E. A, B e C

Acontecimentos registados em acta

Informações:

- "A presidente do Conselho Executivo informou que estavam a realizar-se um ciclo de conferências, uma por freguesia, sobre o Projecto Educativo e Projecto Curricular dirigido aos E.E. das escolas do 1º ciclo e dos jardins-de-infância do Agrupamento".

Ponto 3 – Avaliação dos alunos

- "A representante dos E.E. referiu que para além de se ensinar, também é importante transmitir a necessidade de se gostar da disciplina".

18 de Janeiro

Presenças do E.E. A

Acontecimentos registados em acta

Informações:

-“Dia 16 de Janeiro a Presidente do Conselho Executivo reuniu com a associação dos E.E. da EB1 C . Os E.E. estão preocupados com as obras que estão a decorrer há mais de um ano e meio. Estão também preocupados com a componente de estabelecimento dos professores, pois com a alteração da carga horária, muitos tempos ficaram a descoberto não havendo as actividades previstas.”

Análise da avaliação

- “A Presidente do Conselho Pedagógico chamou a atenção para os professores continuarem a pressionar os E.E., no sentido de estes se responsabilizarem e colaborarem no acompanhamento dos seus educandos”

Sobre este assunto a professora (...) diz que “os E.E. muitas vezes sentem-se impotentes quanto à sua participação na escola”.“Considera que há uma grande distância entre E.E. e professores, assim como, receiam que as suas opiniões venham a prejudicar os seus educandos. Não se sentem confortáveis para fazer alguma reclamação quando não concordam com aspectos relacionados com a aprendizagem e /ou avaliação dos seus educandos.”

- “O professor (...) referiu que a escola deve mobilizar esforços no sentido de se inteirar das acções e cursos de formação profissional disponível. Houve no ano passado uma reunião para os E.E. dos alunos do nono ano no sentido de os sensibilizar e informar sobre as alternativas de ensino disponíveis e vias profissionais”.

22 de Fevereiro de 2006

Presenças dos E.E. A e C

15 de Março de 2006

Presenças dos E.E. A e C

Acontecimentos não registados em acta

O professor (...) pede para os representantes dos E.E. se manifestam sobre o calendário e processo das provas globais. A E.E., A manifestou-se favoravelmente as propostas apresentadas.

A E.E. sobre o mesmo assunto diz “que os E.E. devem ser favoráveis às opiniões dos professores”.

Sobre a discussão da disposição da sala de aula a Presidente do Conselho Pedagógico reforça que a opinião dos E.E. é muito importante no processo, pois têm a opinião dos filhos. A E.E. A diz que para o filho é indiferente enquanto que a E.E. C, não tem nenhuma opinião manifestada pela filha, por isso, não tem nenhuma objecção.

Acontecimentos registados em acta

Informações

- “A representante dos E.E. A, referiu um convite endereçado pela Escola secundária (...), que no âmbito da semana aberta convida os E.E. a estarem presentes numa reunião no dia vinte e sete de Abril pelas dezoito e trinta a fim de toarem conhecimento da oferta formativa”.

- “O professor (...) informou que no dia 26 de 27 de Abril os alunos irão participar na IV mostra de actividades de formação profissional, sobre ofertas para alunos do nono ano, na escola (...). A presidente do Conselho Pedagógico é da opinião que os E.E. devem ser informados por escrito da referida actividade.”

- “A professora (...) informou sobre a participação da escola numa actividade a realizar fora da escola no dia vinte e dois de Março. A mesma docente mostrou-se contrária à proibição de participação no desporto escolar como medida punitiva por parte dos professores. Foi referido por parte da professora (...) que tal medida tem partido da vontade dos E.E. e não dos professores.”

19 de Abril 2006

Presenças dos E.E. A e C

Acontecimentos não registados em acta

Avaliação

- O professor (...) chama a atenção para a particularização das situações. Informando que o Agrupamento tem 1200 para nos questionarmos.
- A professora (...) que está a secretariar a reunião pergunta “É para registar as cenas da vida real”.
- Sobre as provas globais a E.E. C faz a seguinte questão “Quando é metade da turma a fazer a prova global eles não passam informação uns aos outros?”

Acontecimentos registados em acta

Avaliação

- “A representante dos E.E. C, diz não compreender como é que um aluno com positiva a matemática no sétimo e oitavo anos tira negativa no nono ano a Matemática, uma vez que não pode alegar falta de bases ou desconhecimento das matérias anteriores.”
- “A representante dos E.E. A, foi da opinião que a professor de matemática em questão, só aceita que o aluno utilize o método que apresenta como recomendável.”

Outros assuntos

- A representante da associação C, questiona sobre a forma como se processarão as matrículas no próximo ano lectivo

10 de Maio

Presenças dos E.E. A e C

Acontecimentos registados em acta

Avaliação

A representante dos E.E. C questionou os elementos do conselho pedagógico acerca da progressão da sua educanda que apresentou nível inferior a três no primeiro e segundo período à disciplina de físico química, referindo que a professora afirmou que seria difícil para qualquer aluno da turma subir o seu aproveitamento no último período. A professora do Conselho Pedagógico referiu que a avaliação é global e contínua e que o docente da disciplina deve explicitar aos alunos os critérios de avaliação utilizados. A Docente (...) referiu que as questões acerca da avaliação de um determinado aluno devem ser tratadas nas reuniões com o professor responsável.

7 de Junho de 2006

Presenças dos E.E. A e C

Assuntos não registados em acta

Relativamente às palavras da professora de físico Química a E.E. C diz o seguinte: “A título de informação não tenho nada contra a pessoa, não tenho nada contra a senhora nem contra a avaliação...não foi um julgamento...peço desculpa pela minha ignorância...peço desculpa se a ofendi.

A presidente do conselho pedagógico faz a seguinte afirmação”Vai-se aprendendo”.

A E.E. A solicita algumas informações sobre os exames nacionais.

Assuntos registados em acta

Informações:

-“ Dia 5 de Junho houve uma reunião do Conselho executivo com as associações de E.E. e parcerias que estiveram envolvidas na festa do Agrupamento e conclui-se que esta decorreu de uma forma bastante satisfatória, no entanto foram propostas alterações, relativamente ao horário e calendário”.

Outros assuntos

-“ A docente de físico química prestou a seguinte declaração, que pediu que ficasse em acta e que é relativo a um comentário feito pela E.E. C no último Conselho Pedagógico: “Relativamente ao comentário referido em acta, da avaliação feita por mim, a determinada aluna, quero manifestar o meu desagrado por ter sido permitido que, num Conselho Pedagógico se abordasse casos particulares, ultrapassando o professor e a minha pessoa. Este Conselho Pedagógico enquanto órgão colegial de gestão, não deveria ser local para este tipo de discussão, agravado do facto de, enquanto membro do mesmo, me encontrar ausente. Quero referir que estarei disponível enquanto docente da disciplina, para esclarecimentos, quando as devidas hierarquias forem cumpridas”.

- +Cada freguesia está simbolizada por letras A; B e C

A partir da análise das actas das reuniões do Conselho Pedagógico, verifica-se que a comparência dos E.E. nas mesmas não é muito significativa bem assim como o seu grau de participação.

Apesar de não estudadas as razões dessa baixa participação pensamos que isso traduz os deficientes níveis de cidadania e a forma como se processam as relações entre a escola e a família em que a primeira ao definir as regras e ao ser a detentora do

conhecimento mais valorizado socialmente é a responsável pela sua transmissão afastará/desmotivará os E.E. de participarem.

Essa ausência de visão global e de participação mais activa na vida da escola é espelhada nas temáticas abordadas no Conselho Pedagógico. Os assuntos tratados neste órgão são os mais variados porém, destes os que geram maior participação dos E.E. estão directamente ligadas aos seus educandos bem assim como o estabelecimento de críticas e de questionamentos não só à qualidade e estratégias pedagógicas do docente bem como aos processos de avaliação.

Sobre outros assuntos, os E.E., convidados a participar, assumem uma postura algo retraída com contornos de desconhecimento que os levam a tomar uma atitude algo submissa expressa da seguinte forma. “O senhores professores é que sabem o que é melhor”.

Esta forma de actuação por parte dos E.E. leva-nos a pensar, que o Conselho Pedagógico é apenas mais um local para a resolução de problemas individuais de um dado educando e não uma forma de participação activa na vida escolar. A presença dos E.E. não tem desta forma contornos colectivos com vista a atingir a qualidade pedagógica, indispensável aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Estes limites podem ser fruto de uma inserção deficitária no grupo de trabalho, desconhecimento do seu papel nas reuniões ou das diferentes estratégias que poderão ser sugeridas. Por outro lado parece verificar-se uma certa desresponsabilização dos E.E. e da delegação implícita, ou não, nos docentes a responsabilidade pelas decisões tomadas.

5.4 Funções da escola e da família: Atribuição de responsabilidades

O desempenho das funções que estão atribuídas à escola, aos E.E. ou a ambos, dependerá de um conjunto de factores como natureza dos conteúdos dessas funções a desempenhar, da atitude que ambos os grupos tiverem relativamente à escola e a forma como o processo é promovido e conduzido pelos responsáveis aos diferentes níveis. Neste sentido poderá ou não ser feito apelo à participação e esta ser ou não democrática no

sentido de os princípios e das regras de funcionamento da escola serem definidas e aceites por todos.

Na abordagem dos nossos inquiridos optámos por lhes apresentar um conjunto de possibilidades de resposta no que se refere às funções que, segundo eles, devem ser atribuídas a professores, a E.E. e a ambos e solicitar-lhes que, de acordo com a sua percepção, escolhessem quem deverá ser o principal responsável por cada uma das funções. O quadro IX dá-nos conta dos resultados.

Pela interpretação dos dados presentes no quadro, antes referido, verificámos que as funções eleitas pelos E.E. e pelos professores variam, de acordo com o que atrás se disse e de forma predominante, com os conteúdos dessas funções mas também com a subjectividade de cada grupo marcada não apenas pelo seu entendimento da realidade como pela defesa dos seus interesses. Assim de forma dominante ambos os grupos consideraram como funções predominantes da escola: “Ensinar”, especialmente por parte dos professores já que para 57,9% dos E.E. esta é uma responsabilidade sua também; “Promover visitas de estudo”, facto referido por 95% de professores e por 74% E.E; “Fazer reuniões”; “Promover convívios”, facto especialmente referido por E.E; “Avaliar os alunos”; “Certificar”.

Por sua vez são responsabilidades predominantes da família: “Ajudar nos trabalhos de casa”. Este facto foi referido por 75% de professores e por 70,4% de E.E; “Alimentar”, aspecto que foi mais referido por professores do que por E.E; “Ajudar o professor nas actividades solicitadas por este”. Como parece lógico este aspecto foi mais referido por professores do que por E.E., 75% e 35% respectivamente.

Por último as responsabilidades partilhadas, por ambos os interlocutores, assumem uma expressão relevante em número e intensidade, assim são responsabilidade da escola e da família: “Zelar pela guarda das crianças”; “Ensinar” e “Educar”; “Verificar os trabalhos de casa”; “Promover hábitos higiene”; “Promover hábitos de saúde”; “Promover o sucesso educativo”; “Estar atentos aos problemas da criança”; “Ajudar as crianças a resolver os problemas”; “Promover convívios”, facto mais referido por professores.

Quadro IX. Funções a atribuir à família, à escola ou ambas segundo professores e E.E.

Indicadores	Escola		Família		Ambas		Não resp.	
	Prof%	E.E.%	Prof%	E.E%	Prof.%	E.E.%	Prof.%	E.E%
Zelar pela guarda das crianças	10,0	19,2	20,0	10,1	70,0	61,0	0,0	9,8
Ensinar	75,0	35,7	0,0	1,5	25,0	57,9	0,0	4,9
Educar	0,0	4,0	10,0	32,0	90,0	59,5	0,0	4,6
Alimentar	0,0	2,1	80,0	50,3	0,2	41,8	0,0	5,8
Verificar os trabalhos de casa	10,0	13,7	5,0	40,2	85,0	41,5	0,0	4,6
Ajudar nos trabalhos de casa	0,0	4,6	75,0	70,4	25,0	19,5	0,0	5,5
Promover hábitos higiene	0,0	4,0	5,0	42,7	95,0	47,3	0,0	6,1
Promover hábitos de saúde	0,0	6,1	5,0	41,5	95,0	45,7	0,0	6,7
Promover o sucesso educativo	10,0	30,8	0,0	14,9	90,0	45,7	0,0	8,5
Ajudar o prof. nas actividades solicitadas por este	0,0	31,1	75,0	35,1	25,0	22,9	0,0	11,0
Promover visitas de estudo	95,0	74,0	0,0	3,4	5,0	15,5	0,0	6,7
Estar atento aos problemas da criança	0,0	6,1	5,0	22,3	95,0	66,5	0,0	5,2
Ajudar as crianças a resolver os problemas	0,0	18,0	0,0	14,3	95,0	60,4	5,0	7,3
Informar os Enc.Ed. sobre a avaliação e assiduidade	10,0	82,0	0,0	3,7	0,0	7,6	0,0	6,7
Fazer reuniões	90,0	79,0	0,0	0,6	10,0	10,7	0,0	9,8
Promover convívios	35,0	65,2	5,0	3,7	55,0	19,2	5,0	11,9
Avaliar os alunos	95,0	76,2	0,0	0,9	5,0	14,0	0,0	8,8
Certificar	75,0	55,2	0,0	9,1	0,0	22,9	25,0	12,8

Os dados são claros quanto ao facto de as velhas funções serem predominantemente desempenhadas pelas instituições que historicamente foram responsáveis por esse desempenho: a família alimenta e cuida enquanto que a escola ensina, avalia, certifica e gere os processos científicos e pedagógicos. Contudo, existe um grande conjunto de funções que são entendidas como da responsabilidade de ambas desde educar, desenvolver hábitos sociais e de higiene, ser autónomo e de intervirem na promoção do sucesso educativo.

Estes desempenhos mistos podem ser vistos não como colaboração como obrigação partilhada mas simplesmente como uma imposição. Este aspecto encontra-se claro na entrevista A, realizada a uma professora quando afirma:

“(...) Acho que hoje tudo é pedido à escola. Se alguns pais pudessem até deixavam os filhos cá a dormir. A escola é das nove às dezassete e trinta mas alguns pais já os vêm trazer às sete e trinta. Pensam que a funcionária em vez de estar a fazer outras coisas deveria estar com as crianças, (...).

Os pais não distinguem quais as funções da escola e da família. Nós hoje temos de fazer de mães de enfermeiras, de assistentes sociais. Existem pais que reconhecem o trabalho do professor e outros que não (...).”

No mesmo sentido se pronunciou outra professora (entrevista B), ao explicitar a profundas mudanças ocorridas na escola pela sobrecarga das funções, que são solicitadas por todos e especialmente pelos pais. Mais um testemunho da entrevista C e que vai no mesmo sentimento.

“Exigem muito à escola e aos professores. Hoje, os pais deixam as crianças ao portão e fogem (...). Ainda recentemente recebi um encarregado de educação a solicitar uma transferência e pedia para a criança entrar às sete e trinta e saída às dezoito horas e trinta minutos.... A escola passa mais tempo com os filhos do que os pais. Penso que a vida está complicada, mas há famílias que dedicam mais tempo a outras actividades e não ao acompanhamento dos filhos. Não querem ser incomodados. Eu sei que temos que desempenhar o nosso papel, mas este deveria ser em articulação (...). As coisas mudaram muito. Eu comecei em setenta e quatro e desde então tudo mudou....Dão muita importância aos relatórios muito bem feitos e acho que o mais importante é a aprendizagem”.

Os pais sem corroborar o posicionamento das professoras, antes referidos, reconhecem que a educação dos filhos são da sua responsabilidade também e que nada justifica o seu não acompanhamento mesmo das actividades escolares.

Na entrevista realizada com a representante dos pais no conselho pedagógico e na Assembleia de Escola (entrevista D) sobre a mudança de vida nas famílias, a entrevistada considera que

“(...) não há nada que justifique a ausência das famílias no percurso educativo dos filhos (...). Eu penso que quando se quer há tempo dinheiro e disponibilidade para os filhos (...).”

Neste sentido se pronunciou também uma outra professora (entrevista E) quando defende a participação dos pais mesmo nas actividades pedagógicas e de avaliação. Embora o tenha feito como reacção ao que considera a unilateralidade na definição e aplicação das regras de avaliação.

“(...) os pais deveriam ter alguma participação. Pelos meus filhos já passaram algumas injustiças. Penso que se em minha casa os meus filhos são todos iguais, na escola penso que também deveria ser assim...deveriam ser todos iguais...o meu filho já me contou que estava em igualdade de circunstâncias com um colega (...). Acho que os pais não devem entrar em conflito com a escola mal (...)”.

Consideramos que se fossem bem definidas e acertadas as funções que cabe a estes actores educativos (professores e E.E.), alguns dos depoimentos, que traduzem mal estar, provavelmente não existiriam e os E.E. poderiam vir a colaborar mais com a escola e com os professores nesta actividade complexa que é ensinar. Acresce que se este processo de educar e de ensinar não for articulado entre estas duas instituições e estes dois grupos de agentes os resultados serão naturalmente mais reduzidos.

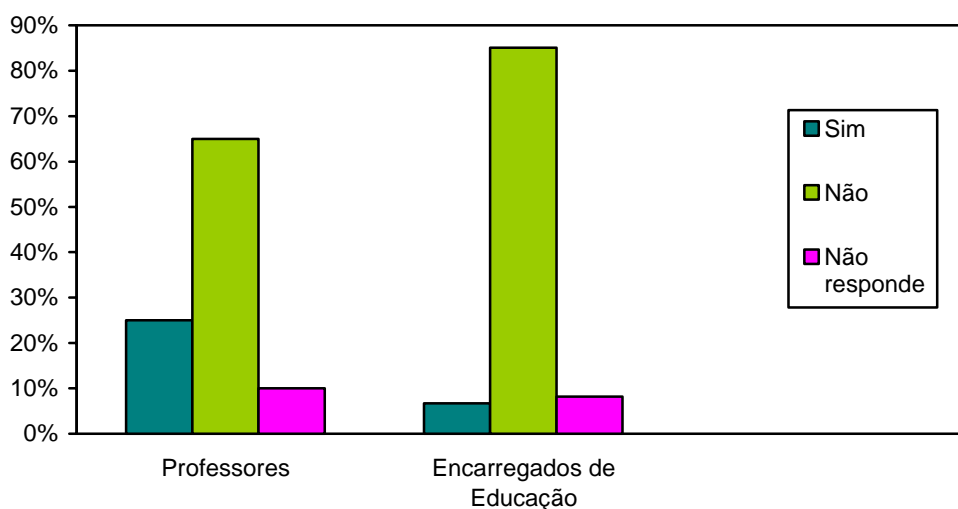
5.5 As Associações de Pais

Neste estudo procurou-se conhecer a influência e dinâmicas das Associações de Pais na escola e como se estabelece a comunicação, entre os elementos da associação, os E.E. e os elementos responsáveis pelas escolas.

Quando solicitados a pronunciarem-se sobre se contactam a Associações de Pais quando necessitam resolver um problema, constatou-se que os E.E. não assumem a Associação de Pais como entidade a contactar, preferencialmente, quando têm necessidade de resolver algum problema relacionado com a vida escolar dos filhos (cf. gráfico XXV).

O facto de os E.E. não apresentarem problemas às Associações de Pais, para resolver, dever-se-á ou à sua ausência ou à falta de iniciativa em apresentar sugestões para a alteração de situações julgadas menos próprias. Este facto terá a ver, segundo os inquiridos, ao seu entendimento de que a escola funciona bem.

Gráfico XXV. Apresentação de problemas à Associação de Pais



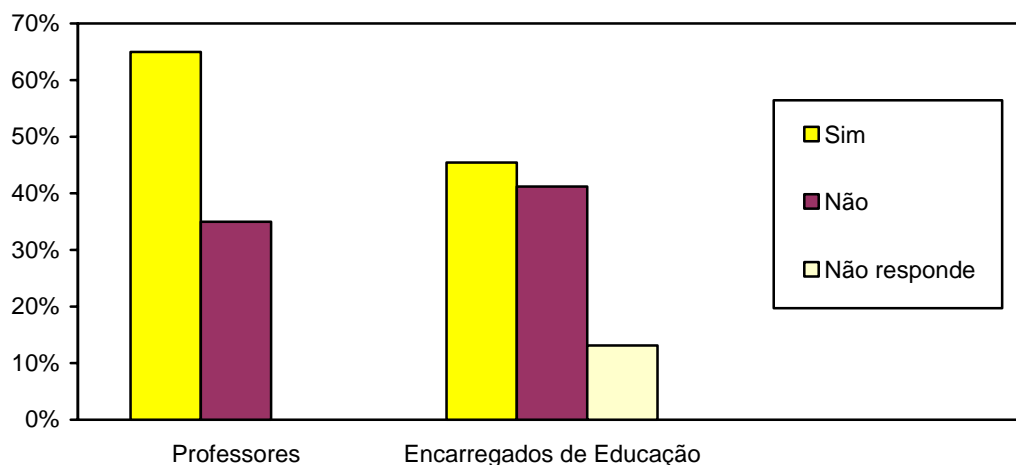
Outros E.E. justificam a sua desarticulação com a associação de pais com expressões como: “Falar ou não falar é a mesma coisa, não adianta”, “são sempre os mesmos”, “(...) não se tomam decisões”.

Verificámos que as Associações de Pais, são mais rentabilizada pelo grupo de professores relativamente aos E.E., o que não deixa de ser aparentemente contraditório. De acordo com os dados do gráfico antes referido, e para legitimar o que foi dito, enquanto 25% dos professores referiu contactar a Associação de Pais para resolver problemas, tal só aconteceu por 6,7% dos E.E..

Como solicitações mais frequentes feitas às Associações de Pais registámos, entre outros, o funcionamento das actividades extracurriculares, atrasos nas obras, segurança e funcionamento do espaço da cantina.

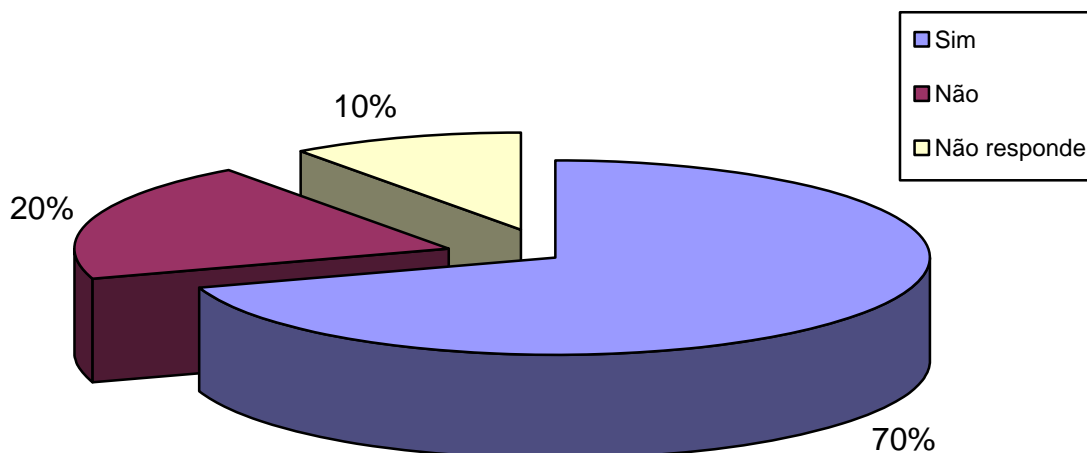
Independentemente da participação ou não nas reuniões promovidas pelas Associações de Pais, questionámos os E.E. e os professores sobre a dinâmica destas associações. À pergunta “durante o presente ano lectivo tomou conhecimento de alguma iniciativa das Associações de Pais?” as respostas foram as seguintes conforme dados presentes no gráfico XXVI: os professores em 65% dos casos referiram ser mais conhecedores das iniciativas das Associações de Pais, relativamente aos 45,4% referidos pelos E.E; existe uma elevada percentagem de E.E. e de professores que desconhecem o trabalho desenvolvido, cerca de 35 e de 40% respectivamente.

Gráfico XXVI. Conhecimento das iniciativas das associações de pais



Os professores não só apresentam problemas como também solicitam colaboração para a solução de alguns casos e, neste caso, em maior percentagem do que à simples apresentação de situações problemáticas. Neste sentido e como nos apresenta o gráfico XXVII uma grande quantidade de professores (70%) já pediu a colaboração da Associação de Pais. Há neste pedido de colaboração um aspecto claramente utilitarista no sentido de o pedido de ajuda ser para a aquisição de material destinado ao funcionamento ou não da escola. Como pode ver-se na entrevista realizada a uma professora “(...) a Associação de Pais só é suportável porque já nos comprou uma fotocopiadora, uma TV e uma máquina da água”.

Gráfico XXVII. Pedido de colaboração pelos professores á associação de pais

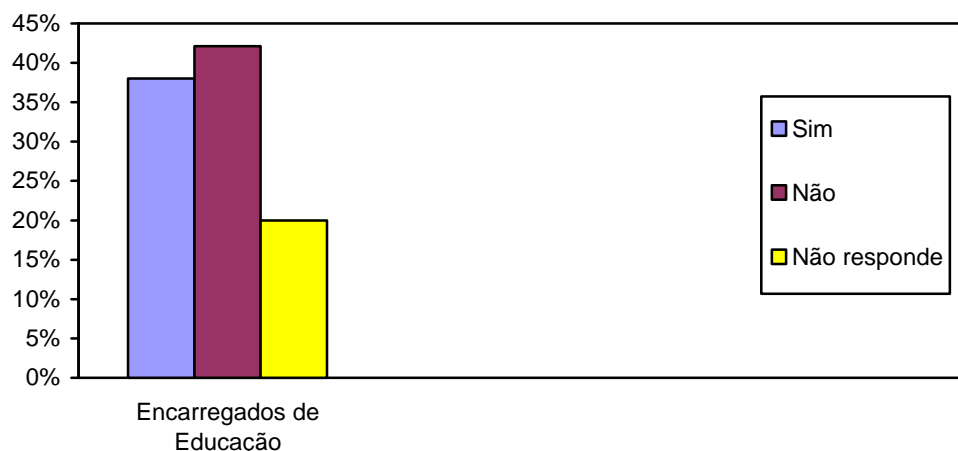


Não obstante as Associações de Pais não serem contactadas quando há necessidade de resolver problemas relacionados com a vida da escola, não significa que não tenham uma imagem positiva nas funções que desempenham para a escola, ou ainda que não se considerem relevantes as reuniões que estas promovem.

Globalmente o papel desempenhado pelas Associações de Pais em defesa dos interesses e preocupações dos E.E. é avaliado como positivo pela maioria dos professores (60%) e pelos E.E. (60,1%).

Através do gráfico XXVIII verifica-se que as reuniões promovidas pelas Associações de Pais são relativamente pouco participadas já que apenas 38% dos E.E. respondeu afirmativamente e 20% não respondeu o que denota desconhecimento e naturalmente não participação. Os restantes 42% não assistiram às referidas reuniões.

Gráfico XXVIII. Participação dos E.E. nas reuniões promovidas pela associação de pais.

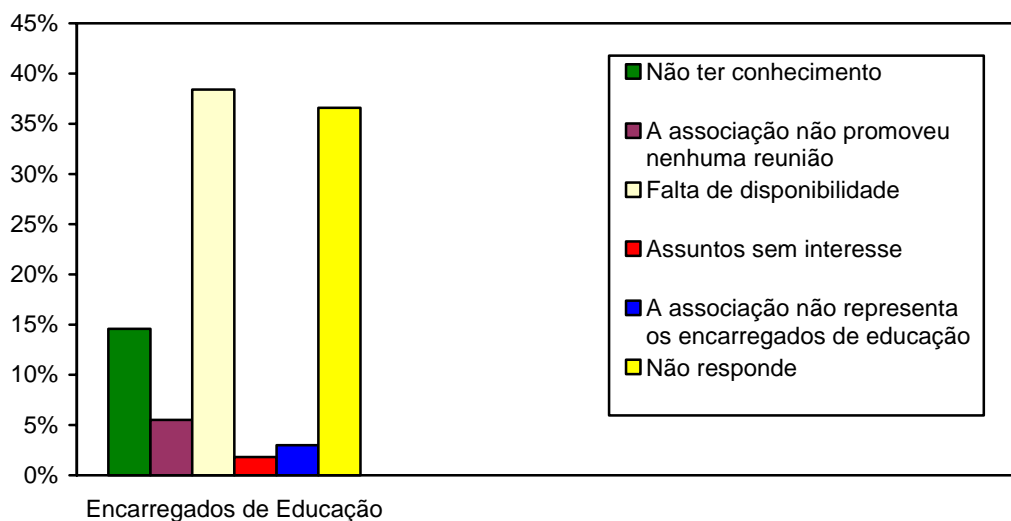


Tendo a maioria dos E.E. uma opinião globalmente positiva sobre a sua Associação, considerando ainda, que esta representa a maioria dos E.E. e que as reuniões que promovem são lideradas de forma bastante positiva, torna-se difícil perceber a razão ou razões da baixa taxa de presenças nessas reuniões, assim como a reduzida ocorrência de participação de problemas junto destas entidades.

Como justificação das ausências, para além de outras causas, 38,4% dos E.E., atribuiu a não comparência à “falta de disponibilidade” e 14,6% ao facto de “não ter conhecimento que estes espaços de reunião aconteceram” (cf. gráfico XXIX).

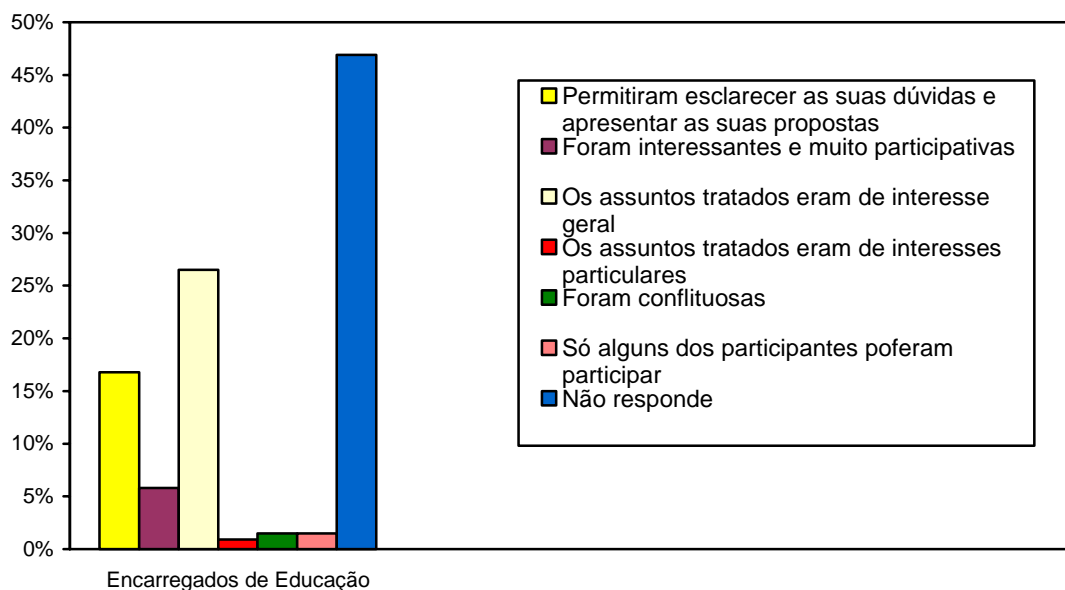
Este facto parece não se justificar já que e segundo a entrevista A, realizada a uma professora é referido que “... normalmente convidam todos os pais a estarem presentes nas reuniões da associação de pais ... eles afixam cartazes na escola...mas só quando há assuntos novos a tratar é que aparecem”. Este depoimento sugere-nos que a motivação/comunicação neste processo, não estará a ser feito da forma mais correcta ou estando ao pais não sentirão útil ou necessária a sua participação ou, ainda, muito simplesmente existe entre nós um défice de participação na vida cívica mesmo naquelas componentes que nos dizem directamente respeito.

Gráfico XXIX. Causas da ausência dos E.E. das reuniões das Associações de Pais



Sobre o interesse e importância dos assuntos tratados nas reuniões das Associações de Pais, e de acordo com os dados do gráfico XXX, para 26,5% dos E.E. as reuniões permitiram tratar assuntos de interesse geral. Para 16,8% permitiram esclarecer dúvidas e apresentar as suas sugestões. Cerca de 50% ao não responder denota o desconhecimento destas entidades, das suas funções e logicamente da sua importância.

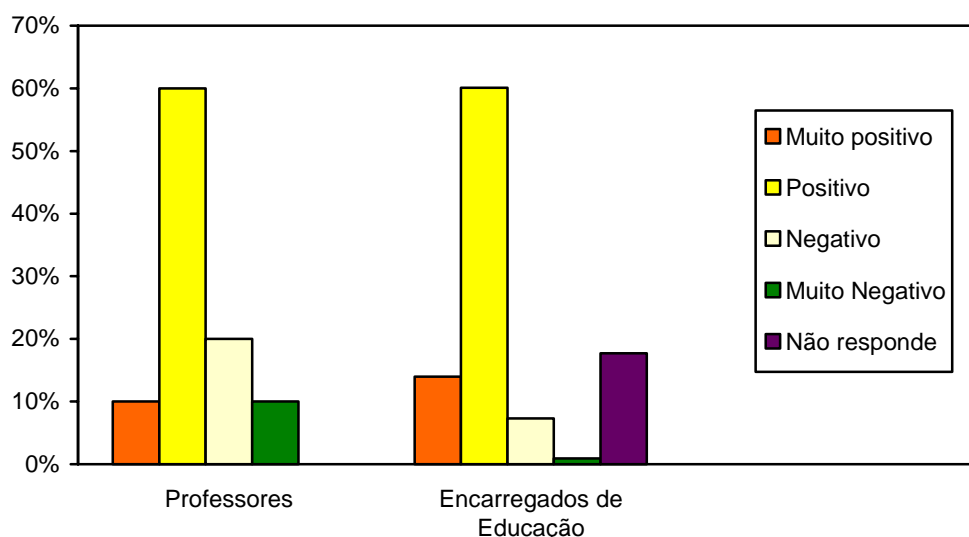
Gráfico XXX. Considerações acerca das reuniões das associações de pais



Ainda sobre a importância das reuniões das Associações de Pais parece-nos que os E.E. têm uma visão positiva acerca do funcionamento e utilidade das mesmas. Se considerarmos que o número de “não responde”, corresponde ao número de E.E. que não frequentam as reuniões podemos considerar uma pontuação excelente para o funcionamento destes espaços.

Sobre a avaliação global do desempenho das Associações de Pais por parte de professores e E.E., e a partir da análise do gráfico XXXI, constata-se que ambos os grupos de inquiridos têm uma opinião positiva e mesmo muito positiva, especialmente os E.E, por oposição à apreciação negativa ou mesmo muito negativa a qual, neste caso, foi superior entre os professores do que entre os E.E..

Gráfico XXXI. Apreciação global do desempenho das Associações de Pais

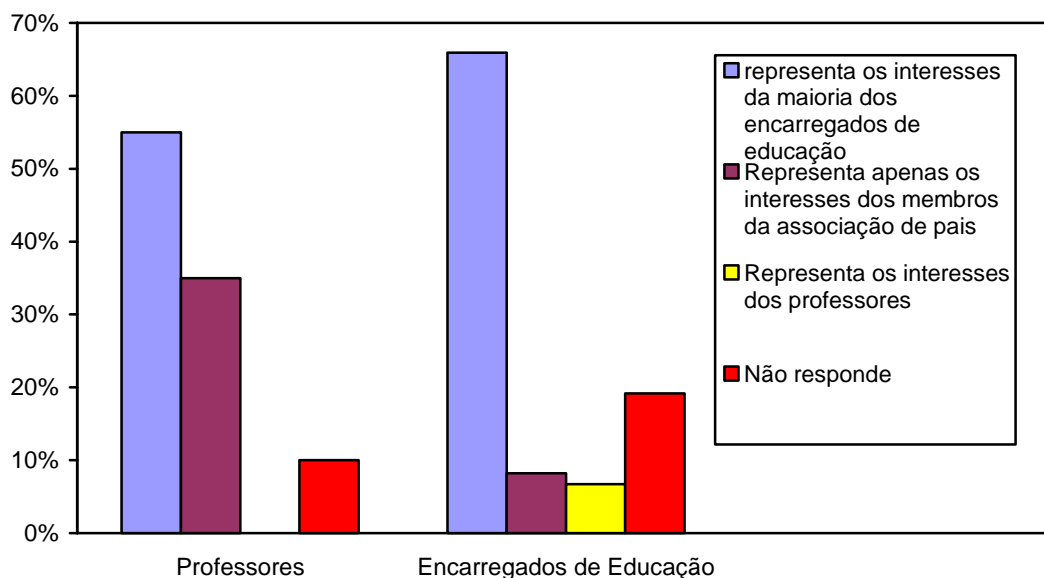


Pretendeu-se ainda saber de quem são os interesses defendidos pelas Associações de Pais na óptica dos professores e dos E.E.. De acordo com os dados do gráfico XXXII verifica-se que 55% dos professores considera que as estas entidades representam a maioria dos E.E., enquanto que 35% destes referiu que elas “Representam apenas os interesses delas próprias, isto é, das Associações de Pais”.

Sobre a mesma temática os E.E. fazem uma avaliação mais positiva já que 65% destes defende que as Associações de Pais representam os seus interesses e apenas 10%

dizem que elas apenas defendem os interesses delas próprias. De qualquer forma para 8% dos E.E. “as Associações de Pais representa os interesses dos professores”.

Gráfico XXXII. Quem representam as Associações de Pais



Globalmente podemos caracterizar as Associações de Pais como entidades que representam os interesses dos E.E. e com uma imagem positiva na comunidade escolar. Contudo, e um pouco paradoxalmente, são chamados a colaborar, mais por iniciativa dos professores, do que por iniciativa dos E.E..

Apesar de dinâmicas nos encontros que promovem e do interesse dos assuntos abordados não conseguem envolver os E.E. como seria desejável. Os argumentos apresentados (indisponibilidade e desconhecimento da actividade) pelos E.E. para a não participação nos encontros realizados não serão justificação, quanto a nós, dado serem os seus educandos o que está em causa.

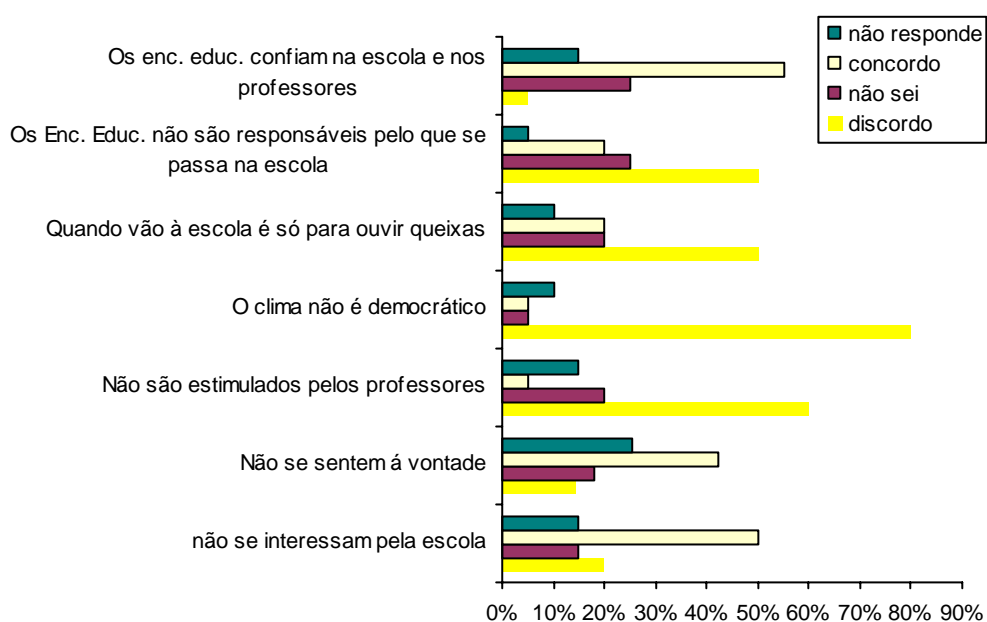
5.6 Considerações sobre a participação dos E.E. na escola

5.6.1 Participação dos E.E. na escola

Em conformidade com a informação recolhida e analisada pode constatar-se que os pais “pouco ou nada participam na vida da escola” a não ser em questões directamente relacionadas com o seu educando. Neste sentido e porque se considera a participação importante importa conhecer as razões que, na opinião dos mesmos (professores e E.E.), poderão explicar o aparente ou real alheamento.

Analisando os dados do gráfico nº XXXIII verificamos que a ausência dos E.E. da vida da escola está associada, na perspectiva dos professores, às razões que de seguida são apresentadas: os E.E. confiam nos professores; os E.E. não se interessam pela escola; os E.E. não se sentem à vontade na escola. Por sua vez os professores consideram que: o clima da escola é democrático; os professores estimulam a participação dos E.E. importa ver que um número significativo de opiniões refere a não responsabilidade dos E.E. pelo que se passa na escola e de que eles quando vão é para ouvir queixas desmotivadores da participação.

Gráfico XXXIII. Razões que podem levar os E.E. a não participar na vida da escola na opinião dos professores

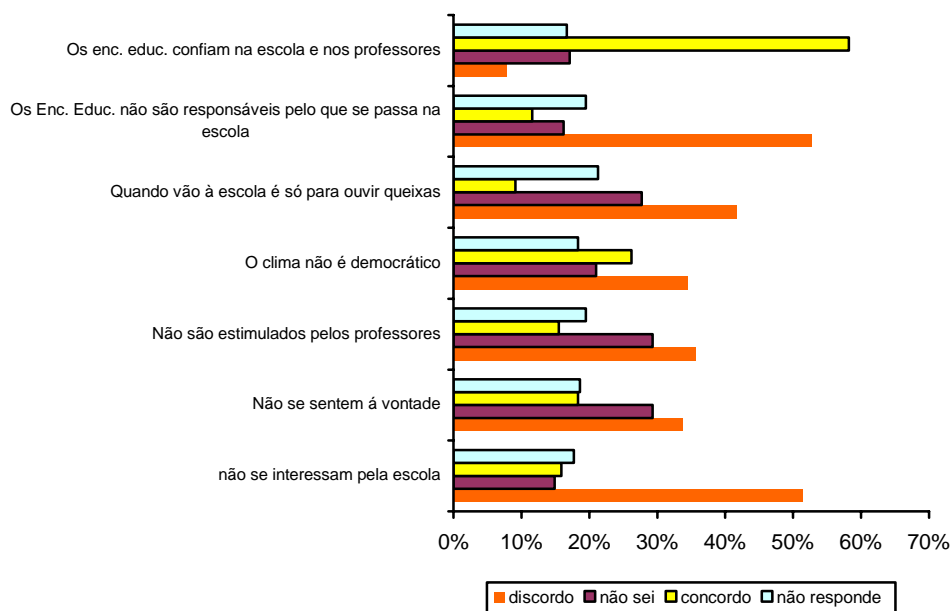


Colocadas as mesmas questões aos E.E. e de acordo com os dados do gráfico nº XXXIV, as razões que promovem a sua não participação na organização escolar são o elevado nível de confiança que parece existir na escola e nos professores e o facto de o clima da escola ser pouco democrático. Outras questões parecem não intervir, segundo eles, na sua não ida à escola dado que, em valores bastante elevados, consideram que também são responsáveis pela escola e que têm interesse em saber o que nela se passa no que são discordantes da opinião dos professores.

Comparando as duas perspectivas concluímos que as opiniões coincidem no pressuposto dos E.E. confiarem na escola e nos professores o mesmo não se verifica na existência de um clima propício a que tal aconteça e no factos, já antes referidos, de não se interessarem pela escola e de não se sentirem responsáveis pelo que nela se passa.

Atrevemo-nos a dizer, face às recolhas efectuadas, que a escola promove um diálogo ou um não diálogo sob a forma de discursos autoritários através de uma lógica “de confiança”, como já verificámos. Promove-se uma paz aparente em que ninguém incomoda ninguém.

Gráfico XXXIV. Razões que podem levar os E.E. a não participar na escola segundo o testemunho do próprio



Independentemente de algumas divergências assinaladas importa destacar o nível de confiança que parece existir nos E.E. relativamente à escola, no seu todo, e nos professores em particular. Este aspecto parece ser contrário à ideia geral existente mas que e quanto a nós se justificará no facto de a escola ser vista como o local capaz de transmissão de saberes sociais, científicos e técnicos que a família deixou de exercer já nos finais do século XIX. Por outro lado as representações sociais estarão a sofrer influências do paradigma técnico e científico e implicitamente a dar conta das incapacidades da família em desempenhar as funções necessárias aos diferentes sistemas.

5.6.2 Áreas de intervenção na escola por parte dos E.E.

Até aqui fizemos uma abordagem da pouca participação dos pais sem, contudo, identificarmos o “conteúdo” dessa participação. De seguida vamos procurar identificar as expectativas de E.E. e de professores relativamente às áreas em que a intervenção dos primeiros poderia ser incrementada.

Para obter a opinião dos dois grupos, E.E. e professores, recorremos a uma pergunta fechada, igual nos dois questionários, em que se colocaram à consideração, de ambos, vinte e três domínios de possível envolvimento dos E.E.. Pedíamos aos inquiridos que, face aos domínios apresentados, apresentassem a sua concordância ou não.

Uma primeira análise global das respostas relativas a esta questão permite constatar que, se por um lado há áreas de convergência entre E.E. e professores, por outro lado sobressaem algumas divergências e em alguns domínios da participação. Assim verifica-se existir, de acordo com os dados do quadro X, convergência de opinião nos seguintes indicadores: “Organização das festas na escola”; “Disciplina dos alunos, na aplicação das penas disciplinares”; “Planificação das actividades”; “Escolha da escola que desejam para os filhos”; “Verificar se o aluno tem os materiais necessários”; “Saber se o aluno se alimentou convenientemente”; “Conversar com o aluno sobre a escola”; “Verificar se há testes para assinar”; “Ajudar o filho a organizar o tempo de estudo em casa”; “Ajudar nos trabalhos de casa”; “Angariar fundos para a escola”; “Actividades de manutenção/embelezamento da escola”.

Verificam-se discrepâncias em áreas associadas á organização científica e pedagógica das escola com destaque para os seguintes indicadores: “Definição do

calendário escolar”; “Definição do horário”; “Avaliação dos alunos”; “Avaliação dos professores”; “Avaliação dos funcionários”; “Formação das turmas”; “Definição do currículo”; “Na contratação de professores”; “Na contratação dos funcionários”.

Quadro X. Assuntos que deveriam merecer maior participação dos E.E

Indicadores	Discordo		Não sei		Concordo		Não resp.	
	Prof	E.E	Prof	E.E.	Prof	E.E.	Prof	E.E
	%	%	%	%	%	%	%	%
Definição do calendário escolar	85,0	25,3	0,0	19,2	0,0	26,8	15,0	28,6
Definição do horário	80,0	19,8	0,0	14,6	5,0	38,4	0,2	27,1
Organização das festas na escola	10,0	14,6	5,0	18,0	70,0	42,1	15,0	25,3
Avaliação dos alunos	80,0	35,4	5,0	9,5	5,0	29,0	10,0	26,2
Avaliação dos professores	75,0	18,9	10,0	19,2	0,0	36,0	15,0	25,9
Avaliação dos funcionários	75,0	18,9	10,0	18,0	0,0	36,6	15,0	26,5
Avaliação do funcionamento da escola	30,0	8,5	30,0	12,2	25,0	53,4	15,0	25,9
Disciplina dos alunos	20,0	16,5	5,0	16,5	70,0	42,7	5,0	26,4
Formação das turmas	80,0	31,4	10,0	18,9	10,0	21,0	0,0	28,6
Planificação das actividades	40,0	22,9	15,0	22,3	25,0	26,5	20,0	28,3
Escolha da escola que desejam para os filhos	5,0	10,1	5,0	12,5	70,0	51,2	20,0	26,2
Definição do currículo	70,0	22,6	5,0	28,7	5,0	19,5	20,0	29,2
Na contratação de professores	85,0	37,5	5,0	21,0	0,0	11,9	10,0	29,5
Na contratação dos funcionários	75,0	33,2	5,0	17,4	10,0	21,6	10,0	27,7
Verificar se o aluno tem os materiais necessários	0,0	7,6	0,0	4,0	95,0	62,8	5,0	25,6
Saber se o aluno se alimentou convenientemente	0,0	1,5	0,0	2,7	100,0	72,6	0,0	23,1
Conversar com o aluno sobre a escola	0,0	0,3	0,0	2,1	100,0	75,0	0,0	22,5
Verificar se há testes para assinar	0,0	1,2	5,0	1,2	95,0	73,2	0,0	24,4
Controlo da assiduidade e pontualidade do professor	30,0	14,3	5,0	11,3	55,0	47,3	10,0	27,1
Ajudar o filho a organizar o tempo de estudo em casa	0,0	1,5	0,0	2,4	95,0	74,7	5,0	21,3
Ajudar nos trabalhos de casa	0,0	1,8	0,0	3,0	95,0	73,2	5,0	21,9
Angariar fundos para a escola	10,0	13,7	5,0	18,9	65,0	41,0	20,0	25,9
Actividades de manutenção/embelezamento da escola	5,0	15,9	5,0	22,0	85,0	34,5	5,0	27,7

De acordo com os dados parece que os contactos entre os E.E. e os professores, independentemente de quem os promove, caracterizam-se pela predominância de uma comunicação informativa, pela quase exclusão dos temas mais sensíveis das agendas

desses encontros e pela desvalorização desses momentos, como oportunidades/contexto de negociação e confronto de diferentes interpretações da realidade.

De qualquer forma a grande cisão nas opiniões prende-se com a participação dos E.E. nas questões centrais da escola, as que justificam a sua existência e que têm a ver com a definição dos conteúdos curriculares e com os processos de ensino e de aprendizagem formal bem assim como com os processos associados à organização da escola. Nestes aspectos se para os E.E. a sua participação nestes domínios se afigura desejável e possível para os professores tal não acontece.

O desejo de que a participação exista tende a ser consensual em domínios marginais às questões centrais que dão essência à escola como a prestação de cuidados à criança, apoio nas actividades escolares (trabalhos de casa) ou em áreas problemáticas como os problemas de indisciplina.

5.6.3 A importância da participação dos pais na escola

É hoje reconhecida e referida por todos a importância da participação da família na escola. Este saber, já convencional, é registado no nosso estudo, e de cujos dados se dá conta no quadro XI, onde se verifica uma grande percentagem de respostas concordantes com a importância da participação dos E.E na vida da escola, particularmente no que contribui para o sucesso escolar dos alunos. Não apenas se atribui importância à participação dos E.E. na escola como existe unanimidade entre E.E. e professores salvo no indicador que refere que a participação pode contribuir para “Aumentar a responsabilidade dos professores” como parece óbvio.

A importância verifica-se, assim, nos restantes indicadores propostos e que se apresentam. A participação: “É fundamental para o sucesso escolar dos alunos”; “Promove a relação entre a escola e os pais”; “Os pais ficam a conhecer melhor a escola”; “Melhora a qualidade das decisões”; “A escola fica mais sensível às necessidades do meio”; “Os pais ficam mais sensíveis às dificuldades da escola”; “Reforça as decisões junto de entidades superiores”; “Facilita o trabalho dos professores”; “Aumenta o conhecimento do aluno”.

Quadro XI. Importância da participação dos E.E.

Indicadores	Discordo		Não sei		Concordo		Não responde	
	Prof	E.E.	Prof	E.E.	Prof	E.E.		E.E
	%. %	%	%. %	%	%. %	%	Prof%. %	%
É fundamental para o sucesso escolar dos alunos	0,0	3,4	0,0	4,9	85,0	76,5	5,0	15,2
Promove a relação entre a escola e os pais	0,0	2,1	0,0	5,8	100,0	78,4	0,0	13,7
Facilita o trabalho dos professores	15,0	5,8	25,0	16,2	45,0	61,9	15,0	16,1
Aumenta o conhecimento do aluno	25,0	7,0	15,0	14,5	55,0	62,2	5,0	16,8
Os pais ficam a conhecer melhor a escola	5,0	3,4	5,0	7,0	85,0	73,8	5,0	15,8
Melhora a qualidade das decisões	5,0	2,7	25,0	22,3	60,0	55,8	10,0	19,2
A escola fica mais sensível às necessidades do meio	10,0	5,5	15,0	28,4	70,0	45,1	5,0	21,0
Os pais ficam mais sensíveis às dificuldades da escola	5,0	6,1	0,0	19,2	90,0	55,8	5,0	18,9
Aumenta a responsabilidade dos professores	50,0	12,5	5,0	23,2	40,0	44,2	5,0	20,1
Reforça as decisões junto de entidades superiores	0,0	5,2	20,0	24,1	75,0	51,2	5,0	19,5
Outros (Indique)								

Não obstante o que antes referimos verifica-se a existência de valorações diferentes consoante se trate de questões mais associadas aos interesses, ou dos professores, ou dos alunos ou, ainda, dos E.E..

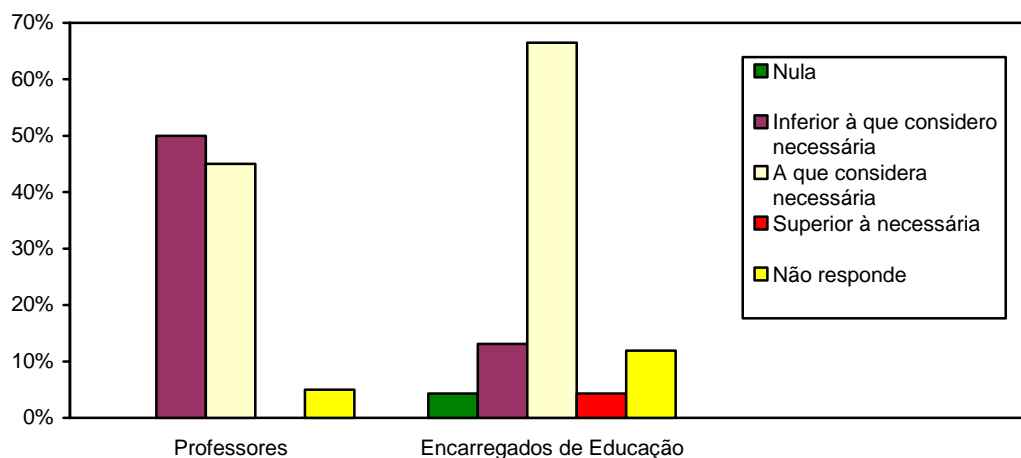
O que parece claro é que se trata de um domínio sobre o qual o sistema de representações parece estar consolidado em conformidade com as necessidades reais existentes e ou sentidas, pelos diferentes agentes, ou com o pretendido pelos órgãos de decisão política e difundidos pelos média e propagados na opinião pública.

5.6.4 A avaliação da participação

Relativamente à avaliação que ambos os elementos inquiridos (professores e E.E.) fazem dos níveis e da qualidade da participação do E.E. na escola, e de acordo com os dados do gráfico XXXV, verifica-se a existência de alguma discrepância na avaliação que estes dois grupos de inquiridos fazem. Assim, enquanto os professores consideram, em cerca de 50% dos casos, que a participação dos E.E. é inferior à necessária só 15% destes têm igual opinião.

Inversamente para 70% dos E.E. e para cerca de 47% dos professores a participação é suficiente, isto é, “a considerada necessária”. Participação excessiva não existe na opinião dos professores e só é percebida por cerca de 5% dos E.E..

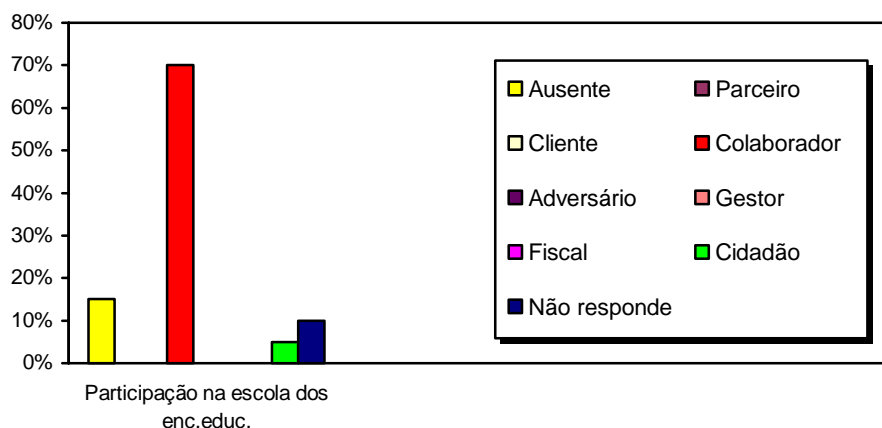
Gráfico XXXV. Avaliação da participação dos E.E.



Para os professores a expressão que melhor define a participação dos pais na organização escolar é a de “colaborador” facto referido por cerca de 70 % conforme se pode ver no XXXVI. A expressão “ausente” também é escolhida pelos professores para definir a participação da família na escola embora só por 15% dos inquiridos. O termo fiscal, adversário e cliente não foram referidos.

Parece assim, tanto pelo referido no ponto anterior como neste, que a apreciação que os professores fazem da participação dos E.E. acaba por ser bastante lisonjeira para estes o que não deixa de causar alguma surpresa.

Gráfico XXXVI. Expressões que melhor retratam a participação dos E.E, segundo os professores



5.6.5 Quais os E.E. que participam nos processos educativos

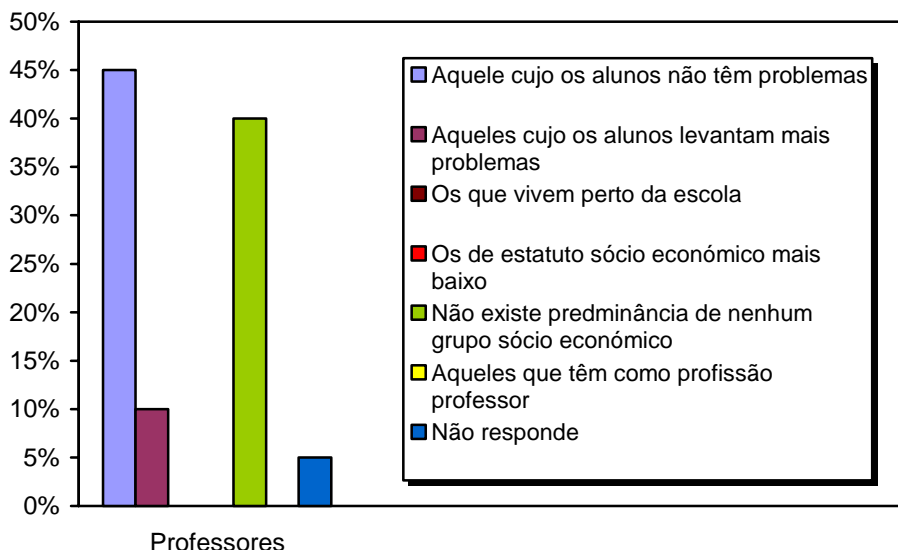
Para finalizar este ponto pretendemos conhecer, segundo a óptica dos professores inquiridos, se existe alguma relação entre a participação dos E.E. e as suas condições socioculturais e as condições dos seus educandos.

De acordo com os dados do gráfico XXXVII verifica-se que a participação dos E.E. não está associada nem às suas condições socioculturais nem às condições problemáticas dos seus educandos. Este último facto apenas foi referido por 10% dos inquiridos.

Parece-nos, assim, que as representações dos professores acerca da participação dos E.E. traduzem um certo senso comum, dada a ideia frequentemente repetida, em qualquer dos contextos escolares que frequentámos no decorrer da investigação de que “os pais participam pouco e participam precisamente aqueles que menos seria necessário que participassem”, isto é, E.E. de alunos com insucesso escolar em vários domínios. Em geral os professores raramente associam a participação, como uma mais valia a nível de organização.

Parece-nos também que o professor não se considera o “motor” na promoção de comportamentos participativos. A iniciativa destes contactos é atribuída aos E.E. dado que segundo eles “Os interessados são eles”, “problema deles”, “eu não tenho de andar atrás deles”. Estas são frases ditas professores e que ouvimos com muita frequência no contexto escolar.

Gráfico XXXVII. Condições dos E.E. e dos seus educandos e a participação escolar



A problemática da participação assume-se como central em qualquer agenda das sociedades democráticas onde se entende que ela é não só uma obrigação de cidadania como permite alcançar melhor determinados objetivos, resolver situações problemáticas e ou minimizando-as.

Não obstante existem condicionalismos a esta participação desde logo pelo acréscimo de esforço individual que provoca, das resistências ao que é novo e sobretudo, porque a participação ocorre em espaços sociais onde as relações tendem a ser assimétricas criando ou potenciando a resistência e a não participação. Neste caso estamos em presença de relações sociais e interpessoais marcadas por profundas clivagens desde logo ao nível da escola e da família quanto à natureza do poder que detém: racional na primeira e tradicional na segunda; ao nível da instrução dos agentes em presença (professores e E.E.); e decorrente disso a capacidade/prorrogativa que os professores têm em impor a definição das regras do jogo.

Os dados aqui apresentados não contrariam esta análise antes vão ao seu encontro, reforçando-a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos dados podemos tirar algumas conclusões, umas que surpreendem, outras, quase todas, confirmam as concepções existentes sobre esta temática da relação entre a escola e a família, especialmente entre professores e E.E..

Estas notas finais são o culminar deste processo de investigação em que os dados empíricos resultaram da nossa observação, da análise de documentos, especialmente daqueles em que constasse a presença de E.E. e da recolha de informação junto de informadores privilegiados e de uma amostra de professores e de E.E. Neste último caso a amostra de professores foi constituída por 20 elementos que apresentam as seguintes características: têm idades entre os 30 e os 49 anos; têm experiência docente superior a 16 anos; não frequentam nem sentem necessidade de formação sobre a temática da relação escola/família; consideram que não existe formação que consiga abranger a diversidade de problemáticas que surgem na relação entre a escola e os E.E. Por sua vez a amostra dos E.E. foi constituída por 327 elementos que apresentam, de forma dominante, as seguintes características: são mães; têm idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos; possuem formação ao nível do ciclo preparatório; são trabalhadoras na área do calçado; detêm baixo nível sócio económico; e, por último, possuem grandes expectativas relativamente ao futuro dos filhos, acreditando que o aumento de escolaridade proporcionará melhor emprego.

O primeiro conjunto de aspectos que importa realçar diz respeito ao tipo de relações entre Professores e E.E. e o tipo dominante dos suportes de comunicação bem assim como a natureza da informação. A primeira constatação é que as relações entre a escola (professores) e a família (E.E) assumem algum formalismo e superficialidade e visam mais resolver pequenos problemas relacionados com os educandos. A preocupação dominante de ambos os grupos de inquiridos é manter o papel meramente informativo acerca do educando nos contactos que estabelecem, como se esses momentos fossem apenas um simples procedimento previsto na lei. Os assuntos são invariavelmente fornecer informação sobre os resultados escolares pelo professor, especialmente quando estes são fracos, comunicar queixas sobre comportamentos não desejáveis. Da parte dos E.E os

contactos visam pedir informação sobre o aproveitamento escolar e questionar os processos de ensino e especialmente de avaliação.

Quanto aos meios utilizados na comunicação entre professores e E.E. a caderneta escolar assume-se como o principal meio de transmissão de informação e mais raramente ela é feita com o recurso ao uso do telefone. O recurso ao aluno como transmissor da informação não é utilizado pelos professores e de forma pouco significativa pelos E.E. Este facto poderá ser revelador da ausência de confiança nos alunos ou uma forma de garantir a ausência de erros de transmissão.

Relações mais intensas com vista a discutir questões associadas à organização da escola e especialmente nos domínios didácticos e pedagógicos não são referidas. Quanto a isto parece existir a ideia, por parte dos professores que os pais não sabem e não têm que intervir nesses domínios mais especializados. Este facto parece ser corroborado também pelos E.E. quando atribuem essas actividades à escola e especialmente aos professores em quem dizem confiar. Talvez por isso as relações entre ambos os grupos não envolvam grande conflitualidade pelo menos de forma explícita.

Quanto ao tempo e responsabilidade pelos contactos ocorrido entre ambas as partes parece existir alguma unanimidade de que eles ocorrem mais por iniciativa dos Professores e em conformidade com a sua agenda. No entanto, parece existir boa vontade por parte dos professores em resolver os problemas pelo que recebem os E.E. fora dos tempos disponíveis e agendados. Parece existir preocupação por parte dos professores em comunicar numa linguagem perceptível com os E.E. com vista, segundo eles, a melhor resolver os problemas e para não criar atritos.

Neste processo de comunicação entre estas duas instituições (escola e família) as associações de pais parecem desempenhar um papel diminuto e mais centrado na escola e mais utilizadas pelos professores do que por aqueles que representam os E.E..

Relativamente à participação dos E.E. na vida da escola e em especial nos diferentes órgãos, através dos seus representantes, pode dizer-se que ela é tímida e pouco produtiva não obstante todos reconhecerem a sua importância. Neste sentido a comparência dos E.E. nas reuniões da Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico, não é muito significativa bem assim como o seu grau de participação e envolvimento.

Apesar de não conhecidas as razões dessa baixa participação pensamos que isso resulta da falta de hábitos em participar na vida colectiva e à forma como se processam as

relações entre a escola e a família em que a primeira (ao definir as regras e ao ser a detentora do conhecimento mais valorizado socialmente e a responsável pela sua transmissão) não propiciará condições agradáveis onde os E.E. se sintam bem e conseqüentemente não participem dos eventos, sobretudo dos mais formais e onde são discutidas as questões estratégicas da escola. Os assuntos, tendencialmente, mais participados pelos E.E. e tratados nestes órgãos estão directamente ligados aos seus educandos bem assim como ao estabelecimento de críticas e de questionamentos não só à qualidade e estratégias pedagógicas do docente como também e sobretudo aos processos de avaliação.

Sobre os assuntos de política organizativa e pedagógica quando convidados a participar os E.E. assumem uma postura algo retraída com contornos de desconhecimento que os levam a tomar uma atitude algo submissa expressa da seguinte forma. “O senhores professores é que sabem o que é melhor”.

Esta forma de actuação por parte dos E.E. leva-nos a pensar, que os órgãos são mais um local para a resolução de problemas individuais de um dado educando e não uma forma de participação activa na vida escolar.

A presença dos E.E. não tem desta forma contornos colectivos com vista a atingir a qualidade pedagógica, indispensável aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Estes limites podem ser fruto de uma inserção deficitária no grupo de trabalho, desconhecimento do seu papel nas reuniões ou das diferentes estratégias que poderão ser sugeridas. Por outro lado parece verificar-se uma certa desresponsabilização dos E.E. e da delegação implícita, ou não, nos docentes a responsabilidade pelas decisões tomadas.

A participação pode ocorrer em outros espaços menos formais e que vão para além das inicialmente calendarizadas no plano Anual de Actividades. É talvez importante referenciar que estas são normalmente da iniciativa de um professor que consegue mobilizar o resto da comunidade educativa na concretização da actividade. Por exemplo a promoção de um espaço de exposição com a divulgação dos trabalhos dos alunos e dos E.E.. Neste sentido e conforme o exposto no Projecto Educativo a formação, a promoção de encontros, as jornadas de sensibilização, os debates e convívios poderão ser uma das estratégias que trará resultados na melhoria da quantidade e da qualidade das relações entre a escola e os E.E..

Embora esporádicas, as escolas estudadas desenvolvem actividades na tentativa de promover a ajuda da escola à família. Neste sentido desenvolvem algumas estratégias diferenciadas de aproximação com a família, solicitam a presença dos E.E. na colaboração de algumas actividades da escola, envolvem os E.E. em actividades formais de aprendizagem em casa, dão uns “passitos” no envolvimento na tomada de decisão, gestão e defesa dos interesses das crianças e colaboram no intercâmbio com a comunidade.

Sobre as Associações de Pais este estudo, permite-nos chegar à conclusão que estas organizações são mais rentabilizadas pela escola e pelos professores, para resolver problemas identificados por esta, do que para resolver os problemas detidos pelos próprios ou pelos que representam os E.E.. As iniciativas destes órgãos são poucas mas quando acontecem são mais do conhecimento dos professores do que dos E.E. Estes ou não participam, na vida destas associações, ou fazem-no pouco ou, ainda, desconhecem (pura e simplesmente) a sua existência. Trata-se, por conseguinte, de entidades que comunicam pouco com aqueles que representam e igualmente divulgam pouco as suas actividades junto dos verdadeiros interessados os E.E.. Dos que participam em reuniões e na vida das associações consideram que elas são conflituosas ou que os assuntos tratados são de interesses muito particulares. Apesar de tudo professores e E.E. fazem uma avaliação positiva às Associações de Pais se não pela forma como têm desempenhado as suas funções e responsabilidades pelo menos pela sua existência no que é considerado um ganho. Os limites destes órgãos pode ser atribuído à sua recente existência, à falta de hábito dos sujeitos exercerem os seus direitos e obrigações de cidadania fora dos espaços privados e de trabalho. As contradições referidas, isto é, a maior proximidade entre a escola e os professores das Associações de Pais relativamente aos E.E. terá a ver com o a resolução dos interesses específicos dos grupos ou dos indivíduos que as coordenam os quais se suplantam aos interesses colectivos que devem defender, isto é, dos E.E. no seu conjunto e dos processos educativos no sentido da sua normalização e melhoramento.

Verificámos que há um grande trabalho a ser realizado no Agrupamento no sentido de promover práticas de cumplicidade que acabem com as situações que consideramos desconfortáveis para os alunos, para os E.E., para a escola e para os professores.

Pensamos que este Agrupamento tem ainda um longo processo de aprendizagens a fazer no sentido de um diálogo aberto, construtivo, na promoção de uma organização que acabe com os constrangimentos à prática da dinâmica da participação dos E.E. Não se

pretendem relações serenas como as identificadas, mas sim relações profundas e com carácter permanente que permitam a construção e reconstrução, de forma negociada, dos processos escolares e nos domínios: estratégicos, organizacionais e pedagógicos.

Relativamente ao mau estar criado pelo que se diz ser a excessiva carga de trabalho pela escola os dados são claros quanto ao facto de as velhas funções deverem ser desempenhadas pelas instituições que historicamente foram responsáveis por elas. Assim, à família, cabe, na óptica dos inquiridos e dos entrevistados, alimentar e cuidar enquanto que à escola cabe ensinar, avaliar, certificar e gerir os processos científicos e pedagógicos. Contudo, existe um grande conjunto de funções que são entendidas como da responsabilidade de ambas desde educar, desenvolver hábitos sociais e de higiene, ser autónomo e de intervirem na promoção do sucesso educativo. Existe, assim, a representação colectiva da existência de um conjunto de actividades cuja responsabilidade pela sua resolução dever ser comum às duas instituições: escola e família. A ser assim, parece que as políticas educativas estão a resultar pelo menos na criação de um sistema de representações favoráveis à resolução partilhada de funções nos domínios da educação.

Consideramos que se fossem bem definidas e acertadas as funções que cabem a estes actores educativos (professores e E.E.), as situações que traduzem situações de mal estar, provavelmente não existiriam e os E.E. poderiam vir a colaborar mais com a escola e com os professores nesta actividade complexa que é ensinar. Acresce que se este processo de educar e de ensinar não for articulado entre estas duas instituições e estes dois grupos de agentes os resultados serão naturalmente mais reduzidos.

Para terminar, importa ter presente que a problemática da participação se assume como central na actualidade, dado ser entendida não só como uma obrigação de cidadania, como também existe a ideia de que com ela se permitir alcançar melhor determinados objectivos, resolver situações problemáticas e ou minimizando-as.

Não obstante existem condicionalismos a esta participação desde logo pelo acréscimo do esforço individual que provoca, das resistências ao que é novo e sobretudo, porque a participação ocorre em espaços sociais onde as relações tendem a ser assimétricas criando ou potenciando a resistência e a não participação. Neste caso estamos em presença de relações sociais e interpessoais marcadas por profundas clivagens desde logo ao nível da escola e da família quanto à natureza do poder que detém: racional na primeira e tradicional na segunda; ao nível da instrução dos agentes em presença (professores e E.E.);

e decorrente disso a capacidade/prorrogativa que os professores têm em impor a definição das regras do jogo.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, N.(1993). **A participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas.** In Revista Inovação, Nº6, pp. 131 – 155.

ALAIZ, V. GÓIS, E. GONÇALVES, C. (2003). **Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e praticar.** Porto: Edições Asa.

ALMEIDA, A. N.(2004). **A Família, a criança e a Escola: Cumplicidades em mudança.** In Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 83-94.

ARROTEIA, J.(1998). **Análise Social e Acção educativa.** Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARROTEIA, JORGE.C. (1998). **Análise Social e Acção Educativa.** Aveiro: Edições U.A.

AZEVEDO, J. (1994). **Avenidas da Liberdade: Reflexão sobre política educativa.** Porto: Edições Asa.

BALANCHO, Leonor. (2003). **Ser pai, hoje.** Lisboa: Editorial Presença.

BARATA, O. (1991). **Introdução às ciências sociais.** Lisboa: Bertrand Editora.

BARDIN, L. (1995). **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70.

BARROS. J.M. (2006). **Avaliação das Escolas.** In A Voz dos Pais. CONFAP, pp 32.

BARROSO, J. (1995) **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARROSO, J. (1994). **Do projecto educativo á planificação e gestão estratégica da Escola**. In Noesis, nº 31, pp. 26-28.

BARROSO, J. org.(1996). **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J.(2005). **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta.

BARTOLOMEIS, F. (1981). **Avaliação e Orientação. Objectivos, instrumentos, métodos**. Lisboa: Livros Horizonte.

BELL, J. (1997). **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A. (1987). **Do outro lado da escola**. Lisboa: IED.

BOGDAN, R e BIKLEN, S. (1999). **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

BOTHWELL, L. (1991). **A arte da liderança**. Lisboa: Editorial Presença.

BOUDON, RAYMOND. (1990). **Os métodos em sociologia**. Lisboa: Edições Rolim.

BRUNSSON, N. (2006). **A Organização da hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir**. Porto: Edições Asa.

CABANAS, Q. (1980). **Sociología de la educación**. Barcelona. Editorial Hispano Europeia.2ª Edição.

CAMPOS, B. (1989). **Questões de Política Educativa**. Porto: Edições Asa.

CANÁRIO, R. (1987). **A Inovação como processo permanente**. In Revista de Educação, N.º2, vol.1.Lisboa.

CANÁRIO, R. (1992). **Inovação e Projecto Educativo de Escola**. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (1994). “ECO: **Um processo estratégico de mudança**. In D’ Éspiney, R. e Canário, R. (org.). Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões. Lisboa: IIE.

CARMO, H., FERREIRA, M. (1998). **Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, A. D. (org.) (1993). **A construção do projecto de escola**. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, A. D.. (2001). **Projecto educativo**. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, A.,BAPTISTA, I. (2004). **Educação Social. Fundamentos e estratégias**. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, L.(2000). **A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Estratégias de envolvimento parental**. Lisboa: Ministério da Educação.

CHERKAOUI, M. (1986). **Sociologia da Educação**, Lisboa: Publicações Europa América. Col. saber.

CLÍMACO, M.C. (1988). **A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior – Análise do modelo e das práticas de gestão**. In CRSE, A gestão do sistema escolar. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp.11-52.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2004). **Educação e família**: Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

CORREIA, J. (2000). **As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos**. Porto: Edições Asa.

CORREIA, J. STOLEROFF, A. & STOER. (1993). **A ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal**. Cadernos de Ciências Sociais, nº 12/13, pp.25-51.

COSTA, A. (1992). **O projecto educativo de escola – Instrumento organizacional de autonomia**. In Correio Pedagógico, nº 65.

COSTA, A. (1996). **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Edições Asa.

COSTA, A. (2003). **Projecto Educativo da escola e as políticas educativas locais**. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.

COSTA, J., MENDES, A., VENTURA, A. org. (2004). **Políticas e gestão local da educação**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CUNHA. (1999). **Autonomia, participação dos pais/encarregados de Educação e projecto educativo**. Educacion Y Nuevas Tecnologias, nº2.

DAVIES, D. (dir.) (1989). **As escolas e as famílias em Portugal. Realidades e Perspectivas**. Lisboa: Livros Horizonte.

DAVIES, DON, MARQUES RAMIRO, SILVA PEDRO (1997) **Os professores e as famílias. A colaboração possível**. Lisboa: Livros Horizonte.

DEMARTIS, L. (1999) **Compêndio de sociologia**. Lisboa: Edições 70.

DESHAIES, BRUNO (1992). **Metodologia da investigação em ciências humanas**. Lisboa: Instituto Piaget.

DIEZ, J. (1994). **Família – Escola, uma relação vital**. Porto: Porto Editora.

DIOGO, A. M.(1998). **Famílias e Escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar.** Universidade Nova de Lisboa: Edições Colibri.

DIOGO, J. (1998). **Parceria escola – família. A Caminho de uma educação participada.** Porto: Porto Editora.

EDITE, E., SOARES, M. LEITÃO M. (2006). **Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos.** Lisboa: Edições Dom Quixote.

EPSTEIN, J.L. (1993). **A Colaboração Escola Família no 3º Ciclo e no ensino secundário.** , in Davies, D. et. al. , quando a escola colabora com a família: Novas Perspectivas. IPEP, Escola Superior de Educação Santarém, pp. 73-79.

EPSTEIN, J. & Connors, L.(1994). **A colaboração escola família no 3º ciclo e no ensino secundário.** ESES, nº5pp.17-22.

EPSTEIN, J.(2003).Democracia e participação nas organizações educativas. In Sá, Virginio(2003) A participação dos pais na escola pública Portuguesa. 101 -143. tese de Doutoramento.Texto policopiado.

EPSTEIN, J.(2006). **Escola-Família: Principais modelos teóricos. Tipologia de colaboração escola-família-comunidade de Epstein.** In O papel do Director de turma na colaboração escola família. Porto: Porto editora.pp. 36-41.

ERASMIE, T; LIMA, L. (1989). **Investigação e projectos de desenvolvimento em educação.** Braga: Unidade de educação de adultos da Universidade do Minho.

ESPADA, C.(2004). **Famílias e Políticas Públicas.**Estoril: Edições Principia.

FERNANDES, A. S. (1989). **A autonomia das escolas no Dec. Lein° 43/89**. In Correio Pedagógico, nº28.

FERREIRA, J, org (2001). **Manual de Psicologia das organizações**. Mcgrawhill.

FERREIRA, P. (1994). **Reinventar a criatividade em tempo de mudança**. Lisboa: Editorial Presença.

FLORES, M. (2005). **Agrupamento de escolas. Indução Política e Participação**. Coimbra: Edições Almedina.

FORMOSINHO, J. (1985). **A escola como burocracia**. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J. (1986). **Organização e Administração escolar**. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J. (1988). **Princípios para a organização e administração da escola portuguesa**. In A Gestão do Sistema Escolar. Lisboa: Gabinete de Estudos e planeamento do Ministério da educação: pp.53 -102.

FORMOSINHO, J. (1989). **De serviço de estado a comunidade educativa. – Uma nova Concepção para a escola Portuguesa**, in Revista Portuguesa de Educação, 2.

FORMOSINHO, J. (1991). **Igualdade em educação. A construção social na educação escolar**. Porto: Asa.

FORMOSINHO, J.(1987) **A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas**. In O Ensino, pp. 18-22.

FORMOSINHO, J., FERREIRA; F., MACHADO; J.(2000). **Políticas Educativas e autonomia de escolas**. Porto: Edições Asa.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, Org. (2003). **Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GALEGO, F.(1993). **Gestão participante numa escola secundária**, Dissertação de Mestrado apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

GAMBÔA, E., BRANCO, J. (2004). **Família e políticas públicas**. Cascais: Principia.

GARCIA, M. (1994). **Multiprofissionalismo e intervenção educativa. As escolas, os projectos e as equipas**. Porto: Edições Asa.

GARRIDO, J. et al. (1996). **A educação do futuro o futuro da educação**. Porto: Edições Asa.

GRILO, M.E.et al. (1988). **Proposta de Reorganização dos planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário. Relatório Final**. Lisboa: GEP/ME.

GRILO, M.E., EMÍDIO, T. SILVA, F.(1988). **Proposta de Reorganização dos planos curriculares dos ensino básico e secundário. Relatório Final**. Lisboa: M.E.

GUERRA, M. (2002). **Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar**: Porto: Asa.

GUERRA, M.(2002). **Os desafios da participação**. Porto: Porto Editora.

HALL. (1982). **Organizações. Estrutura e processos**. Brasil: Editora Prentice - Hall do Brasil Lda.

HEITOR (2004). **O que se pode exigir à escola e o que se espera dela**. In Direitos e responsabilidades na sociedade educativa. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 29 -30.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA (2005). **Educação e Modernidade**. Revista Análise Social, vol. XL 3º trimestre. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da universidade de Lisboa.

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. (1995). **Administração escolar**. Vol 8, nº 1 e 2. Lisboa: Ministério da Educação.

JARROSSON, B. (1991). **Convite a uma filosofia do management**. Lisboa: Instituto Piaget.

KELLERHALS, JEAN, ET AL. (1989). **Microsociologia da família**. Mem Martins. Edições Europa América.

LEMOS, J. Silveira T.(2003). **Autonomia e Gestão das escolas. Legislação anotada**. Porto: Porto editora.

LIMA, J.org. (2002). **Pais e professores um desafio à cooperação**. Porto: Asa.

LIMA, L. (1992). **A escola como organização e a participação na organização escolar – Um estudo da escola Secundária em Portugal (1974- 1988)**. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

LIMA, L.& AFONSO, A (2002). **Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Lisboa: Edições Afrontamento.

LIMA, L.(1988). **Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos**. Lisboa: Livros Horizonte.

LIMA, L.(2003). **A escola como organização educativa**. Cortez Editora.

LIMA, M.J.;HAGLUND, S. (1985). **Escola e Mudança – O Sistema Educativo – A Escola – A aula**. Porto: Edições Afrontamento.

MACEDO, B (1992). **Projecto educativo de escola – moda passageira ou necessidade verdadeira?** Cadernos área escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MACEDO, B. (1992). **Projecto Educaivo de Escola - Moda passageira ou necessidade verdadeira?. Cadernos àrea Escola.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MACHADO, J. (1982). **Participação e Descentralização, Democratização e Neutralidade na Constituição de 76.** Coimbra: Livraria Almedina.

MARQUES, RAMIRO (1997). **A escola e os pais como colaborar?** Porto: Texto Editora.

MARQUES, RAMIRO (2001). **Educar com os Pais.** Editorial Presença.

MARTINS, A.(1993). **A problemática da juventude em Portugal e as funções da escola enquanto instituição.** Cadernos de análise sócio – organizacional da educação. Universidade de Aveiro.

MONTADON, C. PERRENOUD, P. (2001). **Entre pais e Professores, Um diálogo Impossível?** Oeiras: Celta Editora.

MUSGRAVE (1979). **Sociologia da Educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MUSGRAVE, P.W. (1984). **Sociologia da Educação.** Edições: Mackenzie.

MUSGROVE, FRANK. (1994). **Família, Educação e Sociedade.** Porto: Rés Editora.

NOGUEIRA, M. A. (2005). **A Relação família escola na contemporaneidade: fenómeno Social/ Interrogação Sociológica.** In Educação e Modernidade. Vol. XL. Lisboa: Instituto de ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 563 – 578.

NÓVOA, A. (1990). **Análise da instituição escolar**. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

NÓVOA, A. (30 de Julho 2006). Revista do Jornal de Notícias.

NÓVOA, A. (Coord) (1992). **As organizações Escolares em Análise**. Lisboa. Publicações D. Quixote/III.

OCDE (1989). **O Ensino na sociedade moderna**. Porto: ASA.

PACHECO, J.A. (1995). **O pensamento e a acção do professor em formação**. Porto: Porto Editora.

PARDAL, L (1993) – **A escola, O Currículo e o Professor**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. (1997). **Inovação Educacional: Uma perspectiva sociológica**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. (2005). **A educação, a escola e a estratificação Social**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. CORREIA E. (1995). **Métodos e técnicas de investigação social**. Porto: Areal Editores.

PEDRO. M. VILAS – BOAS, M., FONSECA, M.(2000) **Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade. Relatório final**. Edições: Ministério da Educação.

PERRENOUD, P., MONTANDON, C. (2001). **Entre Pais e professores, um dialogo impossível**. Oeiras: Celta Editora.

PESTANA, M., GAGEIRO, J. (1998). **Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS.** Lisboa: Edições Sílabo.

PINTO, C, ALVES (1995). **Sociologia da escola.** Mcgrawhill.

PINTO, J., ALMEIDA, J. (1990). **A investigação nas ciências sociais.** Lisboa: Editorial Presença.

PIRES, L. (1988). **A massificação Escolar.** In Revista Portuguesa de educação, vol.1.

PIRES, L. (1995). **Educação básica: um novo conceito numa perspectiva de cuidados primários de educação: Investigação e acção.** Porto: Sociedade portuguesa de Ciências da educação. Vol.I.

POMBO, O. (2004). **O Insuportável Brilho da Escola.** In Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 31 – 60.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H.; BARRAS, C. (1994). **Educação Familiar e parental,** in Inovação, vol.7,nº3.

QUIVY, R.(1992). **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva.

REVEZ, M.(2004). **Gestão das organizações Escolares. Liderança escolar e Clima de trabalho. Um Estudo de Caso:** Edições Cosmos.

RIGOLET, S. (2006). **Organizar e gerir reuniões de pais. Como criar parcerias no Jardim de Infância.** Porto: Porto Editora.

ROCHA, A. (1996). **Projecto Educativo de Escola. Administração participada e inovadora.** Porto. Edições Asa.

ROCHA, C. (2005). **Relação escola família. Da inevitabilidade implícita á**

inevitabilidade da sua explicitação. In Escola família . uma realação em processo de reconfiguração.Stoer, S.R., Silva P. (org.). Porto Editora.pp.138-143.

RODRIGUES, F., STOER, S.(1998). **Entre Parceria e Partenariado.** Oeiras: Celta Editora.

SÁ, V. (1997). **Racionalidades e Práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SANCHES e ALMEIDA (2004). **Autonomia da escola e Participação dos Encarregados de Educação: das políticas às práticas.** In Politicas e gestão local de educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 361 – 376.

SANTOS, A. M.N. (2004). **A Escola: O que pode fazer e até onde se lhe pode exigir.** In Direitos Responsabilidades na Sociedade Educativa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 61- 68.

SILVA, P (2003). **Escola – Família, uma relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder:** Edições Afrontamento.

SILVA, P. (1994). **Escola - Família: Uma Relação Armadilhada?** ESES, nº 5, pp.23-30.

SILVA, P. (1994). **Relação Escola -Família em Portugal: 1974- 1994:** Duas décadas, um balanço, in Inovação, 7.

SIMÕES, G. (2005). **Organização e gestão do agrupamento de escolas vertical. A teia das lógicas de acção.** Porto: Edições Asa.

SOUTA, LUÍS. (1997). **Multiculturalidade & Educação.** Porto: Profedições.

STAKE, R.E. (1994). **Handbook of qualitative research**. London: Denzin N.k. & Lincoln Y.S..

STOER, S., SILVA, P. org. (2005). **Escola – Família. Uma relação em processo de reconfiguração**. Porto: Porto Editora.

TEODORO, A.(2003). **Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação: Afrontamento**.

WALKE, R. (1989). **Métodos de Investigación para el profesorado**. Madrid: Morata.

WALKER, R (1983). **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa** in Dockreli, W.B..

WOODS, P. (1987). **La Escuela por dentro. La etnografia en la Investigación educativa**. Barcelona: Piados.

WORSLEY, P. (1977). **Introdução à sociologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote (3ª Edição).

ZENHAS, A. (2006). **O papel do director de turma na colaboração escola -família**. Porto. Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 47480, de 2 de Janeiro de 1967 - Institui o ciclo preparatório do ensino secundário, que substitui tanto o 1º ciclo do ensino liceal como o ciclo preparatório do ensino técnico profissional.

Decreto-Lei nº 48572, de 9 de Setembro de 1968- Aprova o estatuto do ciclo preparatório do Ensino Secundário, cria a figura de director de turma.

Decreto- Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro – Redefine a composição e atribuições dos órgãos de gestão da escola.

Lei nº 7/77 de 1 de Fevereiro – Lei das associações de pais.

Despacho nº 122/79 de 22 de Maio – Regula os termos da relação entre as associações de pais e o Conselho Directivo.

Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro – Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de Apoio.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro – Atribui maior autonomia à escola.

Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro – Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e seus órgãos de apoio.

Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro - define um novo regime de constituição das associações de pais.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Define um novo regime jurídico de direcção administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº98-A/92, de 20 de Junho – Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro – O Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Ex.mo(a) Sr(a) Encarregado(a) de Educação

O questionário que junto lhe envio, através do seu filho, faz parte de um trabalho de investigação académica que estou a levar a cabo no âmbito da minha tese de mestrado na área da Análise Social e Administração da Educação.

Com este questionário pretendo recolher a sua opinião sobre um conjunto de aspectos relacionadas com a participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola.

A sua sinceridade e colaboração são fundamentais.

O questionário é anónimo e as informações recolhidas são rigorosamente confidenciais e tem fins exclusivamente académicos.

Depois de preenchido, o questionário deverá ser devolvido através do seu filho, ao professor, no envelope fechado. Desde já agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos
Milheirós de Poiares, Maio 2006

(Manuela Coelho Feiteira)

.Idade (Marque com um X sobre ____ no caso que se lhe aplica)

1. ___ Até aos 29 anos
2. ___ Entre 30 e 39 anos
3. ___ Entre 40 e 49 anos
4. ___ 50 ou mais

2. Grau de parentesco em relação ao aluno (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

1. ___ Pai
2. ___ Mãe
3. ___ Avô
4. ___ Avó
5. ___ Irmão
6. ___ Outro _____ (Qual?)

3. Indique a sua escolaridade (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

1. ___ Não sabe ler nem escrever
2. ___ Ensino Primário
3. ___ Ensino Preparatório
4. ___ Ensino Secundário
5. ___ 12º Ano de escolaridade
6. ___ Bacharelato
7. ___ Licenciatura
8. ___ Mestrado
9. ___ Doutoramento

4. Indique se participa em algumas das seguintes estruturas da escola abaixo identificadas. (Marque com um X o caso que se lhe aplica)

	Estruturas da escola	Sim	Não
1.	Conselho Pedagógico		
2.	Assembleia de Escola		
3.	Associação de pais e Encarregados de Educação		

5. Qual a sua profissão actual? _____**6. O seu filho/educando beneficia de subsídio escolar?** (Marque com um X o caso que se lhe aplica)

1. ___ Sim: Escalão A
2. ___ Sim: Escalão B
3. ___ Não

7. Qual o grau académico que gostaria que o seu filho/ educando alcançasse (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

1. ___ 3º ciclo - 9º Ano
2. ___ Secundário – 12º Ano
3. ___ Ensino Superior
4. ___ Outro. Qual? _____

8. Pensa que o aumento da escolaridade do seu educando proporcionar-lhe-á um melhor emprego no futuro? (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

1. ___ Sim
2. ___ Não
3. ___ Talvez

9. Do conjunto de funções abaixo indicadas, refira (assinalando com um X) as que correspondem à escola à família ou a ambas.

		Escola	Família
1	Zelar pela guarda das crianças		
2	Ensinar		
3	Educar		
4	Alimentar		
5	Verificar os trabalhos de casa		
6	Ajudar nos trabalhos de casa		
7	Promover hábitos higiene		
8	Promover hábitos de saúde		
9	Promover o sucesso educativo		
10	Ajudar o professor nas actividades solicitadas por este		
11	Promover visitas de estudo		
12	Estar atento aos problemas da criança		
13	Ajudar as crianças na resolução dos problemas		
14	Informar os Enc. de Educação sobre a avaliação e assiduidade		
15	Fazer reuniões		
16	Promover convívios		
17	Avaliar		
18	Certificar		
19	Estar atento aos resultados escolares		
20	Outro. Indique:		

10. Desde o início do ano lectivo quantas vezes já contactou pessoalmente o professor do seu filho/educando? (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

1. ___ Nenhuma vez
2. ___ Uma a três vezes
3. ___ Quatro a seis vezes
4. ___ Mais de seis vezes

11. De quem foi a iniciativa, dos contactos estabelecidos com o professor? (Marque com um X no caso que se aplica)

1. ___ Foi a pedido do professor
2. ___ Foi por minha iniciativa
3. ___ Outro. Qual? _____

12. No caso de ter contactado o professor por iniciativa própria, quais os motivos que o levaram a fazê-lo? (Marque com um X nos casos que se lhe aplicam)

- 1 ___ Informar sobre assuntos relacionados com o seu filho
- 2 ___ Obter informações sobre assuntos relacionados com o seu filho
- 3 ___ Apresentar reclamações sobre o funcionamento da escola
- 4 ___ Apresentar sugestões sobre o funcionamento da escola
- 5 ___ Questionar os métodos de trabalho do professor
- 6 ___ Conversar com o professor sem objectivo definido
- 7 ___ Outra razão (Qual?) _____

13. Nos momentos que foi convocado pelo professor, quais os assuntos tratados por este? (Marque com um X nos casos que se lhe aplicam)

- 1 ___ Informações relativas ao bom desempenho do seu filho
- 2 ___ Problemas relativos ao seu filho
- 3 ___ Entrega da avaliação de final de período
- 4 ___ Pedido de sugestões sobre aspectos relacionados com o funcionamento da escola
- 5 ___ Tomar conhecimento de que o seu filho foi proposto para planos de recuperação

14. Sobre a hora de atendimento do professor. (Marque com um X o caso que se aplica)

- 1 ___ Esta de acordo com a disponibilidade da maioria dos Encarregados de Educação
- 2 ___ Foi estabelecida pelo director de turma sem a consulta dos encarregados de educação
- 3 ___ A hora marcada esta de acordo com a disponibilidade do professor
- 4 ___ A hora marcada não está de acordo com a minha disponibilidade

15. Acha que na generalidade dos casos o seu contacto com professor foi... (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Importante, resolvendo o problema que desencadeou o contacto
- 3 ___ Pouco importante, não servindo para resolver o problema que desencadeou o contacto
- 4 ___ Nada importante

16. Normalmente, com quem contacta na escola quando tem necessidade de resolver um problema relacionado com o seu filho? (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ O professor
- 2 ___ A Associação de Pais
- 3 ___ O Conselho Executivo
- 4 ___ A auxiliar de acção educativa
- 5 ___ Outro (Qual?) _____

17. Qual é o meio mais utilizado pelo professor do seu filho/educando para o contactar? (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Telefona-lhe para casa
- 2 ___ Telefona-lhe para o emprego
- 3 ___ Envia-lhe a informação pela caderneta
- 4 ___ Por carta
- 5 ___ Recado pelo filho
- 6 ___ Outro (Qual?) _____

18. Relativamente à linguagem utilizada pelos professores. (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ É de fácil comprE.E.nção
- 2 ___ Nem sempre entendo mas peço que me explique sempre que não percebo
- 3 ___ Nem sempre entendo mas também não peço para explicar o que não entendo

19. Durante o presente ano lectivo já apresentou algum problema relacionado com o funcionamento da escola junto da Associação de Pais? (Marque com um X no caso que se aplica)

- 1 ___ Sim. Quais? _____
- 2 ___ Não. Porquê? _____

20. Durante o presente ano lectivo tomou conhecimento de alguma iniciativa da associação de pais? (Marque com um x no caso que se aplica)

- 1 ___ Sim. Quais? _____
- 2 ___ Não. Porquê? _____

21. De uma maneira geral considera que a Associação de Pais da sua escola ...

(Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Representa os interesses da maioria dos encarregados de educação
- 2 ___ Representa apenas os interesses dos membros das Associação de pais
- 3 ___ Representa mais os interesses dos professores do que os interesses dos encarregados de educação.

22. Durante o presente ano lectivo participou em alguma reunião promovida pela Associação de Pais da sua escola? (Marque com um x no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Sim
- 2 ___ Não

23 Se respondeu sim, considera que as reuniões ... (Marque com um X nos casos que se lhe aplicam)

- 1 ___ Permitiram esclarecer as suas dúvidas e apresentar as suas propostas
- 2 ___ Foram interessantes e muito participativas
- 3 ___ Os assuntos tratados eram de interesse geral
- 4 ___ Os assuntos tratados eram de interesses muito particulares
- 5 ___ Foram conflituosas
- 6 ___ Só alguns dos participantes puderam participar

24. A sua ausência nas reuniões da Associação de pais, deveu-se a ... (Marque com um x nos casos que se aplicam)

- 1 ___ Não ter conhecimento de qualquer reunião promovida pela Associação de Pais
- 2 ___ A Associação de Pais não promover nenhuma reunião geral de pais
- 3 ___ Falta de disponibilidade
- 4 ___ Os assuntos, normalmente, não têm interesse
- 5 ___ A associação de pais não representa os encarregados de educação
- 6 ___ Outra (s) (Quais?) _____

25. Durante o presente ano lectivo esteve em discussão o Regulamento Interno do Agrupamento. Foram propostas e aprovadas algumas alterações a este documento. (Marque com um X no caso que se aplica)

- 1 ___ Tive conhecimento que o documento estava a ser revisto
- 2 ___ Não tive conhecimento que o documento estava a ser revisto
- 3 ___ Participei na discussão
- 4 ___ Não participei na discussão
- 5 ___ Apresentei propostas
- 6 ___ Não conheço a existência desse documento

26. Se respondeu sim, quem o contactou? (Marque com um X no caso que se aplica)

- 1 ___ A Associação dos Pais
- 2 ___ O professor
- 3 ___ O Conselho Executivo
- 4 ___ Outro (Indique) _____

27. Globalmente, como avalia o papel desempenhado pela Associação de Pais da sua escola em defesa dos interesses /preocupações dos Encarregados de Educação? (marque um X no caso que se aplica)

- 1 ___ Muito positivo
- 2 ___ positivo
- 3 ___ Negativo
- 4 ___ Muito Negativo

28. Quais as razões que podem levar os Encarregados de Educação a participarem pouco na escola? (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Os Enc. de educação não se interessam pela vida escolar dos filhos
- 2 ___ Os Enc. de Educação não se sentem à vontade na escola
- 3 ___ Os professores não estimulam os encarregados de educação a participar
- 4 ___ Os horários de atendimento aos encarregados de educação não são adequados
- 5 ___ Nas decisões tomadas prevalece sempre a opinião do professor.
- 6 ___ Quando os Enc. de educação vão à escola é só para ouvir “queixas” negativas sobre os filhos nunca o contrário.
- 7 ___ Os Enc. de educação cumprem as suas funções em casa. O que se passa na escola é da exclusiva responsabilidade do professor
- 8 ___ Os Enc. de educação desconhecem os seus direitos e deveres
- 9 ___ Não há tradição participativa dos encarregados de educação
- 10 ___ Outra (s) Qual? _____

29. Em que domínios é que considera que os Encarregados de Educação deveriam ter maior participação (Marque com um X no local que se lhe aplica)

		Discordo	Não sei	Concordo
1	Definição do calendário escolar			
2	Definição do horário			
3	Organização das festas na escola			
4	Avaliação dos alunos			
5	Avaliação dos professores			
6	Avaliação dos funcionários			
7	Avaliação do funcionamento da escola			
8	Na aplicação das penas disciplinares			
9	Formação das turmas			
10	Planificação das actividades			
11	Escolha da escola que desejam para os filhos			
12	Definição do currículo			
13	Na contratação de professores			
14	Na contratação dos funcionários			
15	Verificar se o aluno tem os materiais necessários			
16	Saber se o aluno se alimentou convenientemente			
17	Conversar com o aluno sobre a escola			
18	Verificar se há testes para assinar			
19	Controlo da assiduidade e pontualidade do professor			
20	Ajudar o filho a organizar o tempo de estudo em casa			
21	Ajudar nos trabalhos de casa			
22	Angariar fundos para a escola			
22	Actividades de manutenção/embelezamento da escola			
23	Outras. Indique:			

30. Qual a sua opinião sobre a actual representação dos encarregados de educação nos órgãos da escola (Marque com um X os casos que se lhe aplicam)

		Insuficiente	Suficiente	Exagerada
1	Assembleia - 2 Enc. de Educação			
2	Conselho Pedagógico – 3 Enc. de educação			

31. A participação dos pais nos seguintes órgãos é ... (marque com um X nos casos que se aplica)

		Pouco Importante	Não sei	Importante
1	Conselho pedagógico			
2	Assembleia			

32. A participação dos pais na escola é importante porque... (Marque com um X nos casos que se aplicam)

		Discordo	Não sei	Concordo
1	É fundamental para o sucesso escolar dos alunos			
2	Promove a relação entre a escola e os pais			
3	Facilita o trabalho dos professores			
4	Aumenta o conhecimento do aluno			
5	Os pais ficam a conhecer melhor a escola			
6	Melhora a qualidade das decisões			
7	A escola fica mais sensível às necessidades do meio			
8	Os pais ficam mais sensíveis às dificuldades da escola			
9	Aumenta a responsabilidade dos professores			
10	Reforça as decisões junto de entidades superiores			
11	Outros (Indique)			

33. Quais as razões que podem levar os encarregados de educação a não participar na vida da escola. (Marque com um X no(s) caso(s) que se aplica(m))

		Discordo	Não sei	Concordo
1	Os encarregados de educação não se interessam pela escola			
2	Os encarregados de educação não se sentem à vontade na escola			
3	Os directores de turma não estimulam os E.E a participar			
4	Os horários de atendimento estão desadequados			
5	Não existe um clima democrático na escola			
6	Os Enc.E . quando vão à escola é para ouvir “queixas” do professor			
7	Os Enc.E não são responsáveis pelo que se passa na escola			
8	Os Enc.E confiam na escola e nos professores			
9	Os Enc.E desconhecem os seus direitos e deveres			
10	Os professores ouvem-nos mas não ligam ao que dizemos			
11	A escola não serve para nada, o meu filho só a frequenta por que é obrigatório			
12	O meu filho não gosta da escola, como tal, não me sinto com vontade de lá ir			
13	Outra. Indique:			

34. Relativamente à associação de pais da sua escola faça as suas considerações
(Marque com um X nos casos que se aplicam)

		Discordo	Não sei	Concordo
1	Se nesta escola não existisse associação de pais não se notaria a diferença			
2	A associação de pais é a estrutura que melhor representa os interesses dos pais na escola			
3	A associação de pais tem desenvolvido um papel muito positivo na defesa dos interesses dos alunos			
4	Durante o presente ano lectivo foram muitas as iniciativas da associação de pais			
5	A associação de pais tem demonstrado um espírito de cooperação com a escola.			

35. Globalmente, a sua participação na escola tem sido... (Marque com um X o caso que se aplica)

- 1 ___ Nula (não participo)
- 2 ___ Inferior à que considera necessária
- 3 ___ A que considera necessária
- 4 ___ Superior à que considera necessária

36. Se assim o considerar, utilize o espaço seguinte para expressar a sua opinião sobre algum aspecto da relação entre a escola e a família que não foi contemplado neste questionário.

Muito obrigado pela sua colaboração

ANEXO 2
QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES

O presente questionário faz parte de um estudo, em curso na Universidade de Aveiro, no âmbito da Análise Social e Administração da Educação, pretende recolher a sua opinião sobre um conjunto de aspectos relacionados com **a participação dos pais na sua escola no presente ano lectivo**. Solicita-se que responda de acordo com as instruções de cada questão. Este questionário é anónimo sendo exclusivamente utilizado para fins académicos.

1. Idade (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Até aos 29 anos
- 2 ___ Entre 30 e 39 anos
- 3 ___ Entre 40 e 49 anos
- 4 ___ 50 ou mais

2. Sexo (marque com um x no caso que se aplica)

- 1 ___ Masculino
- 2 ___ Feminino

3. Anos de serviço (Marque com um X no caso que se aplica)

- 1 ___ Até 5 anos
- 2 ___ Entre 6 e 15 anos
- 3 ___ Entre 16 e 25 anos
- 4 ___ Mais de 25 anos

4. Durante a sua formação de professor recebeu algum tipo de formação específica no âmbito da relação escola – Pais? (Marque com um X no caso que se aplica)

- 1 ___ Sim e considero suficiente
- 2 ___ Sim, mas não foi suficiente
- 3 ___ Não, mas também não sinto que seja necessária
- 4 ___ Não, mas considero que me faz muita falta

5. Do conjunto de funções abaixo indicadas, refira (assinalando com um X) as que correspondem à escola à família ou a ambas.

		Escola	Família
1	Zelar pela guarda das crianças		
2	Ensinar		
3	Educar		
4	Alimentar		
5	Verificar os trabalhos de casa		
6	Ajudar nos trabalhos de casa		
7	Promover hábitos higiene		
8	Promover hábitos de saúde		
9	Promover o sucesso educativo		
10	Ajudar o professor nas actividades solicitadas por este		
11	Promover visitas de estudo		
12	Estar atento aos problemas da criança		
13	Ajudar as crianças a resolver os problemas		
14	Informar os Enc. de Educação sobre a avaliação e assiduidade		
15	Fazer reuniões		
16	Promover convívios		
17	Avaliar os alunos		
18	Certificar		
19	Outro. Indique:		

6. Desde o início do ano lectivo quantas vezes já contactou/reuniu com os encarregados de educação? (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Nenhuma vez
 2 ___ Uma a três vezes
 3 ___ Quatro a seis vezes
 4 ___ Mais de seis vezes

7. De quem foi a iniciativa, dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação? (Marque com um X no caso que se aplica)

- 1 ___ Foi por minha iniciativa
 2 ___ Apelido dos encarregados de educação
 3 ___ Outro. Qual? _____

8. No caso de ter contactado os encarregados de educação por iniciativa própria, quais os motivos que o levaram a fazê-lo? (Marque com um X nos casos que se lhe aplicam)

- 1 ___ Informar sobre assuntos relacionados com o aluno
- 2 ___ Obter informações sobre assuntos relacionados com o aluno
- 3 ___ Sugerir algumas alterações sobre as regras definidas pela família
- 4 ___ Questionar os métodos de educação da família
- 5 ___ Conversar com o encarregado de educação sem objectivo definido
- 6 ___ Outras razões (indique) _____

9. Nos momentos de reunião com os encarregados de educação, quais os assuntos tratados? (Marque com um X nos casos que se lhe aplicam)

- 1 ___ Informações relativas ao bom desempenho do aluno
- 2 ___ Problemas relativos ao aluno
- 3 ___ Entrega da avaliação de final de período
- 4 ___ Pedido de sugestões sobre aspectos relacionados com o funcionamento da escola
- 5 ___ Informar que o aluno foi proposto para planos de recuperação

10. Sobre a hora de atendimento do professor. (Marque com um X o caso que se aplica)

- 1 ___ Foi estabelecida por mim, depois da consulta aos encarregados de educação
- 2 ___ Foi estabelecida por mim
- 3 ___ A hora foi marcada no horário pelo Conselho Executivo

11. Acha que na generalidade dos casos o seu contacto com o Encarregado de educação foi... (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Importante, resolvendo o problema que desencadeou o contacto
- 2 ___ Pouco importante, não servindo para resolver o problema que desencadeou o contacto
- 3 ___ Nada importante

12. Normalmente, com quem contacta quando tem necessidade de resolver um problema relacionado com aluno? (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ O encarregado de educação
- 2 ___ A Associação de Pais
- 3 ___ O Conselho Executivo
- 4 ___ A auxiliar de acção educativa
- 5 ___ Outro (Indique) _____

13. Qual é o meio mais utilizado por si para contactar os encarregados de educação? (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Telefona-lhe para casa
- 2 ___ Telefona-lhe para o emprego
- 3 ___ Envia-lhe a informação pela caderneta
- 4 ___ Por carta
- 5 ___ Recado pelo filho
- 6 ___ Outro (Indique) _____

14. Relativamente à linguagem por si utilizada nos contactos estabelecidos com os encarregados de educação. (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Não me preocupo em utilizar uma linguagem que todos percebam
- 2 ___ Preocupo-me. Pergunto sempre se perceberam os assuntos.

15. Durante o presente ano lectivo já apresentou algum problema relacionado com o funcionamento da escola junto da Associação de Pais? (Marque com um X no caso que se aplica)

- 1 ___ Sim. Quais? _____
- 2 ___ Não. Porquê? _____

16. Durante o presente ano lectivo tomou conhecimento de alguma iniciativa da associação de pais? (Marque com um x no caso que se aplica)

- 1 ___ Sim. Quais? _____
- 2 ___ Não. Porquê? _____

17. De uma maneira geral considera que a Associação de Pais da sua escola ... (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Representa os interesses da maioria dos encarregados de educação
- 2 ___ Representa apenas os interesses de dos membros das Associação de pais
- 3 ___ Representa mais os interesses dos professores do que os interesses dos encarregados de educação.

18. Globalmente, como avalia o papel desempenhado pela Associação de Pais da sua escola em defesa dos interesses /preocupações dos Encarregados de Educação? (Marque um X no caso que se aplica)

- 1 ___ Muito positivo
- 2 ___ Positivo
- 3 ___ Negativo
- 4 ___ Muito Negativo

19. Quais as razões que podem levar os encarregados de Educação a participarem pouco na escola? (Marque com um X no caso que se lhe aplica)

- 1 ___ Os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos filhos
- 2 ___ Os Encarregados de Educação não se sentem à vontade na escola
- 3 ___ Os directores de turma/professor/educador não estimulam os encarregados de educação a participar
- 4 ___ Os horários de atendimento dos encarregados de educação não são adequados
- 5 ___ As decisões tomadas não são democráticas. O que prevalece sempre é a opinião do professor.
- 6 ___ Quando os encarregados de educação vão à escola é só para ouvir “queixas” negativas sobre os filhos nunca o contrário.
- 7 ___ Os encarregados de educação cumprem as suas funções em casa. O que se passa na escola é da exclusiva responsabilidade do professor
- 8 ___ Os encarregados de educação desconhecem os seus direitos e deveres
- 9 ___ Não há tradição participativa dos encarregados de educação
10. ___ Os encarregados de educação acham que a responsabilidade do percurso escolar do aluno é do próprio e que eles pouco devem fazer.
- 11 ___ Outra Indique _____

20. Em que domínios é que considera que os encarregados de educação deveriam ter maior participação (Marque com um X no local que se lhe aplica)

		Discordo	Não sei	Concordo
1	Definição do calendário escolar			
2	Definição do horário			
3	Organização das festas na escola			
4	Avaliação dos alunos			
5	Avaliação dos professores			
6	Avaliação dos funcionários			
7	Avaliação do funcionamento da escola			
8	Disciplina dos alunos, na aplicação das penas disciplinares			
9	Formação das turmas			
10	Planificação das actividades			
11	Escolha da escola que desejam para os filhos			
12	Definição do currículo			
13	Na contratação de professores			
14	Na contratação dos funcionários			
15	Verificar se o aluno tem os materiais necessários			
16	Saber se o aluno se alimentou convenientemente			
17	Conversar com o aluno sobre a escola			
18	Verificar se há testes para assinar			
19	Controlo da assiduidade e pontualidade do professor			
20	Ajudar o filho a organizar o tempo de estudo em casa			
21	Ajudar nos trabalhos de casa			
22	Angariar fundos para a escola			
23	Actividades de manutenção/embelezamento da escola			
24	Outras. Indique:			

21. Qual a sua opinião sobre a actual representação dos encarregados de educação nos diferentes órgãos da escola (Marque com um X os casos que se lhe aplicam)

		Insuficiente	Suficiente	Exagerada
1	Assembleia - 2 enc. de educação			
2	Conselho Pedagógico - 3 enc. de educação			

22. A participação dos pais nos seguintes órgãos é ... (Marque com um X nos casos que se aplica)

		Pouco importante	Não sei	Importante
1	Conselho pedagógico			
2	Assembleia			

23. Globalmente a participação dos pais na escola tem sido... (Marque com um X o caso que se aplica)

- 1 ___ Nula (não participo)
 2 ___ Inferior à que considera necessária
 3 ___ A que considera necessária
 4 ___ Superior à que considera necessária

24. A participação dos pais na escola é importante porque... (Marque com um X nos casos que se aplicam)

		Discordo	Não sei	Concordo
1	É fundamental para o sucesso escolar dos alunos			
2	Promove a relação entre a escola e os pais			
3	Facilita o trabalho dos professores			
4	Aumenta o conhecimento do aluno			
5	Os pais ficam a conhecer melhor a escola			
6	Melhora a qualidade das decisões			
7	A escola fica mais sensível às necessidades do meio			
8	Os pais ficam mais sensíveis às dificuldades da escola			
9	Aumenta a responsabilidade dos professores			
10	Reforça as decisões junto de entidades superiores			
11	Outros (Indique)			

25. Quais as razões que podem levar os encarregados de educação a não participarem na vida da escola. (Marque com um X no(s) caso(s) que se aplica(m))

		Discordo	Não sei	Concordo
1	Os Enc. de educação não se interessam pela escola			
2	Os Enc. de educação não se sentem à vontade na escola			
3	Os prof. não estimulam os Enc. de Educação a participar			
4	Os horários de atendimento estão desadequados			
5	Não existe um clima democrático na escola			
6	Os Enc. Educação quando vão à escola é para ouvir “queixas” do professor			
7	Os Enc.E.não são responsáveis pelo que se passa na escola			
8	Os Enc.E confiam na escola e nos professores			
9	Os Enc.E desconhecem os seus direitos e deveres			
10	Há falta de tradição participativa dos Enc. de Educação			
11	Outra(s). Indique:			

26. Relativamente à associação de pais da sua escola faça as suas considerações

(Marque com um X nos casos que se aplicam)

		Discordo	Não sei	Concordo
1	Se nesta escola não existisse Associação de pais não se notaria a diferença			
2	A associação de pais é a estrutura que melhor representa os interesses dos pais na escola			
3	A associação de pais tem desenvolvido um papel muito positivo na defesa dos interesses dos alunos			
4	Durante o presente ano lectivo foram muitas as iniciativas da associação de pais			
5	A Associação de pais tem demonstrado um espírito de cooperação com a escola.			

27. Já alguma vez solicitou algum tipo de colaboração à associação de pais da escola? (Marque com um X no caso que se aplica)

1. ____ Sim

2. ____ Não

3. Se respondeu Sim, indique em que situações _____

ANEXO 3
GUIÃO DE ENTREVISTA – PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS

Guião de Entrevista – Presidente de Associação de Pais

1. Há quanto tempo representa a escola?
2. Como é que foi eleito?
3. Qual a importância que atribui às funções que desempenha?
4. Considera que todos os assuntos da escola dizem respeito às famílias?
5. Pensa que as funções da escola são as mesmas, diferentes, complementares, ...às funções das famílias?
6. Quais as principais solicitações que a escola faz a associação de pais?
7. Qual o impacto que a associação de pais tem na escola? Como caracteriza as relações e estabelece com os pais que representa, com a escola e com o Conselho Executivo?
8. Quais são as principais preocupações da Associação de pais?
9. É vossa preocupação que as decisões sejam partilhadas?
10. Houve alguma situação que considera que a associação de pais influenciou a decisão da escola?

ANEXO 4
GUIÃO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DE ESCOLA

Guião de entrevista - Coordenadora de Escola

1. Há quanto tempo é coordenadora de escola?
2. Como se estabelecem as relações com os encarregados de Educação?
3. É preocupação da escola promover a participação dos encarregados de educação?
4. Quais os assuntos mais abordados nos encontros com os pais ou com quem os representa?
5. Que estratégias pela escola são utilizadas para o envolvimento dos encarregados de educação?
6. Ao longo dos anos sentiu mudanças?
7. A associações de pai que papel tem desempenhado?
8. Considera que a associação de pais representa totalidade dos pais da escola?
9. Como avalia a participação dos pais/associação na escola?
10. A formação sobre a temática facilitaria o processo de relação?