

UNIVERSIDADE ABERTA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA E DA FAMÍLIA: UMA
PERSPECTIVA DE PAIS NUMA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO**

Maria Isabel Pires Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE: ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

2008

UNIVERSIDADE ABERTA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA E DA FAMÍLIA: UMA
PERSPECTIVA DE PAIS NUMA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO**

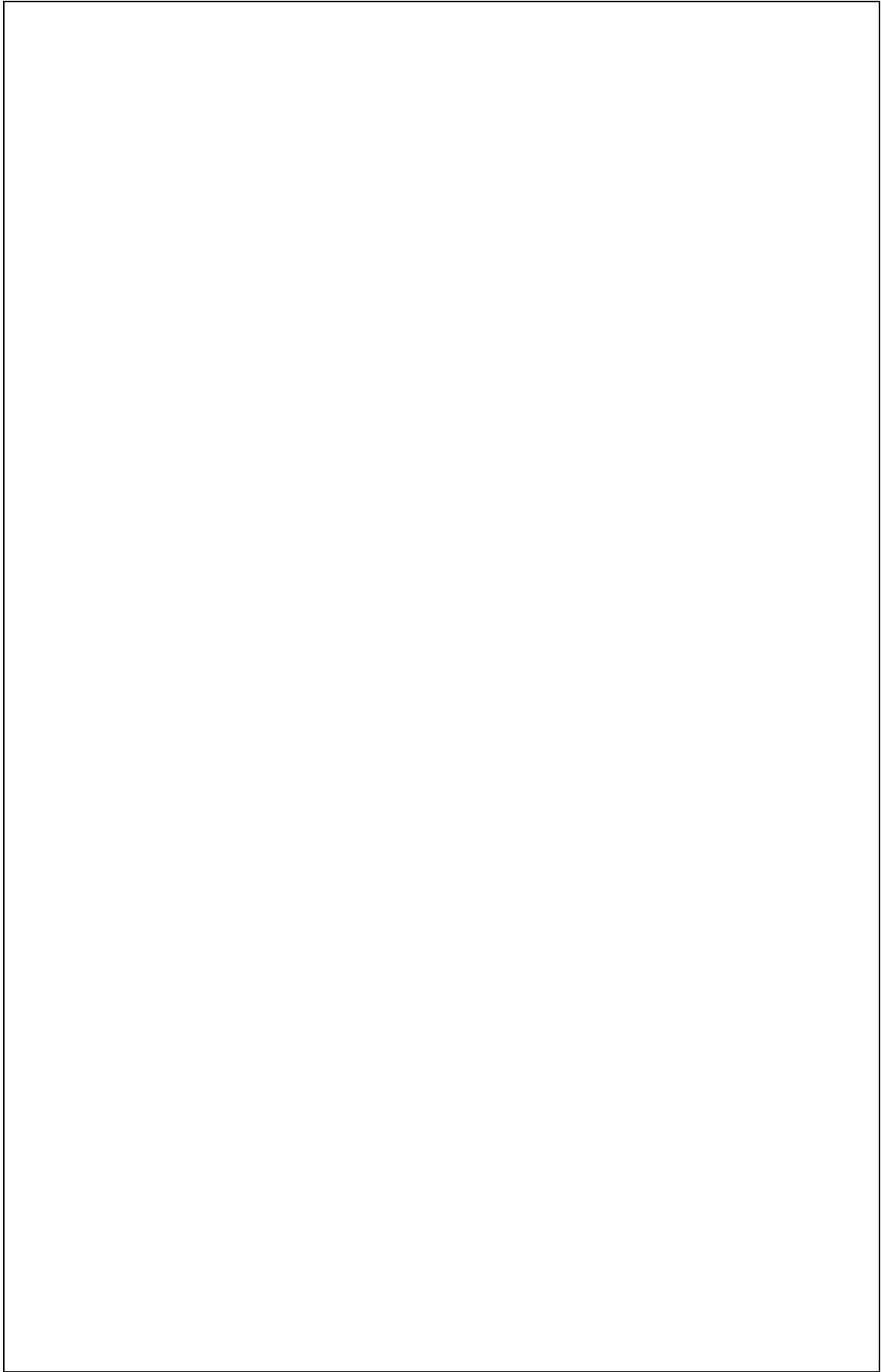
Maria Isabel Pires Araújo

Dissertação Orientada pela Professora Doutora **Isolina Oliveira**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE: ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

2008



Agradecimentos

A realização deste trabalho foi um desafio que me propus superar, e ter chegado até aqui, foi a prova da minha persistência e da força que imprimi ao longo de todo este processo de desenvolvimento. Contudo, por muito que um trabalho represente reflexão e esforço pessoal, ninguém é completamente senhor de si e não existem caminhos que possam ser percorridos inteiramente na solidão.

Por isso e em primeiro lugar, o meu agradecimento profundo à Professora Doutora Isolina Oliveira por me ter dado sempre o maior incentivo, mas criticando, por me ter dado sempre o maior apoio, mas exigindo, e por ter estado sempre disponível para me ouvir e aconselhar nos momentos em que mais necessitei dos seus ensinamentos.

Agradeço a toda a comunidade educativa da escola em que realizei o estudo, por tê-lo tornado possível.

Agradeço ao meu marido que sempre me motivou e compreendeu a importância que este desafio representava para mim, e por fim, agradeço a um grupo de mulheres profissionais do mesmo ofício, com quem trabalhei durante anos e com quem aprendi quase tudo do que sou hoje.

RESUMO

Este estudo situa-se no âmbito das representações sociais da Escola e da família na perspectiva dos encarregados de educação. Dadas as mudanças abruptas na sociedade, com a alteração estrutural da organização das famílias, interessa perceber qual o entendimento que os encarregados de educação têm, actualmente, sobre os objectivos e o papel que atribuem à educação e à Escola e, em particular, à escola dos seus educandos. O conceito de representação social tem uma importância que se considera pertinente para estudar esta temática. Para o seu desenvolvimento aborda-se o conceito de representação social (Moscovici, 1961) e os mecanismos da sua construção, de acordo com os pressupostos de Vala (2006) e Cabecinhas (2004). Diversos autores como Crahay (2000), Dubet (2004) e Almeida e Vieira (2006) têm analisado a noção de educação escolar como transmissora de instrução, educação e cultura e a sua evolução enquanto educadora, socializadora e qualificadora, mas também como perpetuadora de experiências humanas. Com base em Carvalho (2001) e outros documentos legislativos, referem-se momentos históricos que determinam cada um desses papéis atribuídos à escola, desde o período da Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822 até aos dias de hoje. Discute-se, também, o papel da Escola e da família na formação e socialização dos mais jovens, a par das expectativas que os vários tipos de famílias constroem sobre a educação e a transmitem aos seus educandos (Diogo, 1998, Seabra, 1999).

Este estudo foi desenvolvido numa escola do ensino básico de um agrupamento escolar, tendo envolvido os encarregados de educação dos alunos do 3º ciclo, no total de 207. Os principais objectivos deste trabalho consistem em estudar as representações sociais destes encarregados de educação sobre a educação e a Escola, perceber possíveis mudanças ocorridas na última década e analisar a relação escola-família na escola onde se realiza o estudo. Os dados foram recolhidos através de inquérito por entrevista e questionário, contactos informais, documentos orientadores da escola, tais como o projecto educativo, o relatório de avaliação interna do agrupamento escolar e dados estatísticos. Os resultados revelam que os encarregados de educação mantêm convicções firmes sobre o papel educador

da família e pretendem assegurar-se como referência em termos de valores na educação, facto que consideram poder contribuir para o sucesso escolar dos educandos. Sugerem, ainda, que os encarregados de educação valorizam como expectativas de educação as que apelam à apropriação de valores relacionados com a solidariedade, o respeito e a tolerância. Por outro lado, reconhecem a importância da relação escola-família, na medida em que a consideram desejável, gerida de acordo com as suas disponibilidades, reforçando a pertinência das dinâmicas de participação e envolvimento na escola e considerando as reuniões de pais os locais apropriados para se fazerem ouvir.

Palavras chave: Escola; Representações sociais; Educação escolar; Igualdade/ equidade; Relação escola-família.

ABSTRACT

This study refers to the Parents' social representations of School and family. Bearing in mind the sudden social changes, which reflect upon the structural organization of the families, it is important to understand the parents' view and the role they attribute to the aims of education and school, with a special emphasis on their own children's school. The concept of social representation is relevant to the study of this matter. In order to develop this idea, we go through the concept of social representation (Moscovici, 1961) and the mechanism that lies beneath its construction, according to Vala's (1996) and Cabecinhas's (2004) assumptions. Several authors, like Crahay (2000), Dubet (2004) and Almeida e Vieira (2006), have been analysing the concept of school education as an instruction, education and culture provider and its development not only as an education, socialization and qualification agent, but also as a means for making the human experiences prevail. Carvalho (2001) and other legislative documents refer to historical events that determine each of those roles attributed to school, from the time of the Political Constitution of the Portuguese Monarchy in 1822 until today. They also highlight the role of School and family in the process of bringing up and making the younger ones socialize, together with the expectations that the different family types create about education and how they transmit it to their children, as stated by Diogo, 1998, Seabra, 1999.

This study was developed in an elementary school belonging to a school grouping, and it involved the 207 parents of the 3^o ciclo students. It aims mainly at studying the parents' social representations of education and School, understanding any changes that might have occurred in this decade and analyzing the relationship between school and family in the school where this study is carried out. The data were collected through an interview survey and a question, informal contact, school guiding documents, such as the education project, the report on the internal evaluation of the school grouping, statistics. The results show that parents deeply believe in the family's educational role and intend to make sure that they are a reference to their children as far as educational values that may contribute to their children's school achievement are concerned. They also suggest that parents mainly value education

expectations that have to do with such values as solidarity, respect and tolerance. On the other hand, parents recognize the importance of the school and family relationship, as long as it fits their availability, reinforces the dynamics of their school participation and involvement, and they consider parents' meetings the right time and place to have their word.

Key words/phrases: School, Social representations; School education; Equality/fairness; Relationship between school and family

RÉSUMÉ

Cette étude s'insère dans le contexte des représentations sociales de l'École et de la famille d'après la perspective des parents. Étant donnés les changements profonds dans la société, avec la modification structurelle de l'organisation des familles, il est important de savoir quel est l'entendement que les parents ont, actuellement, des objectifs et du rôle qu'ils reconnaissent à l'éducation et à l'École et, en particulier, à l'école de leurs enfants. Le concept de représentation sociale a donc une importance que nous considérons pertinente pour étudier cette thématique. Pour le développement de cette idée il faut faire référence au concept de représentation sociale (Moscovici, 1961) et aux mécanismes de sa construction, conformément aux présuppositions de Vala (2006) et de Cabecinhas (2004). Plusieurs auteurs comme Crahay (2000), Dubet (2004) et Almeida et Vieira (2006), ont analysé la notion d'éducation scolaire en tant que véhicule de l'instruction, de l'éducation et de la culture et son évolution comme agent éducatif, sociabilisant et qualificateur, mais aussi comme perpétuateur des expériences humaines. Ayant comme base Carvalho (2001) et autres documents législatifs, nous faisons référence aux moments historiques qui déterminent chacun de ces rôles attribués à l'école, depuis la période de la Constitution Politique de la Monarchie Portugaise de 1822 jusqu'à nos jours. Ils renforcent le rôle de l'École et de la famille dans la formation et la socialisation des plus jeunes en considérant les attentes que les différents types de familles construisent sur l'éducation et la transmettent aux enfants, Diogo, 1998, Seabra, 1999.

Cette étude a été développée dans une école de *ensino básico* avec les parents des élèves au 3^o *Ciclo*, un total de 207. Les principaux objectifs de ce travail sont étudier les représentations sociales de ces parents sur l'éducation et l'École, percevoir de possibles changements produits pendant la dernière décennie et analyser la relation école-famille dans l'école où se réalise cette étude. Les données ont été recueillies à travers une enquête par entrevue et questionnaire, des contacts informels, des documents de l'école, tels que le projet éducatif et le rapport d'évaluation interne de l'école, des données statistiques et bibliographie. Les résultats révèlent que les parents maintiennent

des convictions fermes sur le rôle éducatif de la famille et s'assument comme un modèle, en ce qui concerne les valeurs dans l'éducation, qui peut contribuer au succès scolaire des élèves. Les résultats indiquent aussi que les attentes d'éducation que les parents valorisent sont celles qui font appel à l'appropriation de valeurs liées à la solidarité, au respect et à la tolérance. D'autre part, ils reconnaissent l'importance de la relation école-famille mais dans la mesure où ils la considèrent souhaitable quand elle est gérée conformément à leurs disponibilités, en renforçant la pertinence des dynamiques de participation et d'engagement dans l'école et en considérant les réunions de parents les lieux appropriés pour que se fassent entendre.

Mots clé: École, Représentations sociales; Éducation scolaire; Égalité / équité; Relation école-famille.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii	
RESUMO	iv	
ABSTRACT	vi	
RESUMÉ	iii	
ÍNDICE GERAL	x	
ANEXOS	xiv	
ÍNDICE DE QUADROS	xv	
ÍNDICE DE FIGURAS	xvii	
INTRODUÇÃO	1	
 PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO		
CAPÍTULO I – SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	6	
1. Sobre a ideia de conhecimento e representação social	7	
1.1. Organização das representações sociais	8	
1.2. A formação das representações sociais	10	
1.3. Como nos situamos face às representações sociais	12	
1.4. Construção das representações sociais dos encarregados de educação	14	
1.5. As representações no processo de escolha de Escola	16	
 CAPÍTULO II – DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ÀS EXPECTATIVAS NA ESCOLA		18
1. A Escola	19	
1.1. Em torno do conceito de educação escolar	19	
1.2. Configurações da educação escolar em Portugal	22	
2. Em Nome da Igualdade Social	31	
2.1. Ideologias educativas	35	
2.1.1. Ideologia da igualdade de oportunidades	36	
2.1.2. Ideologia da igualdade de tratamento	37	
2.1.3. Ideologia da igualdade de conhecimentos	38	
2.2. Equidade e Escola de classes	40	
	x	

CAPÍTULO III – DA ESCOLA À FAMÍLIA	43
1. A Família	44
1.1. Família como suporte	44
1.2. Expectativas familiares face à Escola	46
2. Controlo Sobre as Práticas Educativas	50
2.1. À volta dos conceitos de envolvimento e participação	51
2.2. Interesses e constrangimentos no envolvimento e na participação dos encarregados de educação na Escola.....	52
2.3. Dinâmicas de participação	55
2.4. Dinâmicas de envolvimento	57
3. Relação Entre Forças em Jogo	59
3.1. Processos de escolha de Escola	60
3.2. As finalidades da educação familiar e da educação escolar	62

Parte B – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS	65
1. Plano de Investigação	66
2. Objectivos e Questões de Investigação	68
3. Amostra e sua Caracterização	71
3.1 Caracterização dos entrevistados	75
4. Instrumentos de Pesquisa Utilizados	78
4.1. As entrevistas	78
4.2. Questionário	81
4.3. Recolha documental	85
5. Procedimentos	88
6. Análise e Tratamento dos Dados	93
6.1. Análise de conteúdo	93
6.2. Análise quantitativa	94
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS RESULTADOS	97
1. Introdução	98
2. Caracterização da escola	99

3. Apresentação dos resultados	110
3.1. Dados de caracterização pessoal e profissional dos encarregados de educação	110
3.2. Dados de caracterização dos educandos	115
3.3. Representações dos encarregados de educação sobre a educação e a Escola	117
3.3.1. Dados relativos às competências da família para educar	117
3.3.2. Dados relativos às competências da Escola para educar	118
3.3.3. Dados relativos às expectativas dos encarregados de educação em relação à educação dos educandos	119
3.3.4. Dados relativos à posição sobre a educação do passado e do presente.....	120
3.3.5. Dados relativos à posição sobre o papel da Escola	120
3.4. Representações dos encarregados de educação sobre a escola que os educandos frequentam	122
3.4.1. Dados relativos ao envolvimento dos encarregados de educação	122
3.4.2. Dados relativos aos motivos da escolha da escola	123
3.4.3. Dados relativos ao grau de satisfação com a escola	123
3.4.4. Dados relativos às informações sobre o funcionamento antes da matrícula	126
3.4.5. Dados sobre o modo de contacto dos encarregados de educação com escola	129
3.4.6. Dados sobre formas de participação dos encarregados de educação	129
3.4.7. Dados sobre a disponibilidade dos encarregados de educação	130

CAPÍTULO VI - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS 133

1. Análise e interpretação dos resultados	133
1.1. Caracterização dos encarregados de educação	134
1.1.1. Caracterização dos encarregados de educação com educandos nos Cursos de Educação e Formação	137
1.2. Representações da família sobre a Escola	138
1.2.1. Competências da família para educar	138
1.2.2. Competências da Escola para educar	139

1.2.3. Expectativas dos encarregados de educação em relação à educação dos educandos	140
1.2.4. Educação do passado e do presente	141
1.2.5. Papel da Escola	142
1.3. Representações dos encarregados de educação sobre a Escola frequentada pelo educando	144
1.3.1. Envolvimento dos Encarregados de educação	144
1.3.2. Motivos da escolha da escola	144
1.3.3. Grau de satisfação	145
1.3.4. Informação sobre o funcionamento da escola antes da matrícula do educando	146
1.3.5. Contactos com a escola	147
1.3.6. Participação dos encarregados de educação na escola dos educandos	148
1.3.7. Disponibilidade dos encarregados de educação	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
RECOMENDAÇÕES	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	170
ANEXOS	172

ANEXOS

ANEXO I	173
GUIÃO DE ENTREVISTA	
ANEXO II	175
CARTA DE APRESENTAÇÃO	
ANEXO III	176
PRÉ QUESTIONÁRIO	
ANEXO IV	182
QUESTIONÁRIO FINAL	
ANEXO V	188
ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ANEXO VI	211
ANÁLISE CATEGORIAL E QUANTITATIVA DAS ENTREVISTAS	
ANEXO VII	212
ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PERGUNTA ABERTA	
ANEXO VIII	218
ANÁLISE DA PERGUNTA ABERTA	
ANEXO IX	220
CARTAS DE AGRADECIMENTO AOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DA ESCOLA	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Modelo sobre a ideologia da igualdade de oportunidades	36
Quadro 2. Modelo sobre a ideologia da igualdade de tratamento	37
Quadro 3. Modelo sobre a ideologia da igualdade de conhecimentos	38
Quadro 4. Modelo de diferenciação de facetas pedagógicas	39
Quadro 5. Caracterização da amostra	73
Quadro 6. Caracterização dos entrevistados e dos respectivos educandos...	76
Quadro 7. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	87
Quadro 8. Distribuição das questões do questionário	89
Quadro 9. Percentagem de questionários distribuídos e recolhidos no Percurso Regular	91
Quadro 10. Percentagem de questionários distribuídos e recolhidos no Percurso Educação Formação	91
Quadro 11. Percentagem de questionários entregues e recebidos	92
Quadro 12. Número de docentes existentes no agrupamento escolar	100
Quadro 13. Distribuição de discentes no agrupamento e na escola sede por níveis de ensino	100
Quadro 14. Distribuição de percursos escolares por turma e anos de escolaridade no 3ºciclo	101
Quadro 15. Distribuição dos níveis de escolaridade dos respondentes com educandos no Percurso Educação Formação	102
Quadro 16. Distribuição das taxas de abandono escolar por níveis de escolaridade	102
Quadro 17. Número e percentagem de alunos apoiados pelo ASE	103
Quadro 18. Distribuição dos discentes com necessidades educativas por níveis de escolaridade	104
Quadro 19. Distribuição dos respondentes por género	111
Quadro 20. Actividades profissionais dos encarregados de educação	112
Quadro 21. Respondentes do género feminino por níveis de escolaridade e idade	114
Quadro 22. Respondentes do género masculino por níveis de escolaridade e idade	114
Quadro 23. Distribuição das respostas segundo as idades dos educandos ...	115

Quadro 24. Distribuição das respostas segundo a frequência dos anos de Escolaridade	115
Quadro 25. Distribuição das respostas segundo o tipo de percurso escolar	116
Quadro 26. Distribuição das respostas segundo a idade, género e níveis de escolaridade dos pais cujos educandos frequentam Cursos de Educação Formação	116
Quadro 27. Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação às expectativas da educação dos educandos	119
Quadro 28. Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação à educação do passado e à educação que é transmitida hoje	120
Quadro 29. Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação às finalidades da Escola	121
Quadro 30. Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação ao envolvimento da família com a Escola	122
Quadro 31. Motivos da escolha da escola pelos encarregados de educação, tendo em conta as suas habilitações académicas	123
Quadro 32. Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação ao grau de satisfação da escola, segundo as habilitações académicas dos encarregados de educação	125
Quadro 33. Distribuição das respostas positivas em relação às informações sobre a escola antes da matrícula do educando	127
Quadro 34. Distribuição das respostas negativas em relação às informações sobre a escola antes da matrícula do educando	128
Quadro 35. Distribuição das respostas dos encarregados de educação segundo o modo de contacto com a escola	129
Quadro 36. Distribuição dos respondentes segundo a participação e a forma como contacta com a escola	130
Quadro 37. Distribuição dos respondentes segundo o grau de disponibilidade para a escola, de acordo com o género	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relações estabelecidas na recolha de dados	92
Figura 2. Distribuição etária dos respondentes	102
Figura 3. Distribuição dos respondentes por níveis de ensino	113
Figura 4. Distribuição das respostas segundo a concordância em relação ao que esperam da educação da família	117
Figura 5. Distribuição das respostas segundo a concordância em relação ao que esperam da educação da Escola	118

INTRODUÇÃO

A Escola é sempre um passado, um presente, ou um futuro e, independentemente da sua construção teórica no imaginário de alguém, continua ainda a não ter um substituto credível. Esse facto, só por si, faz com que se joguem em torno dela, expectativas e anseios de uma vida, quer sejam de carácter pessoal ou de outrem.

Ora, a educação para o século que há pouco iniciámos, só poderá ser construída com base em padrões de justiça e de qualidade, se se constituir como elemento integrador para todos os cidadãos, capacitando-os para poderem vir a desempenhar cada vez mais, em liberdade, um papel activo e crítico nas sociedades, que se espera, sejam mais livres e mais justas.

Actualmente, a necessidade cada vez mais premente, da valorização e da aprendizagem ao longo da vida que se preconiza para o século XXI¹, exigirá dos seus cidadãos competências compatíveis com os interesses da sociedade que só poderão ser desenvolvidas se as práticas escolares, que têm um papel forte e decisivo na formação do indivíduo, tiverem a seu lado a família. Esta, que através das suas práticas internas de socialização em torno de um sistema de valores e de formação das atitudes, terá de ser capaz de encontrar formas de conciliar essas mesmas realidades, pois segundo Estrada & Ruiz (2007, p.168) “conseguir la igualdad en todos los ámbitos de la vida, incluido el familiar se convierte en el gran reto de nuestra sociedad”. Entendemos assim que, apesar das mudanças verificadas no interior das famílias, sobretudo ao longo do século XX, as suas potencialidades estão longe de se esgotar, esperando-se que continuem a ser uma referência na transmissão de valores através de um papel activo e esclarecido junto dos mais jovens. Neste sentido, consideramos, que, paralelamente à educação da família, se encontram as questões relacionadas com a relação escola-família, que podem vir a constituir-se, também, elementos potenciadores e facilitadores da educação das futuras gerações, se cada um dos intervenientes souber assumir exactamente o papel que lhe compete. Assim,

¹ Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – Escolas para o Século XXI, 2007.

torna-se importante que os encarregados de educação, através de dinâmicas de participação ou de envolvimento com a Escola, por orientação legislativa das políticas vigentes, ou simplesmente por sua iniciativa como um dever de cidadania, assumam esse direito e aceitem esse apoio.

Sobre esta relação com grande potencial incide este estudo que pretende focar as representações sociais da escola e da família na perspectiva de encarregados de educação, que se realizou numa escola do 3º ciclo do Ensino Básico e cujas motivações para a sua realização se fundem com questões pessoais e profissionais. A primeira situa-se a um nível de dever de cidadania ao querer disponibilizar informação que possa, eventualmente, ser útil sobre o tema, a segunda, centrada no interesse da investigadora como profissional da área da educação, ao pretender entender como os encarregados de educação constroem as suas representações sobre a Escola.

Para responder às questões que nos propusemos investigar, baseámo-nos em dois estudos realizados nas décadas de 80 e 90 do século XX, que pretendiam tratar questões da relação da família com a Escola e com o funcionamento desta, respectivamente “As Escolas e as Famílias em Portugal – realidades e perspectivas” (Don Davies, *et al* 1989) e “A Imagem Pública da Escola” (Natércio Afonso, 1995). Em relação à primeira investigação e de acordo com (Marques e Silva, 1993) participantes em Portugal, pretendiam encontrar respostas para a melhoria do ensino, tratando concretamente das relações entre a escola pública nos primeiros anos de escolaridade e os pais de baixo estatuto sócio-económico, tendo como público preferencial os investigadores e a comunidade académica educacional. O outro, “A Imagem Pública da Escola” (Natércio Afonso, 1995), através de entrevistas efectuadas em 200 localidades tinha como grandes temas:

- A educação como factor de desenvolvimento;
- A avaliação do sistema educativo;
- Opções da política educativa;
- Opiniões sobre medidas concretas da política educativa;
- Conhecimento público da realidade.

Nesse sentido, as principais questões de investigação e os principais

elementos de recolha de dados (entrevistas e questionário) do presente estudo serão construídos a partir dessas obras, havendo a intenção de colher informações sobre as representações dos encarregados de educação de uma determinada escola, na tentativa de se verificar como são actualmente consubstanciadas as expectativas destes sobre a educação, sobre a Escola em geral e sobre a escola dos seus educandos em particular.

Com base nestes pressupostos, formulámos as seguintes questões de investigação:

- Quais são, na opinião dos encarregados de educação, participantes neste estudo, as finalidades da educação?
- Que aspectos/elementos têm contribuído para as mudanças na forma como vêem a importância da educação?
- Quais são os principais problemas que se colocam à educação?
- Qual é o papel da Escola?
- Quais são as motivações dos educadores para a escolha da escola onde foi realizado o estudo?
- Como se caracteriza a relação escola/família nesta escola?

O presente trabalho é constituído por uma introdução, seis capítulos, considerações finais e recomendações.

Na introdução procuramos apresentar uma breve contextualização do estudo centrando-o nos aspectos relevantes a desenvolver, nas motivações para a sua realização, nos estudos de referência que estiveram na origem das questões de investigação e a organização da investigação.

No capítulo I inserido no Enquadramento Teórico e intitulado “Sobre as Representações Sociais”, apresentamos conceito de representação social e qual a influência que têm na construção das representações sociais dos encarregados de educação. No Capítulo II com o título “Das Representações Sociais às Expectativas na Escola”, abordamos os conceitos de instrução, educação e formação sendo depois questionado o papel tradicional da Escola na sua função de qualificadora de competências, mas também promotora de desigualdades

sociais. No Capítulo III “Da Escola à Família”, analisamos o papel da família e as suas expectativas face à Escola, os interesses estatais e pessoais sobre as dinâmicas do envolvimento e da participação em nome da igualdade social, focando ainda os constrangimentos que levantam a questão da livre escolha da Escola.

O Capítulo IV - Opções metodológicas – apresenta e justifica o plano e as questões de investigação, caracterização da amostra, instrumentos de pesquisa utilizados com referência à construção das entrevistas e ao questionário aplicado na escola do estudo, bem como do tipo de recolha documental, e descreve os procedimentos, a análise e o tratamento dos dados.

O Capítulo V - Tratamento e apresentação dos dados - inicia-se com a caracterização da escola e prossegue com a apresentação detalhada dos dados.

O Capítulo VI - Análise e interpretação dos dados – refere-se à análise e à interpretação dos resultados iluminados pelos dados obtidos e pelo quadro de referência teórico que elaboramos.

Finalmente, nas Considerações Finais tecemos uma reflexão tendo em conta a nossa pergunta de partida, os objectivos e as questões que nortearam esta investigação na sua relação com os resultados e os respectivos fundamentos teóricos. Em seguida apontamos recomendações que entendemos pertinentes face aos resultados, bem como questões que seria relevante estudar em projectos de investigações futuras.

Duas notas de esclarecimento em relação à utilização das palavras Escola/escola. Assim, o termo Escola será apresentado com letra maiúscula sempre que se refira à escola num sentido geral como instituição e com letra minúscula, quando se fizer referência à escola onde se realizou o estudo.

Refere-se ainda que no enquadramento teórico o termo família será considerado num sentido geral, o que pretendemos atribuir a um conjunto de pessoas indistintas mas que se relacionam, ou têm relações próximas com jovens, fazendo parte de um núcleo alargado de relações, nas quais se englobam as situações familiares em sociedade. Na segunda parte – Investigação Empírica, utilizamos o termo encarregados de educação, em vez de família, por se referirem

a pessoas, com um rosto e uma actuação, desempenhando um papel específico e contribuindo para a concretização deste estudo.

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1. SOBRE A IDEIA DE CONHECIMENTO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O que eu quero dizer é que os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito (...) Moscovici, (2003, p.54).

Ao longo dos séculos, o Homem tem sido causa e efeito dos erros por si cometidos, com eles tem acumulado sofrimentos e desorientações que não são mais do que falhas graves a nível do conhecimento de si próprio, o que se traduz também em fraqueza das suas concepções.

Na perspectiva de Morin (2002), compete à educação do futuro demonstrar que não há conhecimento que não esteja em qualquer grau ameaçado pelo erro e pela ilusão, e que só essa educação tem competência para destrinçar os vários tipos de conhecimento que possam ajudar a minimizar e afrontar esses riscos permanentes, tendo sempre como fim ensinar a condição humana, independentemente de quaisquer sociedades ou culturas.

Num âmbito de estudo mais restrito sobre o comportamento humano encontramos a Psicologia Social que, ao estudar como o pensamento, sentimentos e comportamento dos indivíduos são influenciados pela presença de outras pessoas, nos dá também uma imagem da interação do Homem na sociedade, como parte de um mundo que o rodeia (Santos, 2006). É assim que a Psicologia Social nos aparece ligada à área de estudos da Sociologia que, na sua génese, estuda os grupos sociais e a forma como estes interagem no interior desses grupos, contribuindo, especialmente, com o esforço de superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade e entre Psicologia e Sociologia.

Deste modo, vamos encontrar na Sociologia e na Psicologia Social o conceito de representação social, o qual, para responder a questões relacionadas com a forma como os indivíduos e os grupos pensam, recebem e processam a informação, tem sido construído a partir do questionamento de teorias que

ignoram os contextos sociais em que o Homem interage e o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade (Vala, 2006).

Segundo (Moscovici, 1961), para Durkheim as representações sociais constituíam uma classe muito geral de fenómenos psíquicos e sociais que se designam como ciência, ideologia e mito demarcando o aspecto individual do aspecto social e paralelamente a versão perceptiva da versão intelectual do funcionamento colectivo.

Para (Piscarreta, 2002) o conceito de representação social teve origem na teoria sociológica de Durkheim (1898) que defendeu uma separação radical entre representações individuais e colectivas, sendo que estas se constituem como formas estáveis de compreensão colectiva, onde se incluem todos os tipos de conhecimento. Enquanto isto, Moscovici (1961), entendia que as representações sociais se relacionam mais com os fenómenos representativos da sociedade, como a distribuição desigual do poder e com os processos sociais implicados com diferenças na sociedade. Para Jodelet (1989), as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado com um objectivo prático e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

1.1. Organização das representações sociais

O conceito de representação social foi reformulado na década de 60 do século XX por Moscovici e não tem uma definição fácil. As representações sociais, encontram-se na confluência da Sociologia e da Psicologia, tendo-se gerado polémicas que duram até hoje, sendo difícil conseguir um referencial teórico estável, abrangendo tanto o psicológico como o social.

Ao denunciar os princípios da psicologia behaviorista, que tem uma visão redutora acerca das emoções, considerando que são apenas respostas corporais a estímulos específicos e a comportamentos instintivos, ou seja, um estímulo provocaria sempre a mesma resposta Stimulus-Organism-Response (**S-O-R**), Moscovici (1961) refuta esta posição, conferindo às representações sociais um sentido dinâmico devendo fazer do ser humano um ser pensante que compreenda

o que o circunda e que questione a sua condição. Segundo o modelo "Organism-Stimulus-Organism-Response **O-S-O-R**, tanto o "estímulo" como a "resposta" resultam da actividade construtiva do indivíduo (Cabecinhas, 2004).

Vala (2006) considera, referindo Moscovici (1969), que as representações podem ser entendidas a partir de duas perspectivas: uma como "o reflexo interno de uma realidade externa" (p.459), a outra "considerando que não há corte entre universo interior e o universo exterior do indivíduo", na primeira perspectiva está subjacente uma reprodução, enquanto na segunda se promove uma construção.

Les représentations sociales sont des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées et son imprégnés. Moscovici (1961, p.40).

Todas as interacções humanas que surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos pressupõem representações. No entanto, só será representação social quando opera uma mudança interna e mental sobre as próprias pessoas e quando influencia o comportamento do indivíduo participante de uma colectividade. É elemento predominante no processo mental individual, sendo essa representação o produto das nossas acções e comunicações, quase objectos materiais (Moscovici, 2003).

A finalidade das representações é, assim, tornar familiar algo não familiar ou a própria não-familiaridade, mas de modo a que se opere uma mudança, em que se questione o que é tradicional, "os universos consensuais" (Moscovici, 2003). A partir de uma dinâmica de relações do não-familiar, constrói-se uma familiarização através do questionamento e do diálogo, onde objectos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos, permitindo restabelecer um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo.

Na acepção de (Vala, 2006) a representação "é sempre a representação de qualquer coisa", pois exprime uma relação de um sujeito com um objecto, sendo sempre uma actividade de construção e de simbolização. Sendo assim, a

representação não é o reflexo do objecto, mas um confronto mental que se constrói num questionamento e num diálogo com o objecto.

Na sequência do que foi referido anteriormente, as representações sociais relacionam-se com todas as interacções humanas quer, surjam em grupo, quer entre duas pessoas, envolvendo a utilização de três critérios (Vala, 2006):

1. Carácter quantitativo – por ser partilhada por um conjunto de indivíduos;
2. Carácter genético – por ser colectivamente produzido, resultado do produto das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social;
3. Carácter funcional – por constituir um guia para a comunicação e para as atitudes e contribuindo para a diferenciação das representações sociais (p.461).

Num modo de diferenciação das representações sociais, (Moscovici, 2003) esclarece-nos que estas podem ser: hegemónicas, emancipadas e polémicas. As representações sociais hegemónicas são equivalentes ao conceito de representação colectiva proposto por Durkheim e largamente partilhados por todos os membros de um grupo fortemente estruturado como por exemplo uma nação, uma religião, um partido. As representações sociais emancipadas reflectem a cooperação entre grupos e resultam da troca de significados diferentes sobre um mesmo objecto. As representações sociais polémicas são geradas no decurso de conflitos sociais, dentro de um grupo social, reflectindo pontos de vista diferentes sobre o mesmo objecto.

1.2. A formação das representações sociais

Na formação e no funcionamento das representações sociais intervêm dois processos que estão intrinsecamente ligados embora não sejam sequenciais e modulados por factores sociais, são eles a ancoragem e a objectivação (Moscovici, 1961). A ancoragem transforma os processos através dos quais o não

familiar se torna familiar e a objectivação une a ideia de não familiaridade, de conceitos abstractos com a de realidade e torna-se a verdadeira essência que permite compreender como palavras e noções são transformadas em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos (Vala, 2006).

No processo de ancoragem o primeiro passo é reduzir ideias e imagens comuns a um contexto familiar, ou seja, transformam algo que nos atormenta, que desconhecemos, que nos intriga, em alguma coisa com que nos identifiquemos, ou seja, classificar e dar o nome a qualquer coisa, tornar familiar.

O processo de ancoragem situa-se entre dois pólos, por um lado precedendo a objectivação e, por outro, sendo precedida por esta. Assim, quando precede, a ancoragem refere-se ao tratamento da informação que exige pontos de referência e enquanto precedida, a ancoragem refere-se à função social das representações, permitindo nomeadamente compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Moscovici (1961).

Num processo de objectivação estão envolvidas três etapas:

1. Construção selectiva;
2. Esquematização ou nó figurativo;
3. Naturalização.

A objectivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade. Na primeira etapa - construção selectiva - verifica-se uma selecção de informação, das diversas informações sobre crenças e ideias acerca de um objecto, as quais dependem das normas e dos valores grupais (Vala, 2006).

Na segunda etapa – esquematização - verifica-se uma organização dos elementos da representação que estabeleceram entre si um padrão de relações estruturadas (Cabecinhas, 2004).

Na terceira etapa – naturalização - o abstracto torna-se concreto, ou seja, as relações constituem-se como naturais e adquirem materialidade.

Como resumo do que foi referido anteriormente, pode dizer-se que a objectivação sendo mais ou menos direccionada para fora, retira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior ao que é já conhecido. A

ancoragem e a objectivação são formas para lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento e esta é dirigida para dentro com a entrada e saída de objectos e acontecimentos que ela classifica e rotula. A objectivação sendo mais ou menos direccionada para fora, retira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior ao que já é conhecido (Moscovici, 2003).

1.3. Como nos situamos face às representações sociais?

Segundo Moscovici (2003), o objectivo das representações sociais é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável e previsível a partir da diversidade dos indivíduos, das atitudes e fenómenos na sua estranheza e imprevisibilidade. Neste sentido, de que modo as representações sociais orientam e influenciam os nossos comportamentos, tendo em conta o que pensamos e sentimos sobre determinado tema ou assunto?

A escola do estudo encontra-se numa região entre o rural e o urbano onde as tradicionais classificações e confrontos entre estes dois termos geográficos são aqui esbatidos. Assim, por um lado, encontramos indivíduos que assimilam e adoptam estilos de vida similares aos dos locais, mas procurando manter as suas características de origem, por outro, os nativos que se dedicam aos trabalhos tradicionais, mas que acabam por adoptar novos hábitos de vida e de consumo.

Para Ferrão (2000), estes dois mundos são tradicionalmente opostos, sendo o mundo rural marcado pela produção de alimentos, com uma actividade económica predominantemente relacionada com os produtos que a terra dá e famílias com modos de vida, valores e comportamentos próprios, existindo um tipo de paisagem equilibrada e com características naturais com as actividades desenvolvidas, em contraste com o mundo urbano, marcado por paisagens, grupos sociais e funções distintas.

Contudo, outros desenvolvimentos ligados a transformações sociais e económicas e culturais, na história da humanidade, têm ganho consistência ajudando a encontrar formas de ver e viver de forma simbiótica essa ruralidade e urbanidade dos tempos modernos.

As realidades actualmente designadas por “regiões urbanas” incluem espaços urbanos, suburbanos, rurais agrícolas e rurais não agrícolas, articulados sistematicamente entre si, nuns casos de forma conflituosa (sub-urbanização depredadora de usos do solo e património não urbanos, por exemplo) mas noutros de forma simbiótica (corredores verdes, regeneração urbanística e sócio-económica de espaços construídos tradicionais, etc.), recuperando-se, nestes últimos, algumas componentes da complementaridade que caracterizou a relação tradicional urbano-rural (Ferrão, 2000 p.49).

Para Santiago (1997), a definição do que é espaço rural e espaço urbano não se encontra claro, sendo que as fronteiras entre eles se esbatem, quer através da homogeneização dos modos de vida com formas de comunicação, modos culturais, sociais e económicos e de pensamento semelhantes, quer assistindo-se à quebra de algumas assimetrias nas relações

Esta procura e esta adaptação a novos espaços, ou a espaços convertidos, não são alheias ao desejo de encontrar um novo estilo de vida mais saudável e com mais qualidade, que normalmente é concretizado através de:

- Mudança para uma melhor habitação;
- Melhor ambiente social e diminuição de todas as variantes de poluição;
- Menos stress e mais segurança, especialmente para os filhos, o qual se consubstancia na procura de escolas mais tranquilas e longe dos grandes centros.

Este novo modo de ver e viver o rural e o urbano produzirá, com toda a certeza, diferentes representações sociais, confluentes num mesmo espaço escola/comunidade, resultando daqui uma mistura de culturas que começa a ser possível encontrar na sociedade portuguesa, gerando também diferentes representações de Escola que são fruto de estilos de vida, onde se verificam níveis de satisfação e de bem-estar, aceitação social e qualidade de vida (Gonçalves, 2008).

1.4. Construção das representações sociais dos encarregados de educação

Como se constroem as representações sociais das famílias, enquanto intervenientes num processo social, face à diversidade que apresentam, sabendo-se que possuem uma percepção individual da realidade escolar, à qual não serão alheias as suas vivências, o seu passado escolar e o seu grupo social e económico?

Segundo Santiago (1997), as informações que os actores dispõem acerca da Escola constitui um dos factores mais importantes para a sua noção de representação de Escola. Sendo assim, a representação do objecto Escola é influenciada pela qualidade das informações disponíveis que podem ser formadas pelas vivências/experiências do sujeito, ou pelas mensagens que lhe são transmitidas acerca do meio em que o objecto se encontra inserido, o que lhe dará um significado ou um conteúdo para a representação.

Embora num contexto diferente, encontramos pontos comuns na abordagem de Benavente (1999, p.254), sobretudo quando refere que “devemos relacionar as representações sociais com quadros de referência cultural precisos e contextualizados (...)”. Assim sendo, um grupo restrito, como uma classe social, um povo ou um país, pode gerar um determinado tipo de representação comum, pertença desse grupo, apresentando determinados aspectos que assumem valores inerentes a essa cultura e se estruturam também de acordo com estratégias grupais (Cabecinhas, 2004).

Seguindo um esquema de diferenciação semelhante ao que apresentámos anteriormente, em que se distinguem as representações sociais hegemónicas, emancipadas e polémicas, considera-se que estas são fundamentais para a construção das representações de Escola do ponto de vista das famílias.

Assim, e seguindo essa ordem de ideias, as representações são emancipadas quando reflectem a cooperação entre pais de uma mesma Escola que embora de diferentes grupos sociais têm uma representação idêntica sobre o mesmo objecto (escola), são polémicas quando reflectem pontos de vista diferentes sobre o mesmo objecto, onde se realça o contraste entre diferentes

tipos de relações sociais e a forma como estes vêem o mesmo objecto (escola). Por último, são hegemónicas, se a forma como entendemos determinado objecto for veiculado por um qualquer meio que contribuiu para construção da representação social. Evocamos o papel que os meios de comunicação social, em particular a televisão, têm desempenhado na construção de atitudes, como sublinha Vala (2006).

(...) uma representação só adquire foros de verdade e de realidade quando é partilhada. Pois bem, as imagens e as representações veiculadas através do ecrã têm já em si a ideia de consenso, de partilha por uma larga comunidade, o que facilita a adesão conformista (p.493).

Associado ao processo de construção das representações sociais de Escola, está o conceito de atitude, o qual, na aceção de Lima (2006), não é directamente observável, sendo um constructo, hipotético ou seja, observável a partir do comportamento de um indivíduo, que vai ser revelador de uma atitude. Santiago (1997, p.88) acrescenta que, num contexto teórico, a atitude "(...) poderá ser considerada como o elemento mais importante no processo de construção das representações sociais de escola", na medida em que é responsável pela forma como estas se ligam à acção.

Para Chiavenato (2005) as atitudes são o que determinam o comportamento e se relacionam com outros conceitos como a percepção, personalidade, aprendizagem e motivação definindo-se como um estado mental que funciona para dar uma determinada resposta. Assim, entendemos que as atitudes são a estrutura que faz funcionar e influenciar as decisões e são elas que surgem, também, sempre que existe necessidade de enfrentar um problema e de alcançar um determinado objectivo, o que impele sempre para uma tomada de decisão.

1.5. As representações sociais no processo de escolha de Escola

Entendemos que um processo de escolha de uma Escola será sempre orientado em função das representações sociais construídas pelas famílias sobre os estabelecimentos educativos, provocando determinados comportamentos, que se encontram “ancorados” a aspectos de índole geográfica, familiar, sócio-cultural, económica, ideológica, ou outra, que dirige a sua acção.

(...) a ancoragem refere-se ao facto de qualquer tratamento de informação exigir pontos de referência: quando um sujeito pensa um objecto, o seu universo mental não é por definição tábua rasa. Pelo contrário, é por referência a experiências e esquemas de pensamentos já estabelecidos que um objecto pode ser pensado (Vala, 2006, p.472).

Admitimos também neste processo que, são as representações sociais que as famílias têm sobre a Escola que condicionam essa escolha através de uma tomada de decisão e que esta escolha, ao encontrar-se na dependência directa de um conjunto de expectativas, é possível que venha a influenciar o percurso escolar dos educandos (Santiago, 1997).

A tomada de decisões não é mais do que um processo de escolha racional entre alternativas, tendo em vista metas específicas. Neste processo o decisor deve analisar todas as alternativas possíveis e, escolher aquela que permite maximizar a acção face aos objectivos desejados (Bilhim, 2008, p.307).

Sobre a tomada de decisões sabe-se que os sujeitos dentro dos seus grupos sociais se apoderam de forma diferente das informações do meio, o que lhes permite ficar perto da acção, logo, a tomada de decisões toma formas diferentes. (Chiavenato, 2005) diz-nos que o que uma pessoa pensa influencia, aquilo que vê e deseja, do mesmo modo que aquilo que deseja e vê influencia também o que pensa, o que significa que os processos de tomada de decisão

estão dependentes das representações que o sujeito tem sobre determinado objecto.

Como já referimos, as representações sociais não são estáticas, ou seja, elas estão sujeitas a mudanças, normalmente resultantes de pressões sociais do exterior fazendo com que os sujeitos, para além de se preocuparem e de se posicionarem em relação a uma nova realidade social, se situem também num determinado campo social de acordo com o grupo a que pertencem (Santiago, 1997).

Sobre este assunto, o estudo de Don Davies *et al* (1989), aponta num sentido semelhante, quando refere que as famílias dos níveis sociais mais baixos apresentaram uma atitude acrítica em relação à Escola, sobrevalorização dos saberes básicos e defesa de métodos mais rígidos, em contraste com as opiniões das famílias de nível social mais elevado que evidenciavam maiores expectativas em relação à Escola.

Do que referimos, verifica-se, então, que a Escola enquanto objecto social é geradora de diferentes representações, posicionando os encarregados de educação face a um conjunto de novas e tensas referências, muitas vezes em confronto, e de onde se descortinam, formas de ver, sentir e participar relacionadas com maiores ou menores expectativas.

CAPÍTULO II

DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

ÀS

EXPECTATIVAS NA ESCOLA

1. A ESCOLA

1.1. Em torno do conceito de educação escolar

Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho de emplear la palabra “idiota”, ustedes no tienen derecho de emplear la palabra “estúpido (...)”. Dicho de otro modo, ustedes deben excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona (Bourdieu, 2005, p.161).

Ao longo dos anos têm-se verificado alterações substanciais no modo de ver e pensar a Escola, mas enquanto lhe for atribuído o papel de educadora/formadora das gerações mais novas será sempre contestada ou apreciada, pois sabemos que é em torno dela que as sociedades se organizam para transmitir os saberes e promover a socialização dos mais novos.

Contudo e independentemente da sua imprescindibilidade, a Escola é, à partida, uma transmissora de saberes que serão sempre apropriados de modos distintos pelos seus públicos, logo, produzindo meios diferentes de entendimento, como sublinha Diogo (1998):

A cultura escolar é a cultura da classe dominante que não é uma cultura universal nem a única cultura da sociedade mas a cultura que conseguiu impor-se numa determinada relação de forças (p.21).

Crahay (2000), diz-nos que a educação foi sempre objecto de apostas ideológicas e económicas e embora o processo de escolarização geral tivesse começado a tomar forma no início do século XX, tendo como base uma decisão política de que todas as crianças se deviam instruir, os princípios para a criação da Escola de massas só tomou força após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando emergiram correntes de pensamento “capital humano” e “reserva de

talentos”, uma atribuindo à Escola e ao ensino a promoção de benefícios escolares, a outra, otimizadora da gestão dos talentos que cada nação necessita.

Na mesma linha aponta Dubet (2004), quando refere que só após o final da Grande Guerra foi possível criticar o modelo republicano em nome da igualdade de oportunidades, pois até aí se imaginava que era um determinado tipo de Escola e um determinado tipo de educação que era a produtora das desigualdades escolares.

(...) la educación responde ante todo a necesidades sociales, es que hay sociedades en las que esas cualidades no han sido cultivadas en absoluto, y que, en cualquier caso, han sido consideradas muy diferentemente según las sociedades (Durkheim, 1990, p.67).

As mudanças preconizadas nas políticas trazem um fim unificador à Escola, a da igualdade de oportunidades que, segundo Almeida e Vieira (2006), na sua leitura mais abrangente, traz a inspiração da Escola igual para todos, oferecendo a todos, oportunidades iguais.

Estruturada no passado com múltiplos papéis - educadora, socializadora e qualificadora - a Escola tem sido, desde sempre, transmissora de modelos culturais, valores e conhecimentos, sendo perpetuadora de experiências humanas e qualificadora de posições sociais de empregos e profissões (Crahay, 2000).

Na concepção de Dubet, reportando-se ao sistema escolar francês, a Escola sendo um sistema constituído também por divisões sociais, foi tradicionalmente considerada como uma instituição no sentido de ser produtora de hierarquias e qualificações escolares, garantindo funções como: “educação, selecção e socialização”. Dado que a mesma Escola nos últimos anos sofreu grandes alterações, fruto da sua massificação, a qual veio transformar de modo muito profundo a sua função de atribuição e distribuição de qualificações, é também no seu interior que se geram e reforçam as desigualdades. Nesse sentido, considera, a Escola não é mais uma instituição (Dubet, 1994, p.170-174).

Sendo assim, e apesar do seu papel unificador e consensual de transmissor de educação e de cultura, verifica-se que a Escola tem, também, a sua quota-

parte de reprodutora de desigualdades e discriminação, que segundo Dubet (2004, p.24), “(...) la escuela no ha logrado neutralizar los efectos de las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares”.

Nos tempos que correm, os pressupostos de uma Escola formadora com a possibilidade de prever as competências do cidadão para toda uma vida, não faz mais parte da nossa realidade, sendo mesmo provável que não se venha a repetir no futuro². A Escola na sua vertente clássica de produtora de qualificações dará lugar a uma Escola com diferentes e reestruturados papéis na concessão de competências essenciais, para o que se perspectiva serem as exigências económicas das políticas vigentes.

Na sequência do que foi referido, perspectiva-se no século XXI, na Europa, a contribuição da Escola para o desenvolvimento sustentável dos países, preparando os europeus para a aprendizagem ao longo da vida e para uma cidadania activa, definida por Sampaio e Paixão (2000), do seguinte modo:

A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa (p.1).

Vemos pois, que, apesar da Escola se ter começado a configurar no início do século XX na Europa como instrutora de todas as crianças, a chamada Escola de massas só depois da II Guerra Mundial começou a tomar forma. Em Portugal, apenas na década de 70 desse século se cumpriram efectivamente as promessas de uma educação de massas que trazia a esperança de uma Escola de oportunidades iguais.

² Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – Escolas para o Século XXI. (2007).

1.2. Configurações da educação escolar em Portugal

Os modelos de Escola em Portugal foram desde há muito configurados às necessidades preconizadas pelas políticas vigentes em torno daquilo que a sociedade quer, precisa ou impõe, transmitindo: *instrução, educação, cultura e formação*.

Fazendo uma breve resenha histórica sobre o sistema educativo em Portugal, verifica-se, de acordo com o que refere Carvalho (2001), que todo o século XIX sofreu avanços e recuos, sem que se estabelecessem linhas bem definidas sobre acções concretas. No entanto, aquando da promulgação da Primeira Constituição Política da Monarquia Portuguesa, em 1822, no capítulo que estabelece os princípios da instrução pública, é possível observar que a dimensão atribuída ao ensino é a de instrutora, com o ensino da leitura, da escrita e do contar, dando-se especial atenção à religião.

Em todos os lugares do reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar e o catecismo das obrigações religiosas e civis³.

Mais tarde, com o advento da I República, que trazia consigo um projecto de reformulação de mentalidades por via da instrução, foi dada à Escola uma importância grande e imediata, pois apenas cinco dias após a revolução do 5 de Outubro de 1910 saíram os primeiros normativos. Alguns eram tão inovadores, que nunca puderam ser postos em prática, quer por falta de condições humanas e materiais, quer pela fraca adesão dos portugueses à aprendizagem, apesar dos níveis de analfabetismo serem superiores aos da maioria dos países da Europa.

Se nesta fase foi atribuída uma importância grande à implementação de medidas redutoras dos elevados níveis de analfabetismo, a educação tinha uma outra dimensão, representava o que era transmitido em casa, ou nos contactos

³ Artigo 237º, Capítulo IV. Dos estabelecimentos de instrução pública e de caridade – Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822.

com a vida social. Entendemos que existia, por isso, um papel claro e diversificado do que competia a cada sector.

(...) A instrução foi sempre um dos principais elementos da educação. Sem instrução, a educação, foi, em todos os tempos, deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto (...)⁴.

O golpe militar de 28 de Maio 1926, que pôs fim à I República, foi inicialmente bem aceite pelo povo que se mostrava inconformado com o espírito democrático, cansado de lutas e de instabilidades políticas e partidárias. Desde logo, a educação passou a merecer um outro estatuto e a ter um outro significado e apreço, não como uma necessidade generalizada à população, mas de acordo com um ponto de vista dos defensores de um Estado autoritário, mantido por e para grupos privilegiados (Carvalho, 2001).

Para reforçar o anteriormente citado, Salazar, numa entrevista em 1933, referia que considerava mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler, ressaltando que os grandes problemas nacionais tinham de ser resolvidos não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas. Deste modo, era legítimo perguntar antes de se admitir qualquer solução para o problema do analfabetismo, se realmente havia interesse em extingui-lo, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorreria a sua docilidade e a sua modéstia, paciência e resignação Carvalho (2001, p.721).

Nesta perspectiva, atribuía-se à família um papel fundamental na transmissão dos valores tradicionais, e à Escola, através das modalidades de instrução e educação, a difusão dos valores inculcados pelo Estado, na tríade - Deus, Pátria e Família.

A educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em colaboração com ela⁵.

⁴ Diário do Governo, 30 de Março de 1911.

⁵ Artigo 42º da Constituição Política da República Portuguesa, artigo 42º de 1933.

A par destas formas de sentir e de governar assistiu-se a uma diminuição dos recursos afectos à instrução, a qual foi aplaudida por intelectuais, que consideravam ser cultura suficiente fornecer às crianças rurais apenas a aprendizagem da leitura, da escrita e do contar, sendo também por isso pouco relevante, uma preparação pedagógica alargada aos professores.

Em 1936 o programa de acção de Carneiro Pacheco, executor da doutrina política de Salazar, decretou a remodelação do Ministério da Instrução Pública⁶, que passou a denominar-se Ministério da Educação Nacional. Esta remodelação veio mostrar o interesse da ditadura em privilegiar determinada educação em detrimento da instrução, colocando-a ao alcance de alguns, a quem interessava formar para constituir as elites necessárias.

Na acepção de Formosinho e Machado (1998), o Estado Novo, embora tenha estabelecido sempre uma relação privilegiada com a Igreja, não deixou nunca de se assumir como Estado Educador, a quem incumbia a educação nacional e a instrução, na sua limitação de ensinar a ler, escrever e contar, o que já era, então, considerada uma fraca valorização, em oposição às escolas de prosseguimento de estudos, escolas técnicas e sobretudo liceus.

Num clima de maior abertura política, Veiga Simão em 1971, apresentou ao país um projecto de reforma do sistema escolar⁷, “uma noção de ensino cooperativo e/ou uma noção popular do princípio de igualdade de oportunidades” (Stoer, 1986, p.16). Este princípio visava a “democratização do ensino” e uma maior abrangência escolar em termos quantitativos “alimentada por uma concepção liberal e meritocrática de igualdade” (Formosinho & Machado, 1998), permitindo o acesso às escolas de um maior número de alunos, constituindo-se a primeira tentativa de “institucionalizar” a escola de massas (Stoer *et al*, 1990). O sistema propunha assim a garantia de uma diversificação e individualização do ensino “dentro do princípio da igualdade de oportunidades, independentemente das condições sócio-económicas de cada um, tal como definia a reforma do sistema educativo (1973).

⁶ Base I. Remodelação do Ministério da Instrução Pública de 1936.

⁷ Lei nº 5/73 de 25 de Julho.

Em oposição a um regime que, durante largos anos, limitou informalmente a sua população ao acesso a determinados níveis de escolarização e “numa tentativa de libertação de um sistema de ensino elitista e classista” (Stoer, 1986, p. 63), verificou-se em Portugal após a revolução de 1974, um ritmo acelerado de procura da Escola, como resposta às necessidades de desenvolvimento do país, que via nela soluções para a melhoria das condições de vida, promoção e mobilidade social. Esta nova forma de ver, sentir e participar a Escola suscitou a todos os níveis, para actores internos e externos ao processo educativo, uma nova, diferente e renovada funcionalidade dos papéis a ela atribuídos.

As escolas depararam-se então com novos e diferentes desafios para enfrentar os problemas concretos de uma vida social em mudança, defrontando-se com “o fenómeno da massificação discente que também foi um fenómeno de massificação docente” (Formosinho, 2002, p.73).

Na emergente Escola de massas ressaltam como objectivos comuns e fundamentais para todos os níveis de ensino, uma preocupação com a pessoa e com o seu desenvolvimento, numa educação de cidadãos para uma vivência democrática.

Mercê destas alterações, as escolas abriram-se aos interesses das comunidades e às necessidades da vida social, com a função de legitimar o processo democrático, através dum ensino que se pretendia, promovesse a igualdade social (Grácio, 1981).

De acordo com Costa (1981), entre outros, eram objectivos e pressupostos fundamentais para a educação neste período:

- Desenvolvimento da autonomia;
- Sentido de responsabilidade;
- Fomentar gradualmente actividades de grupo como factor de sociabilidade e da solidariedade;
- Assegurar a participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo;
- Aceitar e respeitar a pessoa, ajudando-a a criar a sua felicidade e a participar na felicidade dos outros;

- Formar homens livres, capazes de se comprometerem conscientemente em tarefas de emancipação individual e colectiva;
- Extinção de privilégios económicos, políticos e culturais.

É a partir do ano lectivo de 1975/1976, sobretudo a partir da promulgação da Constituição da República Portuguesa e das eleições legislativas, que se clarifica para as escolas o modelo político de democracia representativa (Formosinho & Machado, 1998).

Este período apresentou para o ensino um ensaio dinâmico de máxima utilização dos recursos do país tendente a concretizar a igualdade social e económica e a pôr em marcha os mecanismos de transição que haveria de conduzir Portugal ao socialismo (Stoer, 1986, p.63).

Segundo Melo e Benavente (1978), ao descreverem este período, destacavam que as estruturas administrativas se revelavam ultrapassadas e inadequadas fazendo com que as iniciativas deixassem de pertencer ao Estado devido à sua falta de capacidade.

Após a primeira fase da revolução e num período já conturbado por movimentações políticas muito contraditórias e com algum descontrolo por parte do Ministério da Educação, já sem grande capacidade para garantir o funcionamento normal das actividades escolares (Teodoro, 2004), o programa do III Governo Provisório de 1974, apresenta alterações que pretendem dar um sentido e uma determinação diferentes ao sistema educativo vigente, referindo nomeadamente, nas suas alíneas e) e f), que:

Democratizar a escola, mas de modo a que funcione com eficiência, garantindo a qualidade da educação, ensino, pesquisa científica e criação cultural; (...) (p.138).

Democratizar o acesso à escola abrindo-a aos elementos de todas as classes à medida que a própria evolução social e escolar o permitir, cada um deve chegar até onde lhe facultem as suas qualidades, pessoais e, em contrapartida deve evitar-se o afluxo indiscriminado de quem não tem tais capacidades para seguir o ensino ou não está preparado (neste caso, proporcionando-lhe depois a preparação necessária (p.138).

Sobre esta fase conturbada a que fizemos alusão e que se viveu nas escolas a seguir ao processo revolucionário, Formosinho e Machado (1998) assinalam que “quase paralisa a sua acção instrutiva”.

Contudo, a crise económica que se desencadeou nos países democráticos mais desenvolvidos durante a década de 70 do século XX, que pôs fim ao *Estado-Providência* trouxe para a Escola a discussão sobre o seu desempenho, assumindo a necessidade de um diferente papel, o de formação, em articulação com o das empresas, com o objectivo de dar resposta às necessidades do mundo do trabalho de então.

Segundo Magalhães e Stoer (1998), os anos 80 são caracterizados por políticas híbridas que encaram a Escola de massas segundo várias perspectivas: por um lado os que consideram e defendem que a Escola tem a dupla função de conferir competências cognitivas e preparação para o mercado de trabalho e por outro, os que defendem que a Escola prepara e ajuda a construir o indivíduo.

Assim, a construção e consolidação da Escola de massas enfermava de uma relação contraditória entre educação e cidadania, dado que uma tendia a conduzir à incorporação do modo de produção capitalista e a outra à construção de indivíduos/cidadãos (Antunes, 1995).

Constatam-se então na década de 80 do Século XX, no panorama português, após a normalização da sociedade democrática, as primeiras responsabilizações concedidas à Escola no processo de formação dos alunos, sendo-lhe atribuído um novo papel (Stoer *et al*, 1990), afastando-a da sua função inicial.

Os aspectos relacionados com as necessidades profissionais e a correspondente valorização e preparação para o desenvolvimento da economia,

aparecem pela primeira vez como objectivo no programa do VI Governo Constitucional em 1980:

A acção do Governo na área da Educação e Ciência terá como objectivo fundamental responder às necessidades culturais e profissionais da população, e em particular da juventude, no que respeita à realização integral do indivíduo e à sua preparação para a modernização e desenvolvimento da sociedade e da economia portuguesas (...) (p.32).

(...) cumprimento do direito à educação e à formação profissional, aplicando escrupulosamente o princípio de igualdade de oportunidades. Por isso, prestará especial atenção aos mais desprotegidos e carenciados nas zonas rurais ou nas concentrações urbanas ou suburbanas (p.32).

Contudo, apenas no IV Capítulo do programa do governo seguinte, em 1981, pela primeira vez é referido o que se entendia e o que estava o governo a pensar fazer relativamente à formação:

A formação adequada para o emprego e, inserção no mundo do trabalho, é um aspecto a ter em devida conta na organização do sistema educativo. Para a maioria dos educandos e suas famílias o sistema educativo é visto como meio de obter um melhor emprego (p.48).

Nesse campo o Governo prestará todo o seu esforço ao desenvolvimento de uma via profissionalizante de ensino ao nível terminal do ensino secundário e instalará definitivamente o ensino superior orientado para a formação vocacional implantando a rede do que hoje se designa por ensino superior politécnico. Desse modo se alargam as oportunidades de frequência do ensino superior em zonas do País mais desfavorecidas (p.48).

Para colmatar o vazio deixado pelas antigas escolas técnicas que vigoraram até 1974 e para dar resposta às exigências concretas da Comunidade Económica Europeia (CEE) sobre política educativa, o mais forte arranque para a

implementação de um ensino técnico profissional vocacional foi dado em 1983 (Stoer *et al*, 1990).

Pela primeira vez se iniciou nas escolas um processo tecnológico a nível docente e discente com implementação de novas tecnologias de informação (Projecto Minerva) que se pode considerar o embrião do que é hoje o lema do governo socialista, aplicado ao ensino neste início do século XXI, “O Choque Tecnológico”.

Actualmente verifica-se nas escolas portuguesas uma fortíssima aposta educativa, com vias e aprendizagem alternativas em todos os níveis de ensino e com componentes de formação para todas as idades que se mantêm numa perspectiva de Escola integradora (escola pública aberta para todos) face às novas realidades do país.

Assim, e de acordo com os princípios enunciados no actual programa do governo, construído com base no quadro definido para a “Estratégia de Lisboa 2005: fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica”, as orientações para a educação centram-se numa política de educação de qualidade para fazer frente ao atraso educativo que existe, através de uma formação/qualificação para todos os jovens em idade escolar, numa aposta na educação/formação dirigida a adultos, numa perspectiva intercultural integradora, tendo em conta a coesão da sociedade, da produtividade e da competitividade da economia.

Face ao que foi apresentado e como estratégia para a sua aplicação e desenvolvimento perspectiva-se de uma forma controlada, mas efectiva, uma partilha de poderes de Estado em áreas até agora controladas pelo poder central, nomeadamente, quando é referido no programa do XVII Governo de 2005:

O Ministério da Educação deve concentrar em si as funções de financiamento e regulação do sistema, desenho e desenvolvimento curricular, avaliação e inspecção.

As autarquias terão, também, um papel determinante, exercendo novas competências, designadamente no que respeita ao planeamento educativo e à gestão dos recursos físicos e humanos não docentes. E as escolas verão

reforçadas as suas capacidades próprias de organização e gestão, num quadro de maior responsabilização e avaliação de processos e resultados (p.48).

Sobre este mesmo assunto Almeida e Vieira (2006, p.137) dizem-nos que se verifica em Portugal, por parte do Estado, uma “relativa delegação” do trabalho de gestão e de funcionamento do sistema para as instâncias locais descentralizadas. De facto, começou a ser frequente através de normas legislativas, nomeadamente no Decreto-Lei 75/08 de 22 de Abril, decreto de gestão, a participação das autarquias, dos pais e de outros actores, como por exemplo, as empresas.

Mais recentemente e no que diz respeito, para já, aos estabelecimentos de ensino até ao 3º ciclo de escolaridade, o artigo 4º do Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de Julho, ressalta a transferência efectiva de poderes por parte do Ministério da Educação para os órgãos dos municípios em matéria de educação, tendo como objectivo a resolução das assimetrias na prestação do serviço educativo, na contratação de pessoal e na responsabilização da reconstrução do parque escolar.

2. EM NOME DA IGUALDADE SOCIAL

A igualdade de oportunidades educativas e culturais parece ilusória numa sociedade desigual. Ora o socialismo emerge, no presente momento histórico, como o horizonte em que há--de buscar-se a igualdade possível, perseguida como ideal nos últimos dois séculos na área da civilização que nos é familiar, e se alarga sob os nossos olhos (Grácio, 1981, p.681).

A implementação de uma Escola de massas e a conseqüente expansão da Escola pública e gratuita que tendia a normalizar indivíduos e grupos sociais seria garantida, em princípio, pela igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social entre todos os indivíduos, preparando-os como força para um mercado de trabalho e ao mesmo tempo, investindo na diluição progressiva das classes sociais.

Segundo Dubet (2004), a igualdade meritocrática de oportunidades é o lema da justiça escolar, aquela que, de uma forma simples, designa o modelo que permite que todos participem, independentemente das desigualdades que se registam.

Sob a tutela de um Estado social, distributivo dos benefícios sociais, que defendia um padrão de justiça comum e capaz de compensar desigualdades, era pedido que o Estado fosse capaz de combinar interesses diferentes e nem sempre compatíveis como a “equidade e a racionalidade económica, a democracia com o capitalismo e a igualdade com a liberdade”, tendo como fim atenuar conflitos sociais com interesses pouco comuns (Estêvão, 2003, p.9).

De acordo com o mesmo autor, o conceito de justiça ao articular-se com os conceitos de igualdade, equidade, liberdade, mérito, poder e autoridade, vai também condicionar a forma como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades.

No entanto verifica-se que a Escola, apesar do seu inegável papel unificador, foi pouco a pouco contribuindo para o nascimento e constituição de novas formas de discriminação e produção de desigualdades, na medida em que não conseguiu integrar-se e dialogar com “identidades sócio-culturais localizadas e produzidas ao nível de classe, género, etnia” (Antunes, 1995).

Do mesmo modo, Clavel (2004, p.101) diz-nos que a Escola, sendo das instituições mais sensíveis, “cristaliza as expectativas e as esperanças” dos que não conseguem sucesso, logo, a Escola é reprodutora de divisões sociais e de injustiças sendo também, por isso, responsável pela exclusão.

(...) el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados (Bourdieu, 1997, p.161).

Encontramos na revisão da literatura vários autores que se debruçam sobre o tema em estudo. Assim, para Estêvão (2003, p.40), se nas décadas de 50 e 60 do Século XX, no apogeu da implementação da Escola de massas na Europa, a instituição Escola era vista sob um princípio regulador de igualdade de oportunidades oferecendo condições para que cada um se revelasse segundo o seu mérito, na década de 70, o princípio de justiça que caracterizava a igualdade de oportunidades da Escola tradicional, vê-se confrontada com outros “princípios de acção” como o de “cultura crítica, princípio comunitário, empresarial e de mercado” e com os quais os princípios de justiça passam a articular-se.

Num período mais próximo daquele em que vivemos, o Estado neo-liberal diluiu os seus conceitos de bem comum, como igualdade e justiça, deixando estes de constituir um direito legítimo de reivindicação e passando a fazer parte de um produto do próprio mercado.

Na mesma linha Clavel (2004, p.106), refere-nos o papel da Escola e a sua dinâmica de exclusão escolar, concretamente na sociedade francesa a partir dos anos 60, como consequência da Escola de massas e do prolongamento da

escolaridade, dizendo que é agora, no interior das escolas, que se faz a selecção escolar, “entre os que obtêm maiores classificações”, remetendo os que têm maiores índices de insucesso escolar para os “empregos desqualificados ou precários”.

Sobre este assunto Dubet (2004, p.28) reforça a importância dos diplomas dizendo, que, quanto mais numerosos são, mais indispensáveis se tornam, sendo mesmo inibidor, o facto de não se possuir nenhum. Assim, face a desenvolvimentos tecnológicos e económicos sujeitos a leis do mercado, as certificações dadas pelas escolas podem ser facilmente desvalorizadas, tendo em conta “os postos de trabalho disponíveis” e fazendo com que ocorra uma pressão pela reserva de lugares no que se considera serem as melhores escolas, as quais, proporcionam os seus títulos, àqueles que já tem à partida, um “capital cultural” e, teoricamente, se constituem como mais qualificados (Clavel, 2004, p.109).

Tendo por base, estes pressupostos Clavel (2004) considera que o “discurso da unidade da escola é ideológico” na medida em que, o até agora veiculado, é que, se o acesso dos alunos à Escola é, por direito, livre, gratuito e fornecido nas mesmas condições, logo igual para todos, o facto de todos não chegarem ao topo não é culpa da sociedade, mas sim dos alunos. Nesta discussão, esquece-se que as condições dos alunos à entrada da Escola são, logo no início, desiguais.

Nesta perspectiva, o problema não se situa a um nível dos “dons naturais” que cada um apresenta, mas sim como um problema de raiz sócio-cultural porque as famílias mais modestas, com níveis de cultura que não são compatíveis com as da Escola, apresentam grandes desvantagens à entrada. Neste sentido, a Escola é considerada como a promotora, a que difunde e veicula os valores das classes dominantes, que ao entrar na escola, já se identificam plenamente com ela (Clavel, 2004, p.111-112).

Nesta mesma ordem de ideias, Dubet (2004) reforça dizendo que se o modelo da igualdade de oportunidades não teve sucesso, não é apenas por a sociedade ser desigual, mas também por a Escola ser mais favorável aos mais favorecidos.

Silva (1997) faz uma comparação interessante entre sucesso escolar e académico, referindo que as taxas de reprovação e de abandono são facilmente mensuráveis, no entanto o papel da Escola para além de transmitir conhecimentos, deverá ser também o de contribuir para o desenvolvimento social do indivíduo e para a sua socialização, assim o autor considera que o aluno poderá obter sucesso académico, mas apresentar insucesso escolar nas suas outras componentes.

Numa perspectiva completamente oposta e que contrapõe as anteriormente apresentadas, encontram-se os estudos de Gartner *et al*, (1999) que questionam o fracasso da implementação da Escola de massas nos Estados Unidos e que na sequência dessas constatações, menciona os estudos que surgiram ligados à interpretação genética do Quociente de Inteligência (QI), como explicação para o sucesso ou insucesso na Escola. Outros autores como Herrinstein (1971, cit. por Gartner *et al*, 1999), defendem mesmo que “los pobres lo son porque no son competentes intelectualmente; su incompetencia es particularmente difícil de tratar porque está arraigada en la estructura genética heredada de sus padres, pobres y también intelectualmente deficientes”.

Sobre o que se passou na Grã-Bretanha, Whitty (1996, p.119) refere-nos que na década de 90 do Século XX, o *Education Act* “alargou os princípios da diversidade, escolha e autonomia a todo o sistema escolar estatal”, esperando que as instituições escolares públicas tivessem um tipo de acção e desempenho semelhante àquele que era exercido pelo sector privado, esperando também um comportamento semelhante por parte das famílias que deveriam olhar a educação como qualquer outra forma de consumo privado (quase mercado).

Sá (2004, p.272) sobre este mesmo período diz-nos que o *Education Act* tinha como objectivo “legitimar o encaminhamento diferenciado das diferentes crianças” com base nas competências e na oferta diferenciada rompendo com as diferenças entre classes sociais.

Segundo Whitty (1996) estas reformas suscitaram críticas sobretudo nos grupos de esquerda que entenderam que a Escola não contribuía de modo algum para a concretização dos princípios de uma sociedade mais igual, antes, uma

maior desigualdade, enquanto as reformas da direita, encorajavam ao crescimento de diferentes tipos de Escola que podiam responder às necessidades de comunidades particulares e grupos de interesse.

2.1. Ideologias educativas

(Crahay, 2002), define as ideologias educativas com base em três concepções: ideologia da igualdade de oportunidades, da igualdade de tratamento e da igualdade dos conhecimentos, que se caracterizam de seguida.

Neste quadro de referência, entende-se que a ideologia da igualdade de oportunidades configura um princípio de igualdade democrática, com medidas de normalização que vão desde condições de frequência iguais a condições igualitárias de acesso. Admite-se a obtenção de resultados desiguais, atribuindo valor à existência de aptidões naturais (dons), que definem o nível de sucesso dos alunos.

2.1.1. Ideologia da igualdade de oportunidades

O modelo de ideologia da igualdade de oportunidades é considerado elitista e continua a ser dominante. Um esquema geral, sobre os seus principais aspectos, apresenta-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Modelo sobre a ideologia da igualdade de oportunidades

Afirma-se	Admite-se	Denuncia-se	Defende-se
A existência de dons ou de aptidões naturais. Estas definem o nível (o limite) que o indivíduo pode esperar atingir.	Resultados desiguais, com a condição de que sejam proporcionais às aptidões iniciais. A existência de áreas de valor desigual. Um tratamento desigual.	O facto de que o mérito não seja o único critério de acesso às áreas nobres. Os expedientes sócio-culturais que afectam os testes de orientação. As imperfeições das avaliações que são responsáveis pelo facto de com igual valor, um aluno passa e outro chumba.	Uma detecção objectiva, ou científica dos talentos e dos procedimentos científicos de orientação. Uma igualdade de acesso aos cursos longos para as crianças, com aptidões iguais, de meios favorecidos e desfavorecidos. Uma escola por medida, ou seja um sistema de opções variadas e áreas de ensino adaptadas às aptidões dos alunos. Uma ajuda aos desfavorecidos dotados.

Modelo inspirado em Grisay (1984).

Dubet (2004), faz um comentário a este tipo de ideologia, afirmando que se a meritocracia e a igualdade de oportunidades são possíveis, elas trazem em si um modo cruel de selecção e hierarquização dos indivíduos e que esta se vai reflectir ainda mais cruelmente, porque a Escola não sabe proteger do desprezo que os vencedores sentem pelos vencidos.

Este modelo está na linha da justiça meritocrática que não só defende que todos sejam recompensados e valorizados segundo o mérito, como também considera legítimo atribuir notas superiores aos alunos que apresentam melhores

desempenhos oferecendo actividades de enriquecimento aos que aprendem mais depressa (Clavel, 2004).

2.1.2. Ideologia da igualdade de tratamento

Segundo Crahay (2002) esta ideologia educativa é defendida pelo ideal de “serviço público” com ideais de “interesse geral e de imparcialidade” em que, as condições oferecidas para a realização de um ensino base, (obrigatório), são iguais para todos os alunos, com a mesma qualidade e diversidade dos equipamentos essenciais, dos locais onde o ensino é oferecido e da pedagogia dominante.

Apesar do referido, mantêm-se padrões de desigualdade que se revelam a nível das condições dos alunos na chegada ao sistema educativo e ao nível das próprias escolas, existindo separação entre aquelas que apresentam maiores índices de procura e onde se encontram os filhos das classes dominantes, as *escolas--santuário*, onde a procura é superior à oferta e em contraste com as outras, que se tornam *escolas-gueto*, frequentadas pelas classes que se encontram mais distanciadas da cultura dominante, com oferta superior à procura, por isso menos preferidas pelas famílias que apresentam mais altas ambições escolares Barroso e Viseu (2003). Um esquema geral, sobre os seus principais aspectos, apresenta-se no Quadro 2.

Quadro 2 - Modelo sobre a ideologia da igualdade de tratamento

Afirma-se	Admite-se	Denuncia-se	Defende-se
A capacidade que todos têm para realizar as aprendizagens Fundamentais, e, por isso para beneficiar de um ensino de base.	A existência de dons, de potencialidades ou aptidões naturais. Resultados desiguais desde, que os alunos tenham podido beneficiar de condições de aprendizagem de qualidade equivalente.	A desigual qualidade do ensino, responsável por conhecimentos desiguais. As escolas-santuário e as escolas-gueto, as classes de níveis, as áreas explícitas e implícitas que geram uma qualidade de ensino desigual.	A Escola Única ou o ensino compreensivo e, nomeadamente, o tronco comum para o ensino secundário inferior.

Modelo inspirado em Grisay (1984).

2.1.3. Ideologia da igualdade de conhecimentos

De acordo com Crahay (2002) que preconiza que a Escola deverá organizar-se em função dos objectivos a atingir por todos, ou seja, que sejam desenvolvidas competências que mobilizem conhecimentos de várias ordens nas disciplinas que fazem parte do currículo, Pedagogia do Domínio dos Conhecimentos (PDC). A ideologia da igualdade de conhecimentos coloca, teoricamente, o indivíduo a um determinado ritmo e tempo de aprendizagem para dominar a competência, o que se traduz numa novidade relativamente à Escola, cujo tempo para a aprendizagem era igual para todos os alunos e para todos os desempenhos.

Este modelo de igualdade de conhecimentos é o que se aproxima actualmente do que é leccionado nas escolas em Portugal desde a implementação da reorganização curricular do ensino básico em 2001.

Um esquema geral, sobre os seus principais aspectos, apresenta-se no Quadro 3.

Quadro 3 - Modelo sobre a ideologia da igualdade de conhecimentos

Afirma-se	Admite-se	Denuncia-se	Defende-se
Potencialidades de aprendizagem extensíveis. Características individuais (cognitivas e afectivas) modificáveis. Diferenças de ritmo de aprendizagem.	Diferenças de resultados para além das competências essenciais.	A ideologia dos dons. As discriminações negativas entre as quais as turmas de nível, as áreas, as escolas-santuário e as escolas guetos, assim como todas as situações em que a desigual qualidade de ensino amplifica as desigualdades iniciais.	A igualdade de conhecimentos para as competências essenciais. A discriminação positiva, a Pedagogia do Domínio do Conhecimento (PDC), a avaliação formativa, assim como todos os dispositivos de apoio que visam reduzir as desigualdades.

Modelo inspirado em Grisay (1984).

Este modelo, segundo Crahay (2002, p. 79) deverá implicar um “tratamento controlado e orientado das diferenças individuais” dado que produz discriminações negativas, positivas e neutras. As negativas, porque privilegiam os favorecidos e amplificam as desigualdades, as positivas, porque favorecem os desfavorecidos e reduzem as desigualdades e as neutras encontram-se ao nível da ideologia da igualdade de tratamento e na sua essência, não favorecem nem desfavorecem quaisquer alunos. Um esquema geral explicativo, sobre o modo como estas se podem esbater ou controlar, apresenta-se no Quadro 4.

Quadro 4 - Modelo de diferenciação de facetas pedagógicas

	Ao longo de diferentes grupos classe e ou diferentes estabelecimentos	No interior de um grupo classe
Discriminação Negativa	As escolas melhor situadas (meios burgueses) dispõem das melhores infra-estruturas e equipamentos, assim como dos professores mais estáveis, mais experientes e motivados.	O professor interessa-se em particular pelos alunos dotados ou reputados como tais. Solicita-os ou encoraja-os com maior frequência e mais calorosamente do que os outros.
Discriminação Neutra	A qualidade dos equipamentos varia de uma escola para outra, sem que haja uma ligação com as características das populações de alunos recrutados.	As condutas do professor variam em função do seu humor e ou do contexto sem ligação com a qualidade presumida ou real dos alunos.
Discriminação Positiva	Situados em zonas de educação prioritárias, algumas escolas que recrutam alunos desfavorecidos beneficiam de condições especiais	O professor desenvolve práticas de apoio aos alunos cada vez que alguns deles encontram dificuldades de aprendizagem. Interpreta os problemas dos alunos fracos como obstáculos na sua progressão que podem ser ultrapassados com uma ajuda didáctica adequada.

Modelo inspirado em Perrenoud (1995).

Em Portugal, actualmente, verificamos que alguns dos aspectos incluídos no quadro anterior que datam de 1995, já se encontram ultrapassados. Essas alterações dão-se, sobretudo a nível da profissionalização docente e da qualidade

das infra-estruturas, pois consideramos, que apesar de continuarem a existir más estruturas, desadequadas e antiquadas, as diferenças entre interior e litoral não são marcantes. Quanto aos restantes aspectos são de plena actualidade e por isso resolvemos incluí-los.

Considera-se também importante referir que este tipo de ideologia tem uma conceptualização que se articula com o princípio de justiça correctiva no sentido em que promove, teoricamente, a igualdade máxima para todos, ao nível das competências dominadas, sendo para isso desejável que se evitem as desigualdades (Clavel, 2004).

2.2. Equidade e Escola de classes

Embora sem negarmos a sua vitalidade e a sua imprescindibilidade, de uma visão romântica de Escola transmissora de saberes de uma geração a outra, única, capaz de unificar esperanças de uma sociedade contra a ignorância, a Escola mantém e alimenta também a reprodução das diferenças que a sociedade comporta, reconhecendo-se nestas análises, o que ela no seu interior pode gerar.

Referindo a existência de uma interiorização diferenciada consoante as classes sociais, baseado no conceito de “habitus” (Bourdieu, 1989) que o *entende* como um integrador de todas as experiências passadas, constituindo uma forma de acção comum de um grupo” *ethos*”, nesta linha, (Clavel, 2004,p.113) apresenta “habitus primário” ligado às origens sociais e o “habitus secundário” inculcado pelo aparelho escolar. Deste modo e dado existir diversidade quanto ao grau de recepção destes destinatários, o trabalho pedagógico conhece um rendimento diferenciado e a interiorização dá-se segundo dois modos: ou pela imposição ou pela exclusão.

Assim, para os destinatários das classes dominantes o modo de interiorização é a “inculcação” sendo quase nula a distância entre “habitus primário” e “habitus secundário”, por se entender ser essa a sua cultura dominante e haver uma predisposição grande em recebê-la. Para as classes desfavorecidas, a diferença entre “habitus primário” e “habitus secundário” é maior, dado que têm

uma cultura própria, que serve de “filtro cultural”, logo o trabalho de interiorização da cultura dominante é mais lento.

Nesta linha de pensamento, Diogo (1998, p.21) refere que o êxito escolar para as classes burguesas é a transmissão do património cultural, enquanto, que para as classes populares, o mesmo êxito representa uma “aculturação”.

Segundo Estêvão (2003, p.42) a organização educativa tem invocado a justiça distributiva para tratar a educação, mas não consegue fazê-lo de forma diferente da forma como a “justiça económica trata o dinheiro”, ou seja, utilizando os mesmos princípios de igualdade, mas sem saber que efeitos esses princípios terão quando aplicados a alunos diferentes e com necessidades diversas.

Sobre este tema, Silva (1997, p.65) diz-nos “que existe uma discrepância entre capital cultural escolar e os das classes mais desfavorecidas”, ou seja, estes têm maior número de insucesso porque o currículo escolar valoriza o que é socialmente dominante, sendo definido em função desses e esquecendo o que de útil também se aprende fora da escola.

Assim, alguns desses efeitos sobre a educação traduzem-se através da aplicação do currículo predominantemente igual, cuja acção produz resultados diferenciados em quem é aplicado. Como diz Beane e Apple (2000, p.37) “é essencial um trabalho criativo com a finalidade de transportar a democracia para o currículo planificado ou explícito”, ou, como refere Perrenoud (1999), um currículo é fácil de cumprir se logo no início se perder a esperança no sucesso de um grupo de alunos.

Nesse sentido, em Portugal, Roldão (1999) fala-nos da importância da reconstrução de um currículo apropriado de acordo com as situações reais em cada turma, tendo como objectivo dar respostas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos em determinado contexto.

Neste sentido, e com preocupações semelhantes aos aspectos que referimos, em Portugal têm aparecido alguns grupos, uns mais, outros menos formais, que através de associações profissionais, ou em pequenas organizações, se têm insurgido contra aquilo que consideram estar a ser desvirtuado - o espírito de Escola pública nos seus valores, que, tendo falhado nas suas promessas de

correção de assimetrias e diferenças sociais, tem reproduzido ainda mais desigualdades de origem e a consequente exclusão que leva ao insucesso. Consideram, por isso, estes grupos, que se torna urgente relançar a Escola pública pela igualdade e democracia como correctora das assimetrias.

Embora numa democracia, as escolas devessem presumivelmente demonstrar como conseguir oportunidades iguais para todos, muitas escolas estão empestadas por estruturas tais como a selecção e a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, que negam oportunidades e resultados iguais a muitos, sobretudo aos pobres, às pessoas de cor e às mulheres (Beane & Apple, 2000, p.36).

Acreditando no empenho e na capacidade da Escola pública como sistema aberto capaz de se renovar a partir do seu interior, acreditando que seja capaz de entender a verdadeira dimensão dos problemas dos jovens que a procura, que são também os da sociedade, acreditando que encontra formas que lhe permitam aumentar a confiança do público que nela confia, promovendo a participação de todos os intervenientes na experiência educativa, incluindo a família, autarquias, empresas e outros, esta Escola tornar-se-ia de certo numa Escola equitativa promotora de uma verdadeira igualdade no sentido de dar a cada um na justa medida das suas necessidades (Barroso, 1999). Sendo assim, esta seria também uma Escola com uma dimensão social, capaz de conciliar regras superiormente determinadas e instituídas, mas também defensora da sua realidade e adaptada às suas necessidades, ou seja através do que (Barroso, 2005) chama “a autonomia construída”.

CAPÍTULO III

DA ESCOLA À FAMÍLIA

1. A FAMÍLIA

1.1. Família como suporte

No contexto da nossa civilização, tradicionalmente, é à família que compete, através de valores há muito vinculados, exercer a socialização primária dos mais jovens. Contudo, verifica-se que parte dessa herança pertença da esfera familiar, é cada vez mais uma atribuição da Escola, observando-se mesmo, posições de disputa entre ambas, na tentativa de apurarem quais as funções que a cada uma compete.

Nesta disputa a escola questiona-se frequentemente sobre a qualidade e a intensidade da socialização primária da família e esta entende que é à instituição Escola que compete suprir as carências detectadas.

A par destas questões encontra-se a desagregação do conceito tradicional de família, que se tem intensificado nos últimos anos nas sociedades ditas desenvolvidas, cujos conteúdos transmitidos se constituíam como uma barreira natural, que preparava para que a Escola cumprisse a sua função formal de preparação para a vida activa e em sociedade.

Tornaría (2007) diz-nos que, apesar da família, ser o agente de socialização mais importante, sendo no seu interior que se constroem os valores, este não é o único meio, e que é na sociedade que o indivíduo se integra, se adapta e os interioriza, incluindo a convivência com os outros. Do mesmo modo Estrada e Ruiz (2007) afirmam que, não obstante as famílias serem fundamentais na socialização primária que se faz através da transmissão dos valores e das atitudes, estas não são as únicas, tendo a Escola e a sociedade em complementaridade, a tarefa de educar também em valores.

Sobre este assunto Moreira⁸, diz que em cada grupo social a aprendizagem dos mais jovens é realizada sob a supervisão dos mais velhos que têm o cuidado de transmitir seus ensinamentos com base naquilo que entendem que vai ser necessário saber para agir como membro do grupo, sendo através da Escola, tal

⁸ Moreira, Darlinda. The Discourses and Practices of Social Groups Outside of School as Developing Student Identities Related to Schooling and Mathematics.

como a conhecemos hoje, que essa educação deve também ter lugar contribuindo para o funcionamento do jovem com a sociedade. A mesma autora refere ainda que:

“Mandatory education, with its curriculum plans and content knowledge organized by state laws, represents a part of the set of knowledge and competences that children need to appropriate in order to function in society”(p2).

Almeida e Vieira (2006, p.83:) mencionam a Escola como um espaço de aprendizagem da instrução formal e, também, “como espaço de construção de identidade infantil e juvenil e de cultura de pares não apenas de instrução”. Acrescentam ainda que, tendo em conta a configuração actual das sociedades, caracterizadas pelos baixos níveis de fecundidade e pelos laços familiares que se esbatem, a Escola passa a ser o elemento de sociabilidade privilegiado, onde as famílias colocam grandes esperanças.

Segundo Clavel (2004, p.117) a partir da década de 60 do século XX verificaram-se grandes mudanças nas estruturas familiares com a consequente desagregação das relações e a “destruição dos laços familiares tradicionais e das solidariedades organizadas em torno do modelo da família alargada”. O mesmo autor encontra algumas causas para esta situação, referindo: a) mobilidade a que as populações foram sujeitas, obrigadas a deslocar-se para os grandes centros urbanos na procura de empregos disponíveis, como consequência do progresso a nível científico e tecnológico, que se verificaram em algumas sociedades de países mais desenvolvidos; b) o aumento das funções laborais das mulheres fora do espaço de habitação. Assim, compreende-se que estas novas escolhas produziram limitações e alterações na organização das vidas familiares, contribuindo também, para novas questões de ordem social, traduzidas no prolongamento da escolaridade, sobretudo das mulheres, o aumento da idade para contrair matrimónio e a diminuição do número de casamentos e de filhos.

Neste quadro de relações familiares entende-se o papel abrangente que a Escola deve desempenhar, no sentido de enquadrar e integrar as expectativas de todas as famílias quanto à educação dos seus filhos e se, para uns, a Escola deve

dar o complemento do que se transmite em casa, para outros, a família é apenas o complemento do que a Escola dá.

A par destas funções importantes verifica-se também, sobretudo por parte de algumas famílias com maiores expectativas sobre a Escola, enormes pressões sobre o funcionamento do estabelecimento onde matriculam os educandos, pois sabem que é ela que continua a atestar as competências essenciais e a emitir os diplomas necessários para o exercício de uma função ou continuação dos estudos. Deste modo, a forma de perceber e de entender a Escola apresenta hoje várias configurações.

Entende-se, então, pelo exposto, que não existe apenas uma interpretação onde se possa incluir o que é exclusivamente do universo da Escola e o que é do universo da família, ou seja, ambos se conjugam e só eles, em sintonia, deveriam determinar qual é o limite.

1.2. Expectativas familiares face à Escola

O posicionamento das famílias relativamente à Escola adquire hoje diferentes pesos e níveis de entendimento que, de acordo com os interesses do que está em jogo, se estruturam para irem ao encontro do que algumas famílias pré definiram. Esses interesses são fortemente vinculados pelas culturas de origem que podem variar, entre outras, pela sua posição social, pelos níveis de escolaridade obtidos, pelas suas ambições pessoais e pelas expectativas que têm para a educação dos filhos. Assim, é prática comum as famílias mais favorecidas e com maiores níveis de escolaridade entenderem a Escola como um desígnio, uma fase necessária, uma meta que tem de ser alcançada para que os seus educandos possam prosseguir os estudos e traçar outros objectivos. Para as classes mais desfavorecidas tudo dependerá do interesse e da vontade que o jovem demonstrar para com a Escola e, apenas isso, determinará a sua continuidade e o prolongamento da sua educação escolar.

Contudo, e apesar do referido anteriormente, é prática comum em qualquer dos grupos sociais, verificar-se que o horizonte educativo e profissional desejável

para os filhos se situa, quase sempre, acima daquele que foi obtido pelos encarregados de educação.

Sobre este assunto, encontraram-se, na literatura, posições relativamente dispersas quanto às expectativas e à forma como as classes sociais vivenciam a escola. Diogo (1998, pp.36-37) estabelece, com muita clareza, os posicionamentos de três grupos sociais face à Escola apontando que para as classes sociais mais elevadas, a valorização do sucesso escolar é uma necessidade, é mesmo a “perpetuação” da sua classe, levando-as a desenvolver “estratégias de sobre-escolarização”. Para as classes populares o meio de ascendência social situa-se no sistema de produção, havendo com a Escola “estratégias de sub-produção” e, portanto, sem qualquer relação de interesse. Quanto à classe média, reconhecem o valor que a Escola pode ter como veículo de ascendência social, mas não dominando inteiramente a linguagem escolar, desenvolvem “estratégias pouco eficazes”, normalmente, sem definição de um plano educativo para os filhos.

Seabra (1999, p.32) referindo-se ao acompanhamento por parte das famílias dos meios populares, diz que estas manifestam interesse pela Escola, mas que têm grandes dificuldades em acompanhar as matérias escolares e em entenderem a linguagem específica “quando têm que participar em reuniões”. No entanto, consideram-na “importante para o futuro da criança, conforme ela revelar ter, ou não, capacidades intelectuais requeridas pela Escola – ficando assim na expectativa face ao veredicto escolar”.

(...) Prosseguem-se os estudos porque se é bom aluno, porque se é inteligente ou abandona-se a escola porque não se tem capacidades. As aspirações face à escola resultam da interiorização subjectiva das oportunidades objectivas das classes sociais (Diogo, 1998, p.22).

Segundo Pinto (1995, pp.63-64) não é consensual que as estratégias educativas das famílias, provenientes de um mesmo meio sócio-cultural, influenciem todos da mesma maneira a carreira escolar dos filhos, acentuando as diferenças de funcionamento “que variam muito na facilitação que podem

assegurar na sua integração na escola”. Contudo, a autora salienta que, quanto maiores forem as diferenças existentes entre estilos educativos e escolares, piores são as prestações escolares dos alunos.

Vila (2007, p.215) conta-nos que a origem social do aluno continua a ser um dos factores mais importantes do fracasso escolar e que as diferenças sociais têm mais peso na Escola do que as diferenças individuais:

(...) la escuela aparece en continuidad únicamente en relación con un tipo de familias, aquellas que educan para la escuela tal y como fue concedida a lo largo del siglo XX, y que desgraciadamente aparece en clara discontinuidad con los conocimientos, creencias, valores y actitudes de otro tipo de familias que también educan, pero no precisamente en relación con los prerrequisitos que requiere el actual trabajo escolar.

Sendo assim, Almeida e Vieira (2006), atribuem ao contexto familiar o estilo educativo de uma família e a herança social transmitida como sendo os factores mais importantes que vão influenciar de forma decisiva a vida de uma criança, pois os pais canalizam todas as suas esperanças educativas nas suas aprendizagens e, de tal modo o fazem, que os filhos únicos apresentam globalmente maiores níveis de sucesso.

Do mesmo modo se pode entender que os educandos, filhos de pais com menor nível de escolaridade e baixas expectativas quanto às aprendizagens escolares, obtenham resultados menos satisfatórios e mais descontinuados, existindo “uma repartição desigual de probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos” (Almeida & Vieira, 2006, p.117).

Alguns autores, como Diogo (1998), defendem um tipo de relacionamento familiar influenciado pelos níveis culturais e económicos das famílias. De acordo com esta perspectiva, as famílias das classes burguesas são mais abertas ao exterior, dado o facto de possuírem maior disponibilidade económica que lhes permite fazer maiores investimentos, sendo menos centradas sobre a família e

valorizando mais as experiências de autonomia. As famílias de menores recursos, pelo contrário, são mais fechadas ao exterior projectando na família os seus interesses e anseios.

Mais recentemente, Afonso (2004) refere que:

(...) as classes médias tendem a enfrentar a crescente insegurança do seu estatuto e o risco de desclassificação através da intensificação da competição pelas posições sociais. Assim, na gestão dos percursos escolares dos filhos, as famílias das classes médias e, também as famílias das classes populares mais pró-activas, em termos de mobilidade social, tendem a procurar vantagens competitivas para os filhos de um modo cada vez mais agressivo, procurando escolas elitistas e selectivas nos vários graus de ensino, e apoiando políticas públicas que protegem e estimulam essa selectividade (p.37).

Compreende-se assim que apesar de não ser claro e unânime, não existe um padrão comum de comportamento das famílias em relação à Escola, ou seja, os elementos de uma mesma classe social não têm as mesmas estratégias de reprodução da educação e de orientação, podendo influenciar de modo diferente e distinto a carreira escolar dos filhos. Pode mesmo dizer-se que, dentro de uma mesma família, os projectos para os filhos e as projecções sobre os filhos não têm a mesma intensidade (Diogo, 1998).

2. CONTROLO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Em Portugal, o processo de participação de encarregados de educação passou a ter significado, depois da revolução de 1974, concretamente a partir de 1977, de acordo com a Lei nº 7, a qual reconheceu formalmente, através das suas associações, a participação no sistema educativo português e a integração nas estruturas educativas.

A título de exemplo alude-se aqui a três períodos distantes e contrastantes da história do país, uma na década de 90 do século XIX, outra na mesma década, mas do século XX e a terceira em 2005.

Carvalho (2001, pp.643-644) afirma que a reforma Jaime Moniz de 1894/95, realizada no período ditatorial de João Franco, apesar de não ser a mais adequada às condições da altura, foi considerada uma das melhores e mais consistentes reformas de sempre e que, apesar disso, não vingou, devido a fortes pressões e críticas por parte dos pais, pelos elevados níveis de insucesso atingidos pelos estudantes, “que lhe moveram uma guerra sem quartel”, tendo a imprensa “agitado a questão e tomado o partido dos queixosos” factos que levaram o rei a revogar a lei, em resposta a uma exposição de pais queixosos.

Passados 100 anos, Afonso (1995) refere-nos no seu estudo, a existência de um interesse muito moderado por parte da maioria do público relativamente ao que se passa na escola, detectando-se que os mais interessados e participativos são os que já detêm maiores níveis de escolaridade e informação sobre a Escola.

Num período próximo do que vivemos, recolhemos o apontamento de Almeida (2005) que, ao referir-se a este assunto, declara:

(...) a colaboração entre pais e escola parece resultar mais do contacto ocasional com os professores do que de uma acção planificada que leva à reflexão e a estratégias de colaboração, entre-ajuda e coeducação (p.89).

Não queremos com isto emitir qualquer juízo de valor ou fazer qualquer comparação, o único aspecto que se pretende fazer ressaltar é que,

independentemente dos momentos em que acontecem, os interesses que os movem ditam a forma e a intensidade das intervenções.

2.1. À volta dos conceitos de envolvimento e participação

Nesta investigação, interessa-nos explorar os vários aspectos que estão associados aos conceitos envolvimento e participação, como se estruturam e inter-relacionam nas práticas familiares. Sobre este assunto Silva (2003) faz uma distinção clara dos conceitos e refere a frequência e a confusão a que estão habitualmente sujeitos. Assim, o envolvimento consiste num apoio directo aos educandos, ou seja, um apoio individual e a participação reveste um sentido em termos sociais, ou seja, colectivamente.

Adoptámos neste trabalho o conceito de envolvimento e participação deste autor. Remetendo-nos à realidade portuguesa, pode dizer-se que o envolvimento se traduz no apoio dado em casa, na ajuda e controlo nas horas do estudo, transporte de e para a Escola, ou outros locais que complementam o apoio à Escola. Em relação aos primeiros consideramos que estão directamente sob a alçada do estabelecimento de ensino, como as actividades extra-curriculares e desportivas, onde o Desporto Escolar é um exemplo, os que complementam o apoio, pretendem colmatar as deficiências escolares, a indisponibilidade de tempo e o desconhecimento por parte dos educadores no domínio de algumas matérias, como por exemplo, os institutos de línguas, os centros de explicações e os de tempos livres. Incluímos ainda no envolvimento as reuniões para as quais o encarregado de educação é convocado em representação do seu educando.

Relativamente às formas de envolvimento e à sua representação é habitual e dada a facilidade da apropriação da linguagem da Escola, que sejam os pais com maior cultura escolar, os eleitos ou mandatados pelos outros para exercerem essas funções. Este facto acontece, quer por via da disponibilidade que estes pais manifestam, pela forma como conhecem a organização e os seus modos de actuação. Silva e Stoer (2005), designam estes pais como os “pais parceiros”.

Quanto à participação, esta é mais formal e pressupõe uma participação em órgãos colegiais. Neste caso estamos perante o “pai colaborador”, segundo Silva e Stoer (2005), cuja participação muitas vezes se traduz em prejuízos económico-profissionais visto que as leis do trabalho actuais não acautelam devidamente a minimização desses riscos.

2.2. Interesses e constrangimentos no envolvimento e na participação dos encarregados de educação na Escola

Mesmo tendo havido muitas mudanças no interior da instituição Escola, do jogo de luzes mediático que paira sobre ela, da aplicação de inúmeras regras de política educativa, com as suas consequentes normas legislativas no que especificamente às famílias dizem respeito, verifica-se, que apesar destas forças, serem por vezes contrárias à constituição de um objecto comum, a participação e o envolvimento têm tomado cada vez mais peso e consistência. Com efeito, o que se passa dentro da escola e o que ela veicula, diz directamente respeito, aos pais como “consumidores” que são cada vez mais informados.

Sobre este assunto (Sá, 2004), diz que:

(...) Apesar de se reconhecer na Lei de Bases do Sistema Educativo e noutros decretos e normativos a legitimidade aos pais de participarem no governo das escolas, no momento de operacionalizar essa participação além de não lhe definirem conteúdo particular, tem-se tentado a concentrá-la em áreas e órgãos onde existe uma predominância de professores e aos pais uma representação mínima (...) (p.16).

Sobre a necessidade de uma participação e de um envolvimento mais crítico e informado, é expectável, que se desenvolva e exerça por parte das famílias um maior controlo e uma maior pressão sobre a Escola e sobre o que ela transmite na sua função formal de ensino e aprendizagem, na tomada de decisão nos vários órgãos que a constitui e no entendimento do seu funcionamento.

Relativamente aos interesses sobre envolvimento e participação, conhecem-se as reivindicações apresentadas há algum tempo, sob a forma de petição na Assembleia da República, por parte da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), a qual reivindicava a inclusão na Lei do Código do Trabalho, de um artigo, que viesse a reforçar a dispensa de trabalho para os pais poderem acompanhar melhor a vida escolar dos educandos⁹. Presentemente a lei permite ausências inferiores a quatro horas por trimestre para acompanhamento de filho menor, sendo que a CONFAP reclama um pedido de crédito de quatro horas por mês e por filho para todos os encarregados de educação acompanharem mais de perto as actividades dos educandos.

Entendemos assim que o anteriormente referido pretende criar condições comprometendo o governo sobre o cumprimento do que legislou no Decreto-Lei 75/2008, novo regime de gestão, o qual no seu preâmbulo aponta a intenção de promover uma participação forte das famílias, quer colectivamente nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, quer individualmente no acompanhamento e envolvimento nas actividades escolares. Por outro lado, pensamos, que se queira evitar por parte das famílias, a desculpa sistemática, de que o envolvimento e a participação não acontecem com frequência e com persistência, por ser um obstáculo conciliar as horas de funcionamento da Escola com as do trabalho.

Em relação a este tema, o programa do XVII Governo Constitucional (2005), diz que:

A participação democrática na vida das escolas é uma das grandes conquistas do País. A legislação em vigor conseguiu trazer as famílias e as comunidades locais para a gestão e administração escolar, aumentando também os poderes e responsabilidades das direcções executivas. Sem rupturas indesejáveis, continuaremos no caminho do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes (p.45).

⁹ Artigo 225º do Código do Trabalho, Lei 99/2003 de 27 de Agosto.

Por sua vez o governo em funções, ao reforçar na legislação o interesse na relação, promove junto das famílias algumas iniciativas que têm sido amplamente divulgadas, e que alguns consideram “ serem meros instrumentos de propaganda política”¹⁰, como sejam medidas mais facilitadoras e acessíveis, oferecendo equipamentos tecnológicos a preços mais reduzidos, promovendo uma maior valorização das práticas escolares dos alunos sob a forma de prémios e diplomas e, ainda, uma maior acessibilidade na atribuição dos subsídios escolares, formas de tornar a educação mais próxima do consumidor.

Estas medidas, consideramos, relançam junto do “consumidor comum”, aquele que sempre manteve alguma distância da Escola, por não entender os seus princípios, as suas regras e a sua linguagem, um nível de discussão entendível e pessoal que pode ser facilitadora do diálogo e do interesse pela valorização do papel da Escola. Talvez um novo “advento da parentocracia”, termo utilizado por Silva (2003) ao referir-se ao interesse estatal através de regulamentação específica para os aspectos da participação e do envolvimento dos encarregados de educação na Escola.

Um outro aspecto que nos parece importante referir e realçar, diz respeito à manifestação de milhares de professores em Março de 2008, a qual, para além do impacto mediático, foi tratado apenas como um assunto particular de uma classe, sem qualquer influência no papel da Escola e nos interesses dos seus “clientes”.

Esta situação aliada ao que se sabe de outros sectores também fundamentais à vida do país, como a saúde, cujas medidas implementadas criaram descontentamentos generalizados, directamente nos cidadãos utentes ou clientes desses serviços, provocaram como sabemos reacções por parte do governo na alteração da sua política. Poder-se-á questionar então se níveis de descontentamento generalizado suscitado pelos clientes, podem constituir o barómetro e o motor para a mudança?

¹⁰ Educação e propaganda: modo de usar, 3.09.2008. Paulo Guinote. Jornal Público.

2.3. Dinâmicas de participação

Quando se fala em dinâmicas de participação das famílias, entende-se que elas constituem um movimento alargado a nível dos sistemas educativos de muitos países, logo com forte interesse por parte dos diversos Estados, em aumentar a participação e a tomada de decisão destes novos parceiros. Como argumenta Figueiredo (2007):

Vão emergindo então, sob a designação genérica de “novas formas de regulação do Estado”, modelos alternativos de difusão e/ou partilha das responsabilidades com cidadãos e/ou organizações por eles formadas ou com organizações do próprio Estado, mas colocadas na periferia do sistema. A educação está entre as áreas em que essa mudança se verifica, mesmo que seja mais ao nível retórico (p.96).

De acordo com Silva (2003, p.33) existem questões e interesses subjacentes a esta abertura que foi prioritariamente dinamizada pelos Estados com “uma intenção e tentativa de regulação estatais”, existindo perspectivas que apontam para sentidos diferentes:

- As que defendem o exercício de uma maior abertura democrática, assente na responsabilidade dos cidadãos e no reforço dos valores de cidadania;
- As que defendem que o Estado não pretende uma real democratização, mas sim uma pseudo abertura, com a função de legitimar apenas algumas classes sociais.

Silva e Stoer (2005) argumentam que, apesar do reforço das legislações, cujas perspectivas atribuem maior peso à participação das famílias parecendo querer passar essa responsabilidade e esses poderes para os pais, não é claro que tal facto indicie uma declarada incapacidade ou desinteresse por parte do Estado no controlo das escolas e dos docentes, pois tal situação pronunciava falta de controlo do próprio Estado, caso se verificasse uma inversão de forças.

Sá (2004, pp.16-17) referindo-se a este assunto, designa-o mesmo de uma “aparente hipocrisia política por parte do Estado”, pois considera que essa participação das famílias nos órgãos decisórios das escolas, apesar de legislada não é efectivada, e que no momento de ser operacionalizada a limitam e instrumentalizam. Salaria que os motivos para estas limitações podem ser encontrados a nível do Estado que não concede as condições necessárias em termos de horários de trabalho e da organização da estrutura escolar que permitam essa participação alargada às famílias. Questiona ainda observando o outro lado, “ por que razão as (poucas) oportunidades de participação proporcionadas aos pais não são frequentemente reclamadas ou apropriadas pelos seus destinatários?”

Entendemos assim que esta questão levanta problemas e tensões de vária ordem, sobretudo a nível das relações entre os vários actores, pois que a avaliação dessa participação se cifra por vezes numa acusação por parte dos professores, situando-a, ou, a um nível de falta de empenho, ou de excesso de zelo por parte das famílias e destas, como havendo desinteresse da Escola em que participem.

Quanto às associações de pais, não temos dados para afirmar o nível de interiorização da sua importância e a sua influência na Escola. Sabemos no entanto, que sentem que são parte integrante da comunidade educativa e que “não nos limitamos a colaborar na execução de algumas acções, pois agora participamos já na concepção, no planeamento e na execução das actividades”¹¹.

Pelo que se apresentou anteriormente, não nos parece que estejam bem claras ou definidas as intenções que estão subjacentes aos interesses e às dinâmicas de participação das famílias. Contudo, parece-nos existir por parte do Estado, uma atitude “paternal” quando lhes cede a partilha de papéis, mas exercendo sempre sobre elas um controlo, como se de uma auditoria externa se tratasse.

Estamos, então, perante um quadro de referência que parece mudar de acordo com o tipo de interesses que as famílias jogam com a Escola e que para

¹¹ CONFAP. Até à Parceria na Escola. www.confap.pt/desenv

alguns apenas tem em vista o controlo sobre as práticas educativas. Sobre este assunto, Seabra (1999) estabeleceu a partir de vários tipos de relações entre as famílias e a Escola, quatro modalidades que mostram as diferenças de interesse e de importância que são atribuídas à participação e às práticas educativas:

1. Famílias que participam na Escola e acham que não confundem os papéis da família e da Escola;
2. Famílias que participam, mas entendem que o papel da família é uma coisa e o da Escola outra;
3. Famílias que não participam porque entendem que o papel da família é uma coisa e o da Escola outra;
4. Famílias com reduzida participação porque acham que o papel da Escola se deve limitar a um domínio específico.

Com base nestes pressupostos, a mesma autora considera que se for possível detectar “a sua ancoragem social”, ou seja os motivos iniciais do julgamento que as famílias fazem da Escola, é possível que modifiquem esse modo de agir e de se ajustarem a novos conhecimentos ampliando a eficácia da participação, no conjunto das estratégias educativas.

Sobre este assunto Sá (2004, p.17), diz que os pais reclamam mais espaço para intervir e que desejam maior representação nos processos de tomada de decisão, mas que esta participação é feita de “forma intermitente e aparentemente pouco empenhada”.

2.4. Dinâmicas de envolvimento

O conceito de envolvimento relaciona-se com um tipo de trabalho directo realizado pela família junto dos educandos, “consumidor cidadão passivo”, ou seja, os que agem em nome individual (Silva, 2003). Embora exista actualmente alguma confusão entre o sentido dado aos termos por se considerar que ninguém é um consumidor solitário, o tipo de dinâmicas que nos interessa tratar diz respeito, àquele que acompanha e responde às exigências da Escola e que

cumpra as suas funções, ou seja, ao que Silva e Stoer (2005, p.22) designam por “pai colaborador”.

Apesar das diferentes perspectivas e dinâmicas entendemos que a maior parte do trabalho de relação com a Escola se dá ao nível do envolvimento, embora este seja vivenciado e operacionalizado pelas famílias de diferentes formas e intensidades de acordo, quer com as características organizacionais da Escola (Davies *et al*, 1989), quer pela identificação ou pelo conhecimento da cultura escolar.

Sobre estas dinâmicas de envolvimento e sobre as vantagens que podem vir a produzir na formação do aluno, através de uma partilha de responsabilidades na educação dos alunos e entre a família, a Escola e a comunidade, referem-se as principais vantagens baseadas em Silva (2003) que consideramos fundamentais, nomeadamente:

1. Ajudar no estudo dos educandos;
2. Informar-se periodicamente sobre a situação escolar do educando;
3. Fornecer informações à Escola sobre problemas detectados no seio da família;
4. Envolver-se nas actividades promovidas pela Escola;
5. Tomar decisões quanto às medidas que a Escola e a família consideram adequadas;
6. Colaborar no controlo das medidas tomadas;
7. Estar atenta às necessidades do educando;
8. Fazer cumprir as regras estabelecidas entre a Escola e a família;
9. Dar apoio às actividades desenvolvidas pelo educando na comunidade.

Neste sentido encaramos o envolvimento numa perspectiva de melhoria das práticas escolares dos alunos, no sentido de um controlo da actividade desenvolvida pela Escola e numa interacção que englobe todos os parceiros, tendo como horizonte o sucesso nas suas múltiplas formas: a progressão escolar e a formação de indivíduos activos, conscientes e interventivos, com respeito pelo próximo.

3. RELAÇÃO ENTRE FORÇAS EM JOGO

Embora continue a verificar-se por parte das famílias grande desconhecimento acerca dos seus direitos, o que também contribui para a sua falta de participação, a prova é que continua a predominar em muitas escolas, “ a defesa dos interesses particulares sobre os gerais” (Silva & Stoer, 2005, p.17). De acordo com os mesmos autores, as famílias de classe média baixa não sentem condições para liderar processos, acabando por se afastar, dado que essas funções ficam sempre na posse dos grupos com maior experiência e cultura de Escola, os quais acabam por dominar as relações.

Verifica-se assim cada vez mais por parte de algumas famílias, grupos sociais e classes profissionais, nas quais se incluem os professores, um desejo de protagonismo e de controlo das práticas escolares, aquilo que Magalhães e Stoer (2004), Silva e Stoer (2005, p.23) designam como “cidadania reclamada”, os quais reivindicam um papel de verificação e de questionamento das práticas e se estas, se encontram em consonância com os documentos norteadores da Escola. Este estatuto atribuí-lhes ainda, de acordo com os mesmos autores, o de “pais parceiros”, o qual se desenvolve através das reivindicações e da identidade dos indivíduos, independentemente “das lógicas estatal ou de mercado” em oposição aos pais da “cidadania atribuída”, que têm uma relação com a escola que advém apenas do facto, desta exercer um papel importante de socialização da sociedade.

Autores como Marques (1997), questionam a legitimidade de participação dos pais como “pais parceiros” e a sua competência para deliberar em assuntos técnicos e de avaliação, como seja a sua presença nos conselhos de turma e pedagógicos.

Como vimos, do mesmo modo que a família condiciona o sucesso escolar através da duração da aprendizagem escolar, das vias de ensino e também dos estabelecimentos de ensino, os encarregados de educação, maioritariamente do género feminino têm um grande impacto na decisão, pois os estudos indicam que são elas que quase sempre acompanham os filhos e se fazem representar na Escola, Almeida e Vieira (2006).

Acerca da participação de algumas classes profissionais a que fizemos referência anteriormente e nas quais salientamos os professores, ou melhor, em maior número as professoras, os docentes constituírem grupos capazes de reivindicar numa relação de forças de igual para igual, pois dominando os problemas da Escola e a sua linguagem, conseguem ser facilmente os eleitos para desempenhar e liderar processos de participação (Silva, 2006).

3.1. Processos de escolha de Escola

Em Portugal, o processo de escolha da Escola pública não é legalmente instituído, verificando-se que institucionalmente são as cartas educativas, da responsabilidade dos municípios e dos conselhos municipais de educação, que fazem a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário às necessidades da zona. Contudo, na prática, verifica-se que muitas famílias, quer através de conhecimentos privilegiados, quer através da apresentação de moradas falsas, ou mesmo de alteração do nome do encarregado de educação, conseguem as vagas pretendidas em determinados estabelecimentos de ensino, que consideram, estar mais de acordo com as suas expectativas.

Constata-se assim, a existência de grandes dificuldades na fixação de alunos em algumas escolas públicas de todo o país, situadas sobretudo em cidades de grande densidade populacional e que se encontram normalmente na periferia, com elevado número de alunos de diversidade étnica, cultural e social. No entanto, outras, excedem largamente a sua oferta, situando-se frequentemente em bairros de classe média e média alta e, por pressão dos pais, sobretudo os de classe média, com pretensões de promoção da competição pelas posições sociais, gerem os percursos escolares dos filhos procurando escolas mais selectivas (Afonso, 2004).

Sobre esta questão (Sá, 2004, p.302) aponta-nos como sugestão, para as escolas que começam a perder os seus alunos devido à concorrência de outros estabelecimentos de ensino, que nestas circunstâncias, deverão ser as famílias a propor medidas que conduzam à superação da situação e à sua melhoria, em vez

de retirarem de imediato os seus educandos, facto que apenas reforçará ainda mais as escolas mais prestigiadas e menos, as menos atractivas que “ficarão ainda mais desfalcadas e desvitalizadas, com óbvios prejuízos para os que aí permanecerem habitualmente os grupos sócio económicos mais desfavorecidos”.

Por vezes, alguns estabelecimentos de ensino para conseguirem seleccionar os alunos que se lhes apresentam com as maiores classificações avaliativas, fazem com que, de ano para ano, numa crescente obsessão pela obtenção dos melhores resultados nos *rankings*, se generalize cada vez mais a ideia que o sucesso da educação é obtido pela utilização dos métodos que levam exclusivamente à obtenção de bons resultados nos exames, práticas que em sintonia com políticas de índole neo-liberal, “de quase mercado da educação” se encontram em oposição a uma oferta pública “que serviu de referência ao desenvolvimento dos sistemas públicos de educação” (Barroso & Viseu, 2003, p.2). Na mesma linha de pensamento Estevão (2003, p.149) argumenta que “isto significa pressões institucionais para colocar em sintonia a educação com as exigências do mercado”.

Os aspectos atrás referidos levantam a questão da livre escolha da Escola, a qual, está sujeita, junto de vários sectores da sociedade, a grandes discussões entre os seus adeptos e opositores. Segundo Barroso (2003, p.87), a escolha continua a ser bastante condicionada, pois o “Estado continua a ter uma forte intervenção reguladora”, é ele que define as linhas para o seu funcionamento, que atribui as regras para a avaliação dos resultados e que promove a oferta educativa.

Entre os defensores da livre escolha e os opositores, os primeiros, entendem-na como um direito, defendendo que a privatização da oferta melhora a qualidade e torna a Escola mais responsável perante o consumidor. Os que se opõem à livre escolha entendem que gera maiores diferenças económicas, sociais e étnicas Barroso e Viseu (2003), promovendo a criação de “escolas gueto” e “escolas santuário” como já antes, neste estudo foi referido.

Nas discussões entre a livre escolha da Escola pela família encontram-se modalidades de desregulação da Escola pública, que através de sistemas de

financiamento directo às famílias, sobretudo em alguns países da Europa, nos Estados Unidos e também em Portugal, por parte de alguns grupos, defendem a competitividade entre escolas/empresas públicas especializadas, com fins lucrativos, as “*charters-schools*”, tendo por função gerar lucro sobre a prestação de determinados serviços obtendo uma autonomia estatal e local (Barroso, 2003).

Uma outra modalidade os “*cheque ensino*” ou “*vouchers escolares*”, que sendo operacionalizado através de um financiamento às famílias para aplicar na Escola da sua preferência, pode incluir escolas públicas ou privadas, “como forma de dar oportunidade aos grupos sócio-económicos mais desfavorecidos de beneficiarem de uma educação de qualidade” (Sá, 2004, p.294).

3.2. As finalidades da educação familiar e da educação escolar

Se considerarmos que a família continua a ser a grande referência na transmissão de valores morais e sociais, o que se passa no interior dela vai condicionar o que à Escola compete fazer e consolidar.

Contudo, e apesar de existirem famílias que apresentam finalidades e um conjunto de expectativas consoante as suas características intrínsecas, todas têm em comum o desejo de encontrar o que consideram ser o melhor para os seus filhos.

No conjunto dessas expectativas, as representações da família em relação às finalidades da educação escolar são socialmente diferenciadas, distinguindo-se as classes com menos formação escolar como tendo uma atitude mais formal, tradicional e utilitarista perante a Escola, a qual deve transmitir conteúdos, garantindo o acesso a uma profissão e as classes socialmente mais elevadas, como tendo representações sociais que se encontram estruturadas em torno da ideia de Escola para o desenvolvimento pessoal e social (Diogo, 1998).

Sobre este tema Perrenoud (1999) refere-nos ainda que o elemento estruturante da relação escola-família se faz em torno da avaliação do educando, sendo mesmo o elemento mais constante dessa relação, sendo assim, pode considerar-se que existem famílias que entendem que as suas representações de

escola se encontram mais perto do que se considera ser o modelo de “escola transmissiva” e outros que se identificam mais com o modelo de “escola transmissiva” (Diogo, 1998, p.64).

Relativamente ao modelo de escola transmissiva, caracteriza-se por estar mais associado às pretensões das famílias de extractos culturais mais baixos e foca-se num modo de organização pedagógica:

(...) que se centra na lógica dos saberes, sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e tem como palavra-chave a “disciplina”, requerendo a definição de instâncias de orientação e de controlo (...) (Formosinho & Machado, 2008, p.9).

Em oposição, a chamada “escola construtiva” que se associa às pretensões educativas das famílias que têm uma finalidade educativa mais ampla e mais abrangente de formação integral, caracteriza-se por:

- Um currículo planificado cuidadosamente, incluindo matérias que permitam aos alunos adquirir conhecimentos e competências;
- Apoio dos pais nas tarefas educativas da Escola e esta aberta aos pais;
- Existência de valores próprios da Escola, reflexo da sua identidade e objectivos, que são compartilhados pelos seus elementos;
- Aprendizagens, cujos conteúdos são transformados em actividades construídas pelos alunos (Solé & Coll, 2001).

Independentemente do modelo de Escola adoptada ou pretendida, esta deve “permitir a formulação de juízos de facto e não de juízos de valor” (Diogo, 1998, p. 62) e o que estará sempre em causa, quanto a nós, será a construção e a formação integral de um indivíduo preparado e capaz, contribuindo e intervindo dentro dos parâmetros exigidos na sociedade em que vive e de acordo com a dimensão do seu sonho.

Considerando o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação (1999) para o século XXI que corresponde a:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver juntos;
- Aprender a ser.

Estas quatro formas de conhecimento, que dão forma a pressupostos educativos, configuram também uma formação do indivíduo nas várias dimensões com o fim de o tornar um ser mais completo e mais próximo do outro. Assim, é desejável que Aprenda a Conhecer para que possa aplicar o conhecimento ao longo da sua vida, é desejável que Aprenda a Fazer para que colabore, contribua e construa para a sociedade em que vive, é desejável que Aprenda a Viver Junto no respeito para com os outros e nas várias dimensões da cidadania e, é desejável que Aprenda a Ser, desenvolvendo a sua autonomia e a sua auto-estima, para ser melhor, para comunicar de forma eficaz e para ser mais feliz.

PARTE B – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV

OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

A escolha de um plano de investigação e de uma metodologia confere ao estudo um sentido e uma determinação. A investigação inicia-se com um problema que deve ser enunciado de forma precisa. Em geral, o problema traduz-se por uma questão e/ou várias questões parcelares, que têm por objectivo orientar o estudo nas diversas etapas desde o planeamento, à recolha, análise e interpretação de dados.

O presente trabalho, no âmbito das representações sociais, tem como pergunta de partida: **Quais as representações sociais da escola e da família?** Esta questão foi centrada num Agrupamento Escolar público no 3º ciclo. O problema do nosso estudo foi então traduzido nesta questão geral e num conjunto de questões parcelares adiante enunciadas que conduzem à possibilidade de uma análise mais detalhada e aprofundada do meio.

Partindo do pressuposto de que a pergunta de partida obedece aos princípios enunciados por Quivy e Campenhoudt (1998, p.34) e que tem as qualidades de “clareza, exequibilidade e pertinência” que poderão conduzir a um determinado objectivo e a uma preocupação orientadora, este estudo assenta numa metodologia que alia uma abordagem qualitativa, que utiliza a riqueza e a diversidade dos contactos para obtenção das informações, respeitando os espaços e as características dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994), a uma abordagem quantitativa, através da recolha de dados pela utilização de um questionário, posteriormente tratado estatisticamente (Carmo & Ferreira, 1998).

Apesar da falta de unanimidade de alguns autores acerca da utilização conjunta dos dois métodos, outros, como Reichardt e Cook (1986) referem que a investigação poderá exigir a combinação das duas abordagens, usando instrumentos diversos, tais como entrevistas e questionários.

A presente investigação tem um carácter descritivo: analisa a totalidade de uma população específica, todos os encarregados de educação com educandos no 3º ciclo do ensino básico de uma determinada escola e pode ser considerada

extensiva por ter como referência um determinado período de tempo e uma preocupação latente (Afonso, 2005).

Querendo compreender e dar resposta às questões desta investigação utilizam-se, como meio de recolha de dados, inquéritos por entrevista e por questionário em articulação, numa lógica de triangulação, para dar forma a um todo que se pretende tenha uma coerência e que corresponda ao que os encarregados de educação do 3º ciclo da escola do estudo percebem actualmente sobre a educação e a Escola.

2 – OBJECTIVOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação foi construída a partir da pergunta de partida atrás enunciada, aliada a objectivos que pretendem identificar problemas, expectativas e motivações dos encarregados de educação acerca das questões actuais da educação, e do que estes desejam para a educação dos seus educandos, relacionando-os com factores que condicionam a sua escolha e a sua relação de participação com a escola.

Para responder às questões que nos propusemos investigar, baseámo-nos em dois estudos realizados nas décadas de 80 e 90 do século XX, que pretendiam tratar questões da relação da família com a Escola e com o funcionamento desta, respectivamente “As Escolas e as Famílias em Portugal – realidades e perspectivas” (Don Davies, *et al* 1989) e “A Imagem Pública da Escola” (Natércio Afonso, 1995).

Os resultados dos estudos de autor atrás referidos e no que concerne ao primeiro, recolhido em várias regiões de Portugal e relativamente à importância da Escola, baseado em Davies, *et al* (1993) destaca-se que foi verificado o fraco interesse demonstrado pelos pais acerca do papel da Escola em contribuir para ultrapassar as desigualdades sociais e económicas. No que se refere às diferenças de classe, verificou-se que os pais da classe média têm expectativas mais elevadas em relação à Escola do que os das classes socialmente marginalizados, os quais põem maior ênfase na aprendizagem. Nas diferenças geográficas, os pais de zonas rurais parecem ter contactos mais informais com a Escola e com os professores sentindo-se mais próximos desta do que os das zonas urbanas que referem mais a discriminação contra os pais pobres.

Relativamente às conclusões do segundo estudo¹², tanto as questões colocadas como as respostas obtidas nos pareceram cheias de actualidade, na

¹² A primeira conclusão indica que a educação é um factor decisivo para o desenvolvimento do país e para a melhoria da qualidade de vida dos portugueses; a segunda conclusão aponta para a consideração da igualdade de oportunidades e da questão da equidade no ensino básico como linhas prioritárias na definição de políticas educativas nacionais; terceira concluíram que a imagem de escola pública se encontrava prejudicada pela percepção da existência generalizada de problemas de indisciplina, violência e falta de civismo, num ambiente marcado pela falta de autoridade e pelo facilitismo

medida em que, muitas delas, no ano da sua realização não tinham qualquer pertinência no sistema educativo português e neste momento, se encontram plenas de actualidade fazendo parte das agendas políticas do Ministério da Educação e das escolas. Citamos apenas como exemplo; a avaliação dos estabelecimentos de ensino, as alternativas à gestão democrática das escolas, ou a avaliação dos docentes.

No início deste século, em que a educação enfrenta novos desafios e se perspectiva um maior investimento no capital humano, segundo as normas do documento de trabalho dos Serviços da Comissão Escolas para o século XXI (2007), a aposta recai:

- No desenvolvimento de melhores competências para a criação de uma sociedade melhor e mais justa;
- Na importância crescente da aprendizagem ao longo da vida.

Paralelamente, neste documento, é solicitado aos pais que definam as suas representações da Escola, para que, com esta, venham a desempenhar um papel chave e complementar na educação dos seus filhos.

Face ao anteriormente traçado, esta investigação, centrada em encarregados de educação do 3º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas, tem como intenção confrontar problemas anteriormente detectados na educação em Portugal e os da actualidade, procurando pontos comuns e divergentes sobre o tipo de relação que os encarregados de educação mantêm actualmente com a Escola e quais as suas expectativas face ao que hoje se perspectiva para os cidadãos europeus no quadro de uma Europa alargada.

Deste modo, e para integrar as diferentes componentes que se pretende estudar, seleccionámos um conjunto de objectivos considerados norteadores para a realização deste estudo e que se enunciam de seguida:

1. Identificar as opiniões dos encarregados de educação participantes neste estudo sobre as finalidades da educação;
2. Compreender, segundo a perspectiva destes encarregados de educação, os principais problemas da educação;

3. Indagar sobre as motivações dos encarregados de educação em relação à educação dada pela Escola;
4. Analisar a relação escola-família na escola onde se realiza o estudo.

Com vista ao cumprimento dos objectivos atrás referidos, colocaram-se as seguintes questões de investigação:

- Quais são, na opinião dos encarregados de educação, participantes neste estudo, as finalidades da educação?
- Que aspectos/elementos têm contribuído para as mudanças na forma como vêem a importância da educação?
- Quais são os principais problemas que se colocam à educação?
- Qual é o papel da Escola?
- Quais são as motivações dos educadores para a escolha da escola onde foi realizado o estudo?
- Como se caracteriza a relação escola/família nesta escola?

Para dar cumprimento aos objectivos enunciados considerámos auscultar os encarregados de educação com filhos numa mesma escola e numa determinada região, cuja população se caracteriza pela sua diversidade em termos de grupos sócio-económicos e profissionais.

3. AMOSTRA E SUA CARACTERIZAÇÃO

Em primeiro lugar, definimos, a população alvo do nosso estudo, identificando o conjunto dos seus elementos constituintes. População deve aqui “ser entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.160).

A qualidade e quantidade da amostra ou universo foi definida de acordo com os objectivos e as questões de investigação, tendo em linha de conta as características do local, a sua dimensão, representatividade e a sua população alvo. A amostra do estudo é considerada uma amostra por conveniência, na medida em que não permite a generalização por não ser representativa, e as conclusões apenas se aplicam à amostra, não podendo ser extrapoladas (Hill & Hill, 2002).

O contacto e, a presença no local do estudo foi concretizada no início de Janeiro de 2008 através de um encontro com a presidente do conselho executivo da escola, com prévia marcação e a entrega de uma proposta de trabalho.

O estudo foi autorizado por consistir numa inquirição a encarregados de educação, os quais são livres de exprimir as suas opiniões, sem que sejam necessários quaisquer pedidos formais de autorização junto dos serviços do Ministério da Educação, confirmando-se a sua aplicação para o início do 3º período e após consulta à associação de pais do agrupamento.

Quando se investigam locais em que existem relações hierárquicas entre as pessoas, deverá ser solicitada uma autorização a esses dirigentes para que informem as pessoas que são convidados a expressar as suas opiniões e que são asseguradas todas as garantias de confidencialidade (Lima, 2006, p.141).

Na investigação presente, procurou-se abranger todo o universo de encarregados de educação de alunos do 3º ciclo de um agrupamento escolar do distrito de Setúbal.

A escolha deste distrito deveu-se a várias razões das quais se destacam: fáceis acessibilidades, existência de grande número de escolas e elevada

densidade demográfica onde se pode encontrar, por um lado, uma extensa ruralidade que mantém padrões de vida ligados à agricultura, pecuária e viticultura e por outro, zonas muito urbanizadas com características muito distintas. Nestas, encontram-se divisões imaginárias que criam correntes de opinião, estabelecendo onde vale a pena viver e conviver, o que se traduz, a nível escolar, por escolhas de estabelecimentos que reflectem tendências sociais, demográficas, culturais e étnicas distintas. Nas outras, influenciadas pela ruralidade e por padrões de vida ligadas à terra, predomina uma população tradicional e uma classe média e média alta recente, que veio à procura de melhor qualidade de vida.

É numa região com estas características que se insere o agrupamento escolar deste estudo, onde se pode encontrar uma população escolar heterogénea, agregando todos os aspectos considerados relevantes para a investigação.

Assim, as respostas aos inquéritos representam a população dos encarregados de educação dos alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico num total de 207.

Como ilustra o Quadro 5, os níveis de escolaridade vão desde o 4º ano ao doutoramento. No que se refere à actividade profissional, tomou-se a decisão de integrar as 46 actividades profissionais encontradas, demonstrando a diversidade da população existente na escola.

Quadro 5 - Caracterização da amostra

Variáveis	Categorias	Nº Sujeitos	%
Idade	Até 30 anos	3	1,45%
	31 a 40 anos	85	41,06%
	41 a 50 anos	107	51,7%
	Mais de 50 anos	11	5,31%
	Não respondeu	1	0,48%
	Total	207	100%
Género	Masculino	37	18%
	Feminino	170	82%
	Total	207	100%
Habilitações Académicas	Ensino Básico	62	29,95%
	Ensino Secundário	72	34,78%
	Ensino Superior	66	31,89%
	Não respondeu	7	3,38%
	Total	207	100%
Actividade Profissional	Administrativo	23	11,11%
	Arquitecto	2	0,97%
	Assessora	1	0,48%
	Bancário	3	1,45%
	Cabeleireira	2	0,97%
	Cantoneiro	1	0,48%
	Caseira	1	0,48%
	Comerciante	2	0,97%
	Construção civil	2	0,97%
	Consultor	1	0,48%
	Cozinheiro	2	0,97%
	Desempregado	4	1,93%
	Designer	2	0,97%
	Director comercial	3	1,45%
	Dirigente associativo	1	0,48%
	Doméstica	18	8,70%

Economista	2	0,97%
Electricista	1	0,48%
Empregada. Doméstica	4	1,93%
Empresário	9	4,35%
Encarregado	3	1,45%
Enfermeira	3	1,45%
Engenheiro	1	0,48%
Engomadeira	1	0,48%
Fisioterapeuta	1	0,48%
Funcionário público	2	0,97%
Gerente	3	1,45%
Gestor	6	2,90%
Homeopata	1	0,48%
Hospedeira de bordo	1	0,48%
Informático	1	0,48%
Inspector	1	0,48%
Jardineiro	1	0,48%
Liberal	4	1,93%
Magistrado	2	0,97%
Mecânico	1	0,48%
Médico	2	0,97%
Militar	2	0,97%
Motorista	2	0,97%
Não respondeu	32	15,46%
Operário	1	0,48%
Polícia	1	0,48%
Professor/educador	25	12,08%
Recepcionista	2	0,97%
Técnico	6	2,90%
Vendedora	18	8,70%
Total	207	100%

A amostra é constituída por um grupo com distribuições etárias onde predominam os sujeitos que têm entre 41 e 50 anos de idade (107) e em que a maioria é do sexo feminino (170), dando a indicação de que são as mães que, maioritariamente, exercem o papel de encarregado de educação. Cerca de um terço dos encarregados de educação possuem o ensino secundário (35%), sendo que os restantes o ensino básico (30%), ou o ensino superior (32%). Realça-se,

ainda, a variedade de actividades profissionais dos encarregados de educação, mas predominantemente dos serviços, onde o exercício de funções administrativas corresponde a (11%) e o de professor/educador a (12%).

3.1. Caracterização dos entrevistados

As entrevistas realizaram-se entre Dezembro 2007 e Janeiro 2008, a partir de um guião, com um determinado número de perguntas abertas encadeadas, partindo-se de questões mais gerais para outras mais particulares, pretendendo-se estruturar uma certa linha de pensamento do entrevistado.

Foram seleccionados e entrevistados dez encarregados de educação com filhos a frequentar o 3º ciclo do Ensino Básico, procurando-se que reflectissem a amostra, ou seja, com diferentes graus de conhecimento e de vivência acerca da Escola e do seu funcionamento. Verificou-se posteriormente que o tipo de depoimentos, o seu número e qualidade eram suficientes para o cumprimento do objectivo, (auxiliar na construção do questionário).

Os filhos dos entrevistados encontravam-se matriculados em oito escolas, sete delas públicas, situadas em várias regiões do país e uma outra, escola inglesa a funcionar no estrangeiro. Este encarregado de educação, de nacionalidade portuguesa e educado em Portugal, é conhecedor da realidade escolar do país e foi capaz de estabelecer pontes entre outros sistemas de ensino que conhece como “cliente”.

Existiu também a preocupação de, além de inquirir encarregados de educação com educandos matriculados nos três anos de escolaridade que integram o ensino básico, com e sem reprovações, um deles a frequentar um Curso de Educação e Formação, integrar, também, um maior número de indivíduos do género feminino, por se saber que na realidade escolar portuguesa, os encarregados de educação são maioritariamente mulheres.

Embora existisse intenção de encontrar dez encarregados de educação com habilitações académicas que correspondessem a todos os níveis de escolaridade, foi impossível concretizar a entrevista com o encarregado de educação com a frequência do 1º ciclo de escolaridade, por impossibilidade de conciliação de

horários, até final do período destinado às entrevistas.

Assim, as habilitações académicas dos entrevistados situam-se entre os que possuem o ensino secundário e doutoramento, existindo uma maior percentagem de entrevistados professores, facto que se verificou mais tarde, estar perto da amostra encontrada no estudo. Quanto às actividades profissionais dos outros entrevistados estendem-se por um leque alargado de profissões, cujas características e vivências pensamos virem a oferecer uma perspectiva muito pessoal dos seus anseios em relação à Escola, reflexo também das suas experiências como educadores e cidadãos.

No Quadro 6 observam-se alguns dados relativamente aos encarregados de educação entrevistados e aos respectivos educandos.

Quadro 6 - Caracterização dos entrevistados e dos respectivos educandos

Entrevistado Nº	Género	Idade	Níveis Escolaridade	Profissão	Idade Educando	Ano Escolaridade
1ª	F	46	L	P/E	12	7º
2º	F	43	L	M	11	7º
3º	F	47	L	P/E	13	8º
4º	M	42	E.S	T	12	7º
5º	M	44	D	P/E	14	9º
6º	F	39	E.S	A	12	7º
7º	M	42	E.S	D	12	7º
8º	F	43	E.S	V	16	9º
9º	F	44	L	P	12	7º
10º	M	42	E.S	O	17	9º

Níveis de Escolaridade: ES - Ensino Secundário; L - Licenciado; D – Doutoramento.

Profissão: P/E – Educador; M - Médico; T – Técnico; A - Auxiliar; D - Delegado; V - Vendedor; P - Psicólogo; O - Operário.

Os entrevistados usufruíram de tempo considerado necessário para estruturarem o seu pensamento e o entrevistador, ao fazer formulação de pedidos “neutros e particulares” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.96) de informação considerada relevante, tentou que o entrevistado fosse mais longe no seu discurso e no desenvolvimento das suas ideias.

As entrevistas tiveram a duração de 30 a 60 minutos e foi necessário, em muitos casos, encontrar espaços livres de acordo com as disponibilidades dos entrevistados, a fim de se fazer a recolha de dados.

Em todos os casos os depoimentos foram recolhidos com utilização de gravador, após prévio pedido de autorização/aceitação e presencialmente, com excepção de um, dada a notória incompatibilidade de horários. Neste caso, a entrevista, realizou-se em suporte escrito via Internet, que empobreceu o depoimento, atendendo às características pessoais e de comunicação do entrevistado que, nesse suporte, não se evidenciaram. Refere-se ainda outras duas, que se realizaram em vídeo-conferência, tendo sido o depoimento gravado com consentimento prévio dos entrevistados, tal como aconteceu nas restantes.

De salientar ainda o facto de três dos entrevistados trabalharem no mesmo espaço, e por isso, considerar-se importante manter entre eles o desconhecimento do facto, a fim de salvaguardar o anonimato, a independência e a liberdade dos depoimentos.

No geral todos os entrevistados se mostraram disponíveis, interessados pela experiência e agradados com a oportunidade de reflectirem sobre um assunto do seu interesse e apesar de haver uma demonstração clara de conhecimento sobre o tema por parte de todos os entrevistados (e, em poucas situações, tivessem surgido paragens ou silêncios prolongados), alguns referiram nunca ter reflectido sobre o assunto e agradeceram essa oportunidade.

As entrevistas decorreram em ambiente agradável e no local escolhido pelos entrevistados tendo existido, em todas as situações, o cuidado de mencionar a confidencialidade do estudo, a explicitação dos objectivos da entrevista e o fim a que se destinava, ou seja, realização de um estudo no âmbito de mestrado na área da Administração e Gestão Educacional.

As entrevistas foram depois transcritas integralmente a partir do material gravado, utilizando-se métodos semelhantes e fiéis de interpretação em todos os conteúdos e na totalidade dos depoimentos. No final foram facultadas a todos os entrevistados, de forma a serem validados.

4. INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

Com vista à obtenção de dados mais consistentes e com o objectivo de dar ao estudo um suporte instrumental mais vasto, utilizou-se triangulação de dados através de uma abordagem quantitativa e qualitativa nas diversas fases do processo, combinando-se vários instrumentos, nomeadamente:

- Entrevista exploratória semi-directiva a 10 encarregados de educação;
- Questionário aplicado ao universo de encarregados de educação do agrupamento escolar seleccionado do 3º ciclo;
- Recolha documental de que se destacam:
 - Projecto educativo do Agrupamento;
 - Avaliação interna do Agrupamento;

E ainda registos de conversas informais com elementos do conselho executivo do agrupamento de escolas e conversas informais com directores de turma.

4.1. As entrevistas

Num processo de investigação é frequente recorrer à entrevista exploratória com a intenção de obter dados que reflectam as experiências, as vivências, opiniões e sentimentos, mas também, através da forma como se desenvolve, o empenhamento, o interesse e o significado que o assunto tem para o entrevistado.

Sendo a entrevista uma conversa entre duas pessoas com uma intenção (Giglione & Matalon, 2005), entende-se que deverá ser obtido um ponto de vista sobre determinado assunto, que vá tanto quanto possível ao encontro dos objectivos delineados pelo investigador que, para isso, obterá um relato por escrito, ouvirá atentamente, tomará notas e controlará a recolha de dados (Stake, 2007).

Neste contexto, Grawitz (1993) refere seis tipos de entrevistas, onde se incluem: a) as clínicas, que permitem uma liberdade quase total ao entrevistado

nas respostas, b) em profundidade, que pretendem recolher um elevado número de informações e permitem grande liberdade no diálogo, c) as livres, com grande grau de informalidade, d) as centradas, assentes numa técnica mista de informalidade e directividade, e) as de perguntas abertas e f) as de perguntas fechadas, predominantemente formais e com grau reduzido de liberdade por parte dos respondentes. Outros autores, como Giglione e Matalon (2005) referem três tipos de entrevista: a) não directivas, que se caracterizam pela interpretação livre do entrevistado sobre um tema que foi introduzido inicialmente, b) semi-directivas, em que, e apesar de existir um conjunto de questões definidas, é livre a ordem em que são abordadas, devendo o entrevistador em cada momento direccionar as respostas para irem ao encontro dos objectivos definidos, c) directivas ou estandardizadas, caracterizadas por as questões serem respondidas de acordo com um quadro pré-estabelecido.

As entrevistas consideram-se, então, instrumentos para a obtenção de dados devendo existir um plano bem delineado, que seja capaz de recolher um depoimento livre e espontâneo, com uma boa comunicação, com um contacto directo e uma fraca directividade por parte do entrevistador (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Nesta investigação utilizaram-se entrevistas exploratórias semi-directivas, que se constituíram como auxiliares para a construção do inquérito por questionário, tendo-se considerado que este método seria o mais adequado, por permitir que os convidados se expressem livremente sobre um assunto do seu conhecimento, a partir de uma determinada estruturação e com um conjunto de regras estabelecidas pelo entrevistador, permitindo-lhe entender os silêncios e as hesitações, evitando descontinuidades e fazendo com que o inquirido se limite ao tema pedido (Ludke & André, 1986).

Qualquer entrevista deverá atender aos objectivos que se pretendem atingir, requerendo, para isso, grande concentração por parte do entrevistador para que possa obter o maior número de registos válidos. Deverá existir também a preocupação de estabelecer uma comunicação e interacção entre entrevistado e entrevistador, qualquer que seja o meio utilizado para recolha do depoimento.

Anteriormente à realização das entrevistas organizou-se um guião de orientação que previa um conjunto de questões que se tornou de grande ajuda na condução das inquirições.

Pretendendo-se conhecer as representações sociais dos pais sobre a educação e tendo em conta a realização de estudos anteriores e a revisão de literatura na área, o guião foi organizado em sete blocos temáticos, estruturados a partir de itens orientadores que reflectem o tipo de questões abordadas no âmbito das entrevistas e que pretendem concretizar os objectivos da investigação.

São itens orientadores para a construção do questionário:

1. Legitimação da entrevista;
2. Opinião dos encarregados de educação acerca das finalidades da Educação;
3. Factores que modificam a importância da educação;
4. Problemas da educação;
5. Papel da Escola;
6. Motivações dos encarregados de educação acerca da escolha daquela escola;
7. Caracterização da relação escola/família naquela escola.

O guião (Anexo 1) é introduzido com um primeiro bloco de legitimação da entrevista e respectiva motivação, seguido da criação de um clima de confiança/abertura e de outros seis em torno das questões de investigação.

Ao longo das entrevistas o alinhamento inicial do guião não foi alterado, embora tivesse sido necessário, em muitos casos, reformular ou explicitar o conteúdo de algumas perguntas, por não estarem de acordo com a linguagem corrente do entrevistado. Este foi o primeiro instrumento de recolha de informação, no qual “o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.191).

4.2. Questionário

Um questionário é um instrumento de recolha de dados que deve ser absolutamente igual no conteúdo e na sua forma, no sentido de garantir uma comparação entre todos os respondentes, permitindo-nos conhecer uma situação (Ghiglione & Matalon, 2005).

O uso do questionário constitui uma forma viável e credível de obter informações de um elevado número de pessoas que, neste estudo, se pretendia fosse aplicado a encarregados de educação que partilham de uma mesma experiência: terem educandos a frequentar a mesma escola e ciclo de ensino e com uma preocupação comum, a educação. O apuramento das suas conclusões permite aferir o que o inquirido Sabe, Acredita e Quer para a educação do educando.

A viabilidade de um questionário como técnica fiável pressupõe que os respondentes o façam voluntariamente e digam o que sabem, querem e pensam (Afonso, 2005). Sendo assim, e dado o facto do inquiridor não estar presente aquando da aplicação, é necessário, por parte do investigador, um redobrado cuidado na formulação das questões, devendo saber precisar o que pretende inquirir e ter acutilância suficiente para manter o interesse dos respondentes durante a inquirição.

No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos é absolutamente, indispensável, que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma (...) (Ghiglione & Matalon, 2005, p.110).

Com o objectivo de inquirir anonimamente todos os encarregados de educação com filhos no 3º ciclo do Ensino Básico do agrupamento escolar seleccionado, foi utilizado nesta investigação um questionário que, numa carta que o precedia (Anexo 2), informava a população sobre o âmbito do estudo.

Considerando os objectivos desta investigação torna-se compreensível a utilização do inquérito por questionário, uma vez que esta técnica permite aceder a um elevado número de informações. Como a construção de um questionário e a

formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito (Ghiglione & Matalon, 2005), quando se inquire um elevado número de sujeitos, as perguntas fechadas têm a vantagem de serem mais facilmente codificáveis e tratadas.

Neste estudo utilizaram-se em grande número questões fechadas que permitem inquirir com maior rapidez, embora também se corram alguns riscos que podem distorcer o pensamento dos inquiridos e a sua liberdade de expressão. Usou-se também uma questão aberta, a qual, devido às suas características, permite que não se corra o risco de as respostas serem influenciadas pelo investigador e que sejam mais livres, embora de grande extensão, difícil codificação e baixa fiabilidade (Foddy, 2002).

Tendo havido uma preocupação inicial em confirmar que nenhuma situação importante tinha ficado omitida (Ghiglione & Matalon, 2005), para a formulação das questões utilizaram-se como base as dez entrevistas exploratórias que foram ricas no uso de termos e vivências, o que permitiu uma determinada linha de estruturação que se assumiu como identificadora dos problemas actuais da educação, estando próxima das preocupações dos inquiridos.

Da análise da sua estrutura verifica-se que o questionário é constituído por quatro grupos, sendo que nos dois primeiros são solicitados dados de caracterização sobre os encarregados de educação e sobre os educandos e nos outros dois grupos, constituídos por questões predominantemente fechadas, directas e indirectas, tentam obter do inquirido um depoimento sincero em função do objectivo definido (Afonso, 2005).

Na primeira parte existem quatro questões, uma delas subdividida em dois pontos e na segunda parte quatro, uma subdividida em dois pontos onde se inclui a pergunta aberta que não foi numerada, mas que no tratamento do questionário e interpretação dos dados terá a identificação de 9.2, e a última questão subdividida em três pontos.

Procurando-se uma forma lógica na formulação, foram integrados dois tipos de perguntas, nomeadamente, as que se destinam a identificar os inquiridos e a referenciá-los a determinados grupos e as de informação com o objectivo de

colher dados sobre opiniões (Carmo & Ferreira, 1998). Com efeito, o objectivo é o de “obter resposta de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo a que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 1997, p. 26).

A formulação de uma questão deve ter sempre um objectivo subjacente, o de transmitir uma determinada informação (Ghiglione & Matalon, 2005). Neste estudo pretendeu-se que as questões adquirissem um nível de dificuldade e de linguagem clara para todos os inquiridos e que cada uma, o mais possível, tratasse exclusivamente um assunto, evitando termos vagos ou de difícil interpretação.

Na sua realização utilizaram-se dois modelos de questões fechadas com classes diferentes de resposta, uma solicitando resposta com cruz a uma, três ou cinco alternativas mais adequadas e a outra (discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente), solicitava que se identificasse a mais adequada numa escala de Likert de quatro graus, que se caracteriza por metade das afirmações serem positivas e a outra metade negativa (Hill & Hill, 2002). Propor quatro respostas apresenta vantagens, dado que permite aos inquiridos usarem de maior liberdade e de tomarem posições mais nítidas (Ghiglione & Matalon, 2005). Houve a preocupação de elaborar um questionário não muito extenso, pois a literatura da especialidade refere que quanto mais longo for, menor será a taxa de resposta.

O questionário que perfaz no total 14 questões, subdivide-se em 4 blocos temáticos:

Bloco 1 – Caracterização pessoal e profissional (questão 1). Permitem fazer a caracterização dos encarregados de educação considerando as variáveis género, idade, habilitações académicas e actividade profissional.

Bloco 2 – Caracterização dos educandos, da idade, dos anos de escolaridade e do tipo de percurso escolar frequentado pelos educandos, a fim de ser feita uma ligação entre este percurso e a habilitação académica dos educadores (questão 2).

Bloco 3 – Identificação das representações dos encarregados de educação sobre a Educação e a Escola (questões 3 a 6).

As questões 3 (3.1 e 3.2) permitem identificar elementos relativos ao que os encarregados de educação consideram que são as competências da família e da Escola para educar, cada uma delas com seis afirmações, solicitando-se ao inquirido a sinalização de três.

A questão 4 procura conhecer as expectativas dos encarregados de educação em relação à educação dos educandos, sugerindo-se que das dez alternativas apresentadas, todas fossem respondidas por ordem de importância numa escala de atitudes entre discordo totalmente e concordo totalmente.

A questão 5 averigua a posição dos encarregados de educação sobre a educação do passado e do presente, apresenta oito alternativas, pedindo-se que fosse assinalada a alternativa mais adequada.

A questão 6 procura conhecer na perspectiva dos encarregados de educação qual o papel da Escola e apresenta dezoito alternativas, sendo solicitada resposta por ordem de importância numa escala de atitudes entre discordo totalmente e concordo totalmente.

Bloco 4 – Representação dos encarregados de educação sobre a escola que os filhos frequentam.

A questão 7 procura aceder ao tipo de envolvimento que os encarregados de educação têm com a escola, pedindo-se ao inquirido para assinalar a alternativa mais adequada.

A questão 8 pretende conhecer os motivos da escolha daquela escola, apresentando cinco alternativas e solicitando a sinalização da mais adequada.

A questão 9 averigua o grau de satisfação dos encarregados de educação com a escola, das catorze alternativas apresentadas solicita-se resposta a cinco delas.

Na pergunta aberta, entre a questão nove e dez, é sugerido aos pais que refiram o tipo de informação que tinham acerca do funcionamento da escola do educando na fase anterior ao da sua matrícula.

A questão 10 caracteriza a relação dos encarregados de educação com a

escola, subdividindo-se nas questões 10.1, contacto com a escola, que apresenta cinco alternativas. Quanto à questão 10.2, participação na escola, são apresentadas dez alternativas. Na 10.3, disponibilidade para a escola, são apresentadas dez alternativas.

Após a especificação dos blocos temáticos e a explicitação das questões, procedeu-se à sua elaboração, em termos de uma versão preliminar a submeter a um pré-teste.

Neste estudo não se sentiu a necessidade da utilização de filtros, tendo-se considerado que a totalidade da população em estudo todos eles clientes do sistema educativo, embora com várias percepções, eram detentores de conhecimentos e de opiniões sobre a Escola e educação dos seus educandos.

Desse modo, o uso de filtros com “(...) o objectivo de determinar a relevância que o assunto proposto tem para os inquiridos, sublinhando que é perfeitamente razoável não responderem” (Foddy, 2002, p.114), não nos pareceu relevante e, por isso, todas as questões pediam respostas substantivas, não tendo sido colocada qualquer uma de categoria intermédia.

4.3. Recolha documental

Um trabalho de investigação pressupõe, ao longo de todas as fases de elaboração, um processo de recolha documental que seja ao mesmo tempo harmonioso e eficaz com vista à concretização dos objectivos delineados. Queremos dizer com isto que as várias fases são etapas de um processo metodológico com várias dimensões (Pacheco, 2006), onde se torna necessário respeitar, nomeadamente, as disponibilidades dos intervenientes, tempos de realização, de espera, o acesso às fontes e o contexto da recolha.

No presente estudo, alguns dos instrumentos de recolha de dados utilizados foram inteiramente concebidos para posterior aplicação, como é o caso dos inquéritos por entrevista e por questionário, outros surgiram após conversas formais ou informais com participantes no processo, outros, ainda resultaram de necessidades encontradas ao longo da investigação, existindo sempre a preocupação de respeitar os intervenientes, adaptar os instrumentos e a recolha

ao tipo de investigação.

Segundo Bogdan & Bilken (1994, p.76), “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato”. Neste estudo, entre outros, são de salientar os contactos privilegiados com encarregados de educação intervenientes nas entrevistas exploratórias que, participando apenas na Escola nessa qualidade, demonstraram, em conversas informais extra entrevista, um elevado sentido crítico em relação às políticas de educação e do que pretendiam da Escola para a educação dos seus educandos. Esses contactos já fora do âmbito da entrevista foram extremamente enriquecedores, consistindo numa recolha documental que contribuiu, em algumas situações, para que fossem tomadas decisões consideradas mais ajustadas.

Por outro lado, com o objectivo de caracterizar a escola do estudo com elementos completos e credíveis, para além da consulta dos documentos que norteiam a vida da escola, foi solicitada a participação de um elemento do conselho executivo do agrupamento escolar que, aliás, já tinha colaborado com empenho na recepção dos questionários e que, numa conversa informal, forneceu dados ricos e fiáveis sobre o funcionamento do agrupamento.

No Quadro 7 são apresentados instrumentos e técnicas de recolha utilizados no presente estudo, bem como os respectivos intervenientes e datas de aplicação ou consulta.

Quadro 7 - Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Instrumentos e Técnicas de recolha de dados Qualitativos/Quantitativos	Intervenientes	Datas
Entrevistas exploratórias	Encarregados de educação – 10	Dez./Jan. 2007/08
Conversas informais	Encarregados de educação	Dez./Jan. 2007/08
Contactos formais e informais com o Conselho Executivo do agrupamento	Conselho Executivo do Agrupamento	Jan./Fev./Mar./Abril 2008
Projecto educativo do agrupam.	Consulta ao site do Agrupamento	Março 2008
Avaliação interna do agrupam.	Consulta ao site do Agrupamento	Março 2008
Conversa informal	Vice-Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento	Abril 2008
Questionário	Encarregados de educação – 207 Directores de turma	Abril 2008
Dados estatísticos	Consulta de sites da C. M. Setúbal, Juntas de Freguesia, Ministério da Educação	Durante todo o processo
Bibliografia	Orientadora e Mestranda	Durante todo o processo

5. PROCEDIMENTOS

Um plano de investigação é mais consistente se houver recurso a triangulação de dados, ou seja, se se utilizarem no mesmo estudo diversos métodos de recolha de dados.

A triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes (Stake, 2007, p.126).

Nesta investigação, que combina abordagem qualitativa e quantitativa, recorreu-se à triangulação combinando-se os vários instrumentos, o de aplicação de inquéritos por entrevista e por questionário.

Após a análise de conteúdo das entrevistas exploratórias e a análise de investigação e obras relacionadas com a problemática, procedeu-se à construção e redacção do questionário.

Normalmente fazem-se estudos preliminares para avaliar a adequação do questionário, sendo conveniente consultar quem o possa ler e dar opinião conhecedora (Hill & Hill, 2002). Acerca deste assunto Ghiglione e Matalon (2005) afirmam que, quando uma primeira versão do questionário fica redigida, é necessário que responda aos problemas da investigação e uma das soluções a adoptar, para obter respostas, será a solicitação a um grupo de pessoas que faça um ensaio em pequena escala, permitindo-nos entre outras, saber se as respostas são compreendidas e evitar erros de vocabulário e de formulação.

Após uma primeira versão do inquérito por questionário (Anexo 3), este foi aplicado a seis pais com vários níveis de instrução e com filhos nos níveis de escolaridade exigíveis para o estudo, que tiveram como função averiguar a sua adequação ao público alvo.

O passo seguinte consistiu na análise dos itens para se proceder à sua selecção/reformulação, depois de terem sido detectados alguns erros na sua construção. Assim no que diz respeito às questões 10.2 e 10.3 verificou-se que os respondentes tiveram dificuldade em encontrar resposta para as cinco alternativas

solicitadas. Com o intuito de o tornar mais eficaz, o pré-teste sofreu nova alteração, tendo sido posteriormente submetido à apreciação independente de dois especialistas da área da Educação. De acordo com as sugestões propostas pelo Professor Doutor Luís Tinoca e pela Professora Doutora Teresa Cardoso uniformizámos a nomenclatura e o tipo de questões, fizemos alterações relativamente ao número de alternativas, sua relevância e extensão.

A partir da análise das respostas e sugestões ao pré-teste e da validação por especialistas da área foi construído o questionário definitivo (Anexo 4), que contempla 14 questões, e é subdividido em 4 grandes grupos, como se explicita no Quadro 8.

Quadro 8 - Distribuição das questões do questionário

Grupos de Questões	Nº das questões
Caracterização pessoal e profissional dos encarregados de educação	1
Caracterização dos Educandos	2
Representação dos encarregados de educação sobre Educação e a Escola:	
Competências da família para educar	3.1
Competências da Escola para educar	3.2
Expectativas em relação à educação dos educandos	4
Posição sobre a educação do passado e do presente	5
Posição sobre o papel da Escola	6
Representação dos encarregados de educação sobre a escola que os filhos frequentam:	
Envolvimento dos encarregados de educação	7
Motivos da escolha	8
Grau de satisfação	9
Funcionamento antes da matrícula	9.1
Contacto	10.1
Participação	10.2
Disponibilidade	10.3

Pretendeu-se que o questionário abrangesse toda a problemática em estudo, separado por temas que ajudassem a estruturar o pensamento do

inquirido, partindo de uma visão mais geral sobre a educação, para uma mais particular sobre a escola e com questões que se apresentassem redigidas de forma neutra para não influenciar o nível das respostas (Hill & Hill, 2002).

O questionário foi anónimo e as respostas obtidas, confidenciais, pois considera-se necessário em situações idênticas transmitir um clima de segurança e de confiança.

São obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável assegurar o anonimato das suas respostas (Lima, 2006, p.145).

No prazo previsto para a concretização do questionário realizou-se novo contacto com os órgãos de gestão do agrupamento escolar e marcada nova reunião. Nessa altura foi entregue a versão final do questionário e a carta que o deveria acompanhar, sugerindo-se opiniões relativamente aos aspectos que diziam respeito ao funcionamento e à organização da escola.

Os órgãos de gestão concordaram totalmente com todas as questões, sugerindo apenas que fosse retirado um adjectivo no conteúdo da carta, substituindo-se “acolheu com muito entusiasmo a nossa proposta de investigação” para “acolheu a nossa proposta de investigação”. Definiu-se então uma estratégia e foi concretizado um acordo verbal sobre a forma de aplicação.

O acesso aos encarregados de educação realizou-se por via indirecta nas reuniões no início do 3º período, no ano lectivo de 2007/2008, através dos directores de turma tendo sido feita, junto destes, uma sensibilização pessoal sobre os objectivos e o tema do estudo, dadas instruções sobre o seu preenchimento, tempo provável de duração e marcação do prazo de uma semana para devolução.

O questionário foi entregue na escola em número muito superior àquele que efectivamente foi distribuído. Tal facto deve-se sobretudo a duas situações: existência de um número inferior de alunos relativamente aos que foram inicialmente contabilizados e a uma entrega abaixo do que era esperado devido a

dificuldades de acesso aos encarregados de educação que não compareceram nas reuniões de directores de turma.

A relação de questionários, distribuídos e recolhidos, nos dois percursos escolares encontram-se nos Quadros 9 e 10, como se pode observar.

Quadro 9 - Percentagem de questionários distribuídos e recolhidos no percurso regular

Percurso Regular					
Questionários Distribuídos	Questionários Devolvidos	% Devolução	Questionários Entregues a pais	Questionários Recolhidos	% Recolha
420	99	23,57	321	197	61,37

Quadro 10 - Percentagem de questionários distribuídos e recolhidos no percurso CEF*

Percurso de Educação e Formação					
Questionários Distribuídos	Questionários Devolvidos	% Devolução	Questionários Entregues a pais	Questionários Recolhidos	% Recolha
29	6	20,68	23	10	43,47

*CEF – Cursos de Educação e Formação

Embora se tivessem encontrado referências na literatura consultada que indicavam que o interesse do inquirido e a duração do preenchimento do questionário podia estar relacionado com as condições de aplicação e a forma como está elaborado (Ghiglione & Matalon, 2005), este, embora realizado em local da preferência do inquirido, esperava-se que o tempo de resposta não excedesse os 20 minutos, tal não se verificou e o preenchimento oscilou entre os 10 e os 40 minutos.

Quanto aos questionários recebidos todos foram considerados válidos, embora alguns tenham sido parcialmente contabilizados numa classe residual por apresentarem questões deficientemente preenchidas. Apenas um encarregado de educação se recusou a responder, devolvendo-o com uma anotação de que não tinha nada a dizer.

Numa primeira fase foram recolhidos cerca de 44% dos questionários, mas posteriormente, com a colaboração de um professor da escola sensibilizado para o estudo e que funcionou como ponte entre a investigadora e os directores de turma, foi possível fazer uma recolha final de 60,2% como se pode observar no Quadro 11.

Quadro 11 - Percentagem de questionários entregues e recebidos

Número de Questionários Entregues	Número de Questionários Recolhidos	%
344	207	60,2

Na figura seguinte apresenta-se o tipo de relações estabelecidas entre o investigador e os vários intervenientes no processo para a aplicação dos inquéritos por entrevista e questionário.

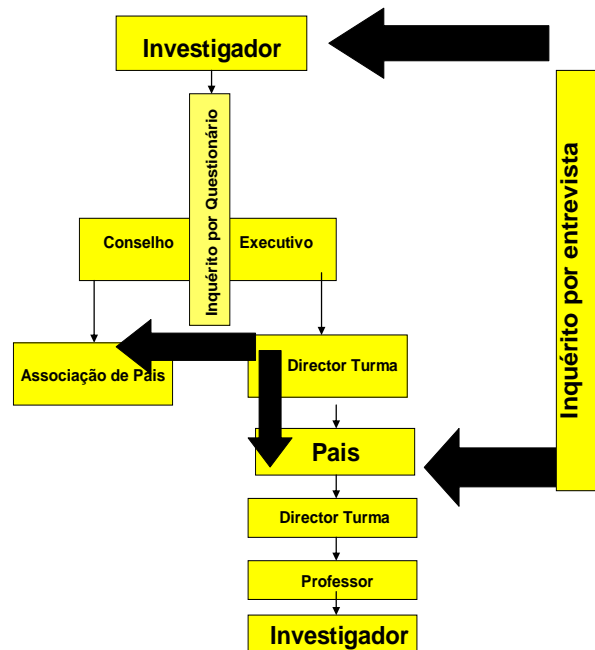


Figura 1 - Relações estabelecidas na recolha de dados

6. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p.222) “a maior parte dos métodos de análise das informações depende de uma das duas categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo”. Na presente investigação procedeu-se, como já anteriormente foi referido, à utilização de métodos qualitativos e quantitativos que se pretende venham a aumentar a compreensão dos resultados obtidos e forneçam um conjunto de dados válidos e fiáveis.

A presente investigação, ao utilizar a combinação de diversas fontes de interpretação numa lógica de triangulação, cujo fim é o de que todas as fontes contribuam para gerar conclusões, tratou os dados qualitativos (entrevistas exploratórias semi-directivas) através de análise de conteúdo e os dados quantitativos obtidos por intermédio de questionário, com tratamento estatístico recorrendo aos programas *Access* e *Excel* ambos da *Microsoft*.

6.1. Análise de Conteúdo

Após a realização das entrevistas começou-se por analisar o conteúdo dos inquéritos através da análise de conteúdo, a qual ao incidir sobre um vasto conjunto de mensagens e de meios utilizados, implica a aplicação de processos técnicos que tratem de forma metódica informações e testemunhos que apresentem um certo grau de profundidade e de complexidade (Quivy & Campenhoudt, 1998).

No caso concreto das entrevistas é necessário que o entrevistador ao confrontar-se com um conjunto de pessoas construa uma interacção, que organize um discurso lógico e coerente, eliminando aspectos de imprecisão, que interroge usando a mesma técnica e que saiba extrair o que de melhor têm, encontrando semelhanças entre os seus depoimentos.

De acordo com Bardin (1988) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas amplamente utilizadas pelas ciências sociais que permitem o estudo das várias formas de comunicação. Sob o ponto de vista de Ghiglione & Matalon (2005), apesar dos aspectos negativos que esta técnica encerra, é necessário

considerá-la apenas como um método sujeito a críticas, havendo necessidade de o usar, discutir e se possível encontrar outros que o façam evoluir.

No caso concreto deste estudo, cujo pressuposto é o de referenciar um método capaz de tratar as questões das entrevistas exploratórias, interessa encontrar respostas para saber se estas se adaptam à metodologia da análise de conteúdo, quais são esses métodos e como se aplicam.

Para isso e de acordo com Bardin (1988), a organização da análise foi organizada em torno de três pólos cronológicos:

1. A pré-análise;
2. A exploração do material;
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na presente investigação e aplicando-se tanto quanto possível o material recolhido ao método de análise de conteúdo, construíram-se indicadores em função das várias hipóteses e dos objectivos, definiu-se um “corpus” e procurou-se fazer uma codificação para o registo de dados.

De seguida, o material foi explorado e constituíram-se unidades de registo de contar, que consistem em estudar motivações de opiniões, de atitudes, valores e unidades de registo para enumerar, que registam e contam as unidades descritas (Anexo 5).

Relativamente ao tratamento dos resultados foram feitas inferências relativamente aos depoimentos dos entrevistados e às suas opiniões sobre a educação e a escola, e interpretadas as conclusões de acordo com as categorias específicas das várias mensagens que foram depois subdivididas em subcategorias, de modo a constituírem-se como grandes temas para a construção dos questionários (Anexo 6).

6.2. Análise quantitativa

Os resultados foram alcançados através de questionário, tendo sido construída uma base de dados em Access que permitiu codificar todas as categorias de resposta.

Para o tratamento estatístico de tipo descritivo recorreu-se posteriormente ao programa *Excel 2003* da *Microsoft*. Deste modo, e como o questionário incluía questões fechadas, o tratamento dos dados baseia-se na quantificação das respostas e análise através da estatística descritiva (tabelas de frequência absolutas e relativas calculadas sob a forma de percentagem, gráficos e medidas de tendência central).

A análise realizada foi antecedida pela construção de quadros de resposta, os quais reflectiam objectivos precisos que foram considerados na concepção e redacção do questionário (Ghiglione & Matalon, 2005). Os resultados, expressos em percentagens, são apresentados em quadros por forma, a facilitar a leitura, análise e compreensão dos dados.

O questionário sendo constituído maioritariamente por questões fechadas, tem apenas uma delas, aberta. Por isso, foi necessário tomar algumas decisões relativamente ao tipo de procedimentos a adoptar, sobretudo quanto à codificação da questão aberta e às não respostas.

Sobre a questão aberta - Informação sobre o funcionamento da escola antes da matrícula - iniciou-se o procedimento usando análise de conteúdo, tal como havia sido feito para os inquéritos por entrevista, realizando-se uma codificação das respostas obtidas (Anexo 7). De seguida, decidiu-se recorrer a uma nova codificação, que pareceu ser mais eficaz para o entendimento da questão dado que o mesmo inquirido podia ser autor de várias respostas (Anexo 8).

Relativamente às não respostas, assume-se que serão contabilizadas em todos os quadros com a designação, “não respondeu” e tratadas posteriormente se se justificar, numa categoria residual, procurando-se fazer uma interpretação para o efeito. Como as não respostas apresentam características diferentes, nas quais se incluem as que foram evitadas, as que foram respondidas em maior e em menor número e as diferentes do que foi solicitado, far-se-á no final uma distinção entre elas.

Apesar de não ter sido solicitado, assegura-se à escola o resultado final do estudo como forma de reconhecimento pela disponibilidade de todos os

participantes, esperando-se que possa identificar pistas que contribuam para a avaliação dos professores, no sentido do seu aperfeiçoamento, em particular na relação com os encarregados de educação. Esse agradecimento foi manifestado nas cartas dirigidas aos órgãos de gestão e administração da escola (Anexo 9).

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO

DOS

RESULTADOS

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão apresentados os dados sobre a escola, informação que foi obtida através da análise de documentos recolhidos no *site* do agrupamento, disponibilizados pelo Conselho Executivo, consultados no Projecto Educativo e no documento de avaliação interna.

Serão também apresentados os resultados obtidos no questionário através da análise descritiva. Esta realizar-se-á de modo sequencial de acordo com os dados relativos às questões que compõem o questionário e serão apresentados quadros e gráficos com o objectivo de permitir uma melhor identificação dos dados recolhidos, facilitando a sua leitura e análise.

No questionário surgiram “não respostas” e dado haver várias questões que foram deficientemente respondidas, serão contabilizadas em todos os quadros com a designação não respondeu.

Verificou-se ainda que as “não respostas” apresentam vários níveis, que se classificam do seguinte modo: a) as que foram respondidas em excesso, b) as que foram respondidas em menor número e c) as que apresentam total ausência de resposta ao que era solicitado.

Sendo assim, assume-se que as “não respostas” às questões nas escalas de atitudes serão consideradas como tendo sido evitadas e em relação a todas as outras, recusa em responder, desacordo com a forma como estava redigida, falta de interesse e, eventualmente, questionário mal estruturado.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A investigação realizou-se no concelho de Setúbal, numa escola pública de 2º e 3º ciclos, com ensino secundário nocturno recorrente, sede de agrupamento vertical, homologado em 2003, constituído por sete escolas, das quais seis têm a tipologia Escola Básica do 1º ciclo (EB1) e uma delas a tipologia escola Básica com Jardim de Infância (EBJI).

A escola sede funciona desde 1973/74, tendo sido inaugurada em 1978/79 nas actuais instalações, como escola provisória, o que ainda hoje se mantém.

As escolas do Agrupamento Vertical¹³ estendem-se por duas freguesias e, segundo dados do censo de 2001, aquela onde a escola se insere tem uma área de 47,69 km² e uma população de 8487 habitantes, sendo a sua densidade populacional de 178,0 habitantes/kilómetro². A outra freguesia com 21,62 quilómetro² de área, 4598 habitantes, tem uma densidade populacional de 212,7 habitantes/kilómetro².

A região é marcada por um património arquitectónico natural e cultural, importante e nela convivem todos os estratos sociais, desde o pequeno agricultor que cultiva para consumo doméstico ao grande produtor agrícola e ao criador de gado bovino e ovino, operários, funcionários de serviços, grandes e médios empresários. É também uma região entre o rural e o urbano, ponto de confluência de pessoas de várias origens e de diferentes culturas, sofrendo um acentuado crescimento demográfico.

Tal facto pode ficar a dever-se ao desenvolvimento urbanístico da zona e às suas condições naturais e ambientais que contribuíram para a deslocação e posterior concentração de população oriunda de outras regiões à procura de melhor qualidade de vida.

Os níveis de escolaridade dos respondentes cujos educandos frequentam o 3º ciclo do ensino básico, de acordo com dados apurados neste estudo, repartem-se maioritariamente entre os detentores do ensino secundário, embora os que

¹³ Dados provenientes do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas - 2005/2008

possuem escolaridade até ao nível do 3º ciclo se encontrem equilibrados com os detentores de grau de habilitação superior, como se pode verificar pela leitura do Quadro 5 (p. 72-73).

No que diz respeito às actividades profissionais predominam as profissões ligadas ao sector terciário, onde se destaca a classe dos professores/educadores (12%), administrativos (11%) e vendedores (9%), também como se pode observar no Quadro 5 (p. 72-73).

No ano da realização deste estudo, 2007/2008, o agrupamento contava com 158 docentes, dos quais 29 titulares, distribuídos pelos vários níveis de ensino, como se pode observar no Quadro 12.

Quadro 12 - Número de docentes existentes no agrupamento escolar

Educadores	Professores 1º Ciclo	Professores 2º Ciclo	Professores 3º Ciclo	Total
1	37	44	76	158

O serviço não docente encontrava-se distribuído por 51 funcionários a prestar funções no agrupamento escolar e, desses, 41 na escola sede.

O número de alunos matriculados, sobretudo na escola sede, onde existe uma elevada procura, é um lugar onde se encontram, convivem e estudam crianças e jovens oriundos de todos os estratos sociais e culturais cujas características são importantes para o que se pretende estudar.

No início do ano lectivo os alunos, num total de 1788, encontravam-se distribuídos como se pode observar no Quadro 13.

Quadro 13 - Distribuição de discentes no agrupamento e na escola sede por níveis de ensino

Número de Discentes						
Agrupamento	Jardim de Infância e 1º Ciclo	%	2º, 3º Ciclos e Ensino Nocturno	%	3º Ciclo	%
1788	705	39%	* 1083	61%	470	26%

* Número total de alunos da escola sede.

No 3º ciclo do Ensino Básico, em 2007/2008 nos dois percursos escolares – Regular e Educação Formação (CEF) a escola albergava 21 turmas, sendo que havia 19 turmas onde os alunos seguiam o percurso regular e 2 turmas com alunos que frequentavam turmas de Educação e Formação, o que se verifica pela leitura do Quadro 14.

Quadro 14 - Distribuição de percursos escolares por turma e anos de escolaridade no 3º ciclo

Percurso Regular	3º Ciclo - Anos de Escolaridade – Turmas				
	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	%
	7	6	6	19	90%
Cursos Educação Formação	_____	1	1	2	10%
Nº Total Turmas	7	7	7	21	100%

Procurando dar resposta às necessidades dos alunos cuja idade fazia prever que não completariam a escolaridade obrigatória antes dos 15 anos, a escola ofereceu à comunidade dois Cursos de Educação Formação (CEF) de tipo 2 (jardinagem e informática) nos quais obtiveram 29 inscrições.

A análise das respostas dos encarregados de educação que representam esses alunos são relevantes para este estudo, havendo interesse numa análise mais alargada, embora apenas 10 encarregados de educação tenham respondido ao questionário.

O interesse particular nestes percursos escolares está relacionado com o desejo de entender quais são as motivações e expectativas dos encarregados de educação e de que modo as suas habilitações académicas podem interferir com as escolhas dos seus educandos.

O Quadro 15 apresenta a distribuição dos níveis de escolaridade dos pais respondentes com filhos no percurso CEF no ano lectivo de 2007/2008.

Quadro 15 - Distribuição dos níveis de escolaridade dos respondentes com educandos no percurso Educação Formação

Níveis de Escolaridade							
1º Ciclo	%	2º Ciclo	%	3º Ciclo	%	Ensino Secundário	%
4	40%	3	30%	1	10%	2	20%

No que diz respeito às habilitações académicas dos inquiridos com filhos no percurso CEF verifica-se que a maioria (80%) possui o ensino básico e apenas 20% frequentou o ensino secundário.

Relativamente a limitações para a realização do estudo salienta-se, nuns casos, a indisponibilidade de algumas escolas em permitir a realização de estudos e, em outros, a existência de fraca representatividade de grupo sociais e profissionais como as existentes no agrupamento escolar seleccionado para o cumprimento dos objectivos da investigação.

O agrupamento de escolas seleccionado e que autorizou o estudo tem os requisitos necessários à realização do mesmo. Encontra-se no concelho de Setúbal e os discentes são maioritariamente provenientes do agrupamento, sendo que apenas um pequeno número se desloca de um concelho vizinho que dista 4 km. Apenas, no final do ensino básico e para prosseguirem os estudos, necessitam de se deslocar para outras escolas, no mesmo concelho ou fora dele, as quais distam alguns quilómetros.

Para a análise do interesse manifestado pelas actividades escolares e extra curriculares, recolheram-se os dados sobre abandono escolar¹⁴ no ano de 2006/2007, apresentados no Quadro 16.

Quadro 16 - Distribuição das taxas de abandono escolar por níveis de escolaridade

1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário Nocturno	Educação Formação de Adultos – EFA
0,48%	0%	1,69%	14,08%	0%

¹⁴ Dados fornecidos pelo Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas (2005/2008)

Quanto ao abandono escolar verificamos que apenas o Ensino Secundário Nocturno apresenta níveis preocupantes, sendo praticamente nulo nos primeiros ciclos.

Considerando que actualmente entre os aspectos mais importantes para o bom funcionamento de um estabelecimento de ensino e para o aumento da confiança dos encarregados de educação, se encontram os sistemas de segurança dentro do recinto escolar, o permanente controlo de entradas e saídas por sistema electrónico na escola sede, constitui uma mais-valia para o bem-estar de toda a comunidade.

Constitui também um reforço a essa segurança a existência de dois cartões: um cuja utilização permite a saída do aluno à hora do almoço e de outro que apenas o permite no final das aulas. O controlo efectuado sobre as saídas dos alunos da escola deve ter também alguma influência no número de almoços servidos pelo refeitório diariamente, cerca de 160, juntamente com a utilização permanente do bar da escola.

A par destes serviços, os transportes, que são camarários, funcionam na hora de entrada e saída das aulas e servem todas as áreas de residência dos alunos.

Os serviços de Apoio Social Escolar (ASE) apoiam anualmente cerca de 91 discentes, correspondendo a 5% da população escolar, que se distribuem pelos escalões A e B, como se pode observar no Quadro 17.

Quadro 17 - Número e percentagem de alunos apoiados pelo ASE

Universo de Alunos Agrupamento	Alunos Apoiados Escalões A e B	%
1788	91	5,08

A percentagem de alunos apoiados poderá indiciar, relativamente à realidade do país, um padrão de vida relativamente equilibrado.

O agrupamento conta também com 1 psicóloga contratada a tempo parcial com o trabalho de 4 docentes do Núcleo de Apoio Educativo (NAE) que

acompanham 75 discentes com necessidades educativas especiais, distribuídos pelos vários níveis de escolaridade como se pode verificar no Quadro 18.

Quadro 18 - Distribuição dos discentes com necessidades educativas por níveis de escolaridade

Níveis de Escolaridade			
Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1	3	22	23

As escolas portuguesas contam hoje com uma diversidade de população estudantil estrangeira, filhos de imigrantes provenientes de diversos países, resultado dos fluxos migratórios dos últimos anos. Estes jovens tentam adaptar-se às realidades do país e das escolas que os albergam, obrigando-as à redefinição de estratégias e a novas aprendizagens para a sua inclusão. Esta escola não é exceção e conta nas suas turmas com um número aproximado de 25 alunos, nos quais se incluem os de nacionalidade estrangeira e os de dupla nacionalidade dos seguintes países de origem: Brasil, Angola, Cabo Verde, Moldávia, Ucrânia, Rússia e Bélgica.

A escola, para albergar a diversidade da população que tem e na tentativa de lhes oferecer mais e melhores alternativas dentro e fora do espaço escolar, tem à sua disposição um equilibrado número de recursos físicos e materiais, constituídos por 7 blocos com 31 salas de aulas e um conjunto de salas específicas, entre as quais se destacam:

- Centros de Recursos Educativos (CRE)
- Sala de Informática
- Salas de aula
- Sala do aluno
- Salas Polivalentes
- Refeitório
- Bufete
- Espaços Exteriores

- Campos de Jogos
- Sala de atendimento aos Encarregados de Educação / Sala de Directores de Turma
- Gabinete do Ensino Recorrente
- Secretaria
- Salas de pessoal docente e não docente
- Balneários
- Laboratório de Ciências Físicas e Naturais
- Salas de Educação: Tecnológica, Visual, Musical e Física
- Gabinetes dos departamentos
- Papelaria
- Reprografia
- Campos desportivos: polivalente, 3 campos de voleibol.

Os vários equipamentos e, as salas específicas na escola sede são utilizadas regularmente por todas as escolas e níveis de ensino leccionados no agrupamento. Os espaços estão sujeitos a uma marcação e a uma gestão do tempo de utilização. Algumas salas específicas encontram-se equipadas com novas tecnologias de informação e comunicação actualizadas em número considerado satisfatório e os alunos, de uma forma geral, sentem-se à vontade no domínio dessas tecnologias.

Recentemente, os laboratórios de Ciências Físicas e Naturais foram renovados, todas as instalações apresentam uma elevada ocupação e todos os espaços referidos apresentam características e objectivos diversos contribuindo para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

O aumento gradual da população na região tem contribuído também para a grande procura que se verifica nas escolas do agrupamento que, por vezes, não conseguem dar respostas adequadas às solicitações actuais do currículo. Algumas das soluções encontradas consideram-se felizes e muito adequadas, sobretudo as que estabelecem parcerias com Colectividades e Clubes Recreativos para o desenvolvimento das Actividades de Desenvolvimento Curricular no 1º

ciclo. O agrupamento utiliza a relação com os parceiros, nos quais se incluem também as Juntas de Freguesia, como aliados no fortalecimento das relações com toda a comunidade, materializada, sobretudo, na cedência de espaços, materiais e equipamentos.

No sentido inverso, o agrupamento é solicitado na cedência de pessoal docente para o desenvolvimento de actividades e de acções sem custos, em prol da população local.

Com os pais representantes da associação é mantida uma relação franca e de inter ajuda, dos quais esperam um papel activo e empenhado na luta por melhores condições escolares. Entre essas conta-se o desejo de elevar as condições para a prática da educação física, que se desenvolve numa sala de aula e em três campos de voleibol.

Para além da dinâmica estabelecida dentro e fora do espaço escolar, existem outros dados de referência interna que fornecem informações credíveis acerca do que são e onde querem chegar.

Da análise do Projecto Educativo do agrupamento (2005/2008), considerado documento norteador da vida de cada estabelecimento de ensino, verifica-se que foram delineadas áreas e domínios prioritários para o seu desenvolvimento que focam três grandes temas de actuação:

1. Eu e os Outros
2. Eu e o Conhecimento
3. Eu e os Espaços

Aquando da elaboração do referido Projecto Educativo foram realizados inquéritos junto da comunidade escolar os quais revelaram um grau de satisfação geral relativamente ao funcionamento do agrupamento, embora tivessem sido apontados alguns aspectos a necessitar de melhoria, nomeadamente:

- Pouca motivação para aprender;
- Falta de autonomia, falta de hábitos de trabalho e de métodos de estudo;

- Insuficiência e inadequação de actividades extra-lectivas;
- Meios e estratégias de recuperação insuficientes;
- Absentismo dos professores;
- Carência de formação do pessoal docente e não docente;
- Indisciplina;
- Dificuldade de integração e de sociabilização de alunos;
- Inexistência de estruturas de apoio à família;
- Deficiente articulação escola/família;
- Existência de pequenos roubos e de situações de vandalismo no interior da escola sede; assaltos às escolas do 1º ciclo;
- Necessidade de otimizar o funcionamento de alguns serviços (papeleria, bufete, refeitório e CRE no turno da noite);
- Falta de conforto nos espaços interiores e exteriores;
- Equipamentos insuficientes.

Durante o período de vigência do actual Projecto Educativo, o agrupamento não foi alheio a factores exógenos e endógenos que alteraram a sua forma de trabalhar e pensar que, ao provocarem grandes alterações, proporcionaram também outras experiências. Consideram-se factores exógenos as grandes mudanças estruturais na política educativa e endógenos o que tem a ver com a adaptabilidade das escolas em resposta às novas políticas.

Assim, na sua adaptação a uma nova realidade, o agrupamento concluiu, no final de 2007, o seu relatório de avaliação interna, o qual apontava para uma alteração positiva de algumas das fragilidades anteriormente detectadas e o aparecimento de outras, que são afinal o reflexo de algo que se reconstrói a cada momento. Dessas, destacam-se:¹⁵

- Bom ambiente geral vivido no agrupamento;
- Gosto por trabalhar e estudar nas escolas que compõem o agrupamento;
- Bom acolhimento de encarregados de educação nas escolas;

¹⁵ Dados provenientes do documento de avaliação interna da escola de 2007.

- Bom funcionamento e disponibilidade do CE para ouvir;
- Disponibilidade, motivação, empenho e assiduidade dos professores;
- Bom controlo das entradas e saídas;
- Criação de estruturas de apoio à família e a preocupação com o bem-estar dos alunos na educação pré-escolar.

São considerados como pontos críticos os seguintes:

- Tempo gasto nas reuniões de Departamento /Conselho Curricular e de turma;
- Falta de eficiência dos equipamentos disponibilizados para o trabalho de professores e alunos, nos vários sectores da escola;
- Insuficiente número de funcionários a atender no bufete;
- Escassez de auxiliares de acção educativa no 1º ciclo.

Sugere-se que a maior aposta deva incidir:

- Na utilização, em aula, das TIC;
- Em maior investimento dos professores no trabalho experimental;
- Na tentativa em manter os espaços exteriores limpos;
- Numa maior ventilação e climatização das salas;
- No investimento nas salas e espaços;
- No pedido de maior colaboração aos encarregados de educação por parte dos professores.

Relativamente à informação que aponta um maior desejo de colaboração por parte dos encarregado(a)s de educação, entendemos que este pode indiciar uma maior vontade de participação na vida da escola.

No presente estudo, cujos respondentes são os encarregados de educação protagonistas, maioritariamente do género feminino, essa participação ou, pelo menos, essa vontade de intervir na escola pode vir a representar algo que tem vindo a ser reforçado nos últimos anos na sociedade, nos vários currículos escolares e nos vários normativos, nomeadamente, a implementação de uma

cultura forte de cidadania e o de uma participação ao nível da vida escolar e nos seus órgãos. Exactamente o que Magalhães e Stoer (2003) e Silva e Stoer (2005) definem como modelo de “cidadania atribuída” e de “cidadania reclamada”, como já foi anteriormente referido na (p.59).

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De seguida serão apresentados de forma pormenorizada, os resultados obtidos através da aplicação do questionário, ilustrando-se com quadros e gráficos aspectos considerados relevantes, os quais serão acompanhados dos respectivos comentários no sentido de facilitar a leitura e a compreensão dos dados recolhidos.

3.1. Dados de caracterização pessoal e profissional dos encarregados de educação

Num primeiro bloco de questões foi solicitado aos encarregados de educação que referissem alguns dados de carácter pessoal e profissional de modo a termos um maior conhecimento sobre os respondentes, nomeadamente, faixa etária, género, actividade profissional e habilitação académica.

Idade

As idades dos encarregados de educação que responderam está compreendida entre os 30 anos e os 50 anos, embora se possa verificar que a maior distribuição se encontra entre os que possuem 41 e 50 anos 51,7%, como se pode observar na Figura 2.

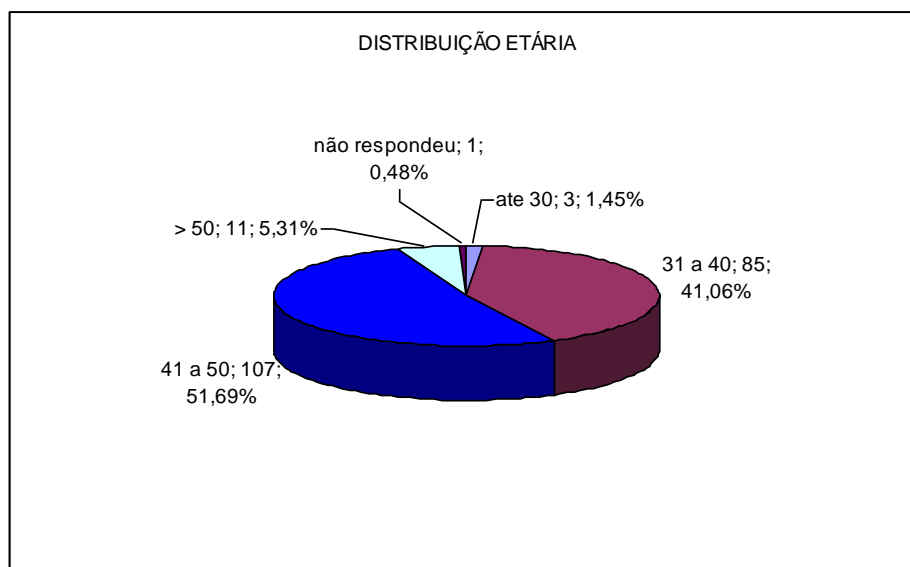


Figura 2 - Distribuição etária dos respondentes

Género

Como se pode observar no Quadro 19, dos encarregados de educação que responderam, verifica-se que 170 (82%), pertencem ao género feminino e 37 (18%), ao género masculino, o que parece corresponder ao que é habitual nas escolas portuguesas, ou seja, são principalmente as mães que assumem a função de encarregadas de educação.

Quadro 19 – Distribuição dos respondentes, por género

	Número de Respondentes	%
Masculino	37	18 %
Feminino	178	82%
Total	207	100%

Actividade profissional

Justifica-se a opção de apresentação de todas as actividades profissionais encontradas, na medida em que se pretende reforçar a especificidade da escola, relativamente à diversidade social, económica e cultural da região, como se pode verificar no Quadro 20. No entanto, e como aspecto comum é de realçar que a maioria dos encarregados de educação que responderam pertence ao sector dos serviços de variadas áreas, destacando-se: os professores (12%), os que exercem actividades administrativas (11%), de vendas (9%) e domésticas (9%). São ainda de salientar dois factos: a) que a taxa de desemprego entre os respondentes é de 1,9%, segundo dados nacionais relativos ao 3º trimestre de 2008, essa taxa é de 7,6%,¹⁶ indiciando um nível de desemprego bem inferior ao nacional; b) o elevado número de encarregados de educação (16%) que não dão qualquer resposta relativamente à sua actividade profissional.

¹⁶ Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Julho de 2008.

Quadro 20 - Actividades profissionais dos encarregados de educação

Actividades Profissionais	Número E. Ed.	%
Administrativo	23	11,11%
Arquitecto	2	0,97%
Assessora	1	0,48%
Bancário	3	1,45%
Cabeleireira	2	0,97%
Cantoneiro	1	0,48%
Caseira	1	0,48%
Comerciante	2	0,97%
Construção civil	2	0,97%
Consultor	1	0,48%
Cozinheiro	2	0,97%
Desempregado	4	1,93%
Designer	2	0,97%
Director comercial	3	1,45%
Dirigente associativo	1	0,48%
Doméstica	18	8,70%
Economista	2	0,97%
Electricista	1	0,48%
Empregada Doméstica	4	1,93%
Empresário	9	4,35%
Encarregado	3	1,45%
Enfermeira	3	1,45%
Engenheiro	1	0,48%
Engomadeira	1	0,48%
Fisioterapeuta	1	0,48%
Funcionário público	2	0,97%
Gerente	3	1,45%
Gestor	6	2,90%
Homeopata	1	0,48%
Hospedeira de bordo	1	0,48%
Informático	1	0,48%
Inspector	1	0,48%
Jardineiro	1	0,48%
Liberal	4	1,93%
Magistrado	2	0,97%
Mecânico	1	0,48%
Médico	2	0,97%
Militar	2	0,97%
Motorista	2	0,97%
Não respondeu	32	15,46%
Operário	1	0,48%
Polícia	1	0,48%
Professor/educador	25	12,08%
Recepcionista	2	0,97%
Técnico	6	2,90%
Vendedora	18	8,70%
Total	207	100%

Habilitações académicas

No que diz respeito às habilitações académicas dos respondentes (Figura 3), verifica-se que a maioria (35%), possui o ensino secundário, seguindo-se os que possuem a licenciatura (22%). Estes dados revelam, mais uma vez, a especificidade da escola, tal como já foi referido anteriormente, ou seja, que (57%) dos encarregados de educação dos alunos do 3º ciclo desta escola possuem licenciatura ou frequentaram o ensino secundário.

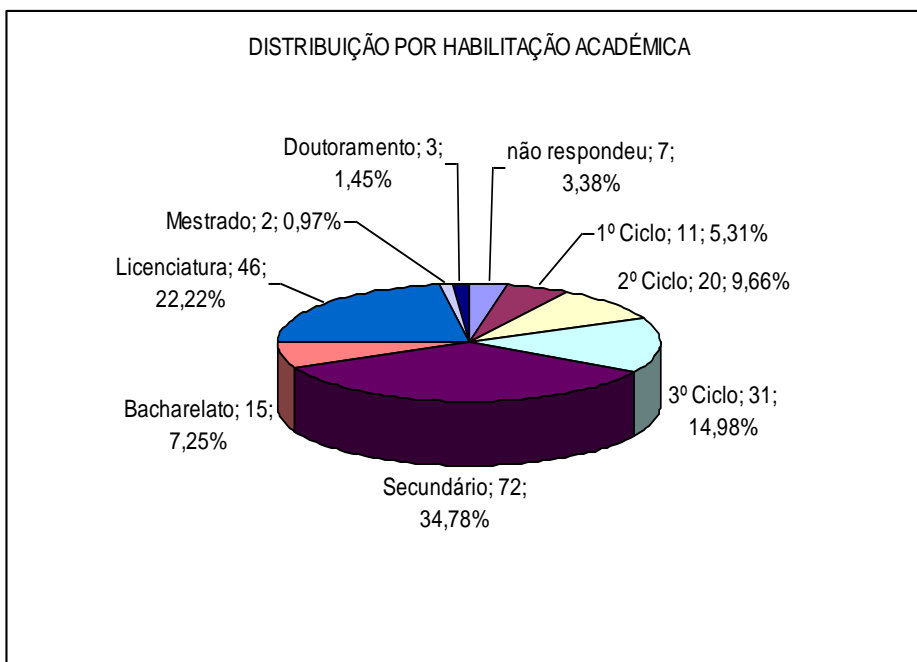


Figura 3 - Distribuição dos respondentes por níveis de ensino

Habilitações académicas, género e idade

Os Quadros 21 e 22 indicam, segundo o género, os níveis de escolaridade e idade dos encarregados de educação. Pode então verificar-se que há 60 encarregados de educação do género feminino que frequentaram o ensino secundário e dessas (55%) têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. Relativamente às 40 encarregadas de educação que possuem a licenciatura, (70%) encontram-se na faixa etária dos 41 a 50 anos.

No que diz respeito aos encarregados de educação do género masculino,

verifica-se que há 12 que detêm o ensino secundário, encontrando-se (67%) na faixa etária dos 41 aos 50 anos. Por outro lado, dos 6 que têm a licenciatura, 83%, encontram-se na faixa etária dos 41 a 50 anos.

Quadro 21 - Respondentes do género feminino por níveis de escolaridade e idade

Idade	Níveis de Escolaridade									
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Sec.	Bachar.	Lic.	Mest.	Dout.	N. resp	Total
<30			1	2						3
	0,00%	0,00%	4,35%	3,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,76%
31/40	2	10	14	33	4	11		1	3	78
	20,00%	55,56%	60,87%	55,00%	40,00%	27,50%	0,00%	50,00%	50,00%	45,88%
41/50	6	8	6	23	4	28	1	1	1	78
	60,00%	44,44%	26,09%	38,33%	40,00%	70,00%	100,00%	50,00%	16,67%	45,88%
> 50	1		2	2	2	1			2	10
	10,00%	0,00%	8,70%	3,33%	20,00%	2,50%	0,00%	0,00%	33,33%	5,88%
Não Respondeu	1									1
	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,59%
TOTAL Género Feminino	10	18	23	60	10	40	1	2	6	170
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Quadro 22 - Respondentes do género masculino por níveis de escolaridade e idade

Idade	Níveis de Escolaridade									
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Sec.	Bachar.	Lic.	Mest.	Dout.	N. resp.	Total
31/40			1	4	1	1				7
	0,00%	0,00%	12,50%	33,33%	20,00%	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%	18,92%
41/50	1	2	6	8	4	5	1	1	1	29
	100,00%	100,00%	75,00%	66,67%	80,00%	83,33%	100,00%	100,00%	100,00%	78,38%
> 50			1							1
	0,00%	0,00%	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,70%
TOTAL Género Masculino	1	2	8	12	5	6	1	1	1	37
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

3.2. Dados de caracterização dos educandos

O segundo bloco é constituído por um conjunto de questões de modo a permitir a identificação dos educandos quanto ao seu nível etário, ano de escolaridade e tipo de percurso escolar.

Idade

Das 207 respostas obtidas, verifica-se que 25% dos encarregados de educação têm educandos cujas idades estão compreendidas entre os 11 e os 12 anos. No entanto, maioritariamente os encarregados de educação que responderam têm educandos cujas idades se situam entre os 13 e 15 anos, como se pode observar no Quadro 23.

Quadro 23 - Distribuição das respostas segundo as idades dos educandos

	Número de Respondentes	%
11 - 12	51	24,64%
13 -15	141	68,12%
> 15	14	6,76%
Não Resp.	1	0,48%
Total	207	100,00%

Anos de escolaridade

Em relação aos anos de escolaridade, de acordo com o Quadro 24, os encarregados de educação com educandos no 7º ano de escolaridade, foram os que responderam em maior número (38%), vindo essas respostas a decrescer até ao último ano do 3º ciclo (28%).

Quadro 24 - Distribuição das respostas segundo a frequência dos anos de escolaridade

	Número de Respondentes	%
7º Ano	79	38,16%
8º Ano	70	33,82%
9º Ano	57	27,54%
N. Resp.	1	0,48%
Total	207	100,00%

Percurso escolar dos educandos

Dos 207 encarregados de educação que responderam verifica-se que existem 197 educandos, (95%) que frequentam o Percurso Regular (PR), enquanto dez (5%), estão a frequentar os Cursos de Educação Formação (CEF), de acordo com o Quadro 25.

Quadro 25 - Distribuição das respostas segundo o tipo de percurso escolar

	Número de Respondentes	%
P. Regular	10	4,83%
CEF	197	95,17%
Total	207	100,00%

Habilitações académicas dos encarregados de educação

O Quadro 26 refere a idade e níveis de escolaridade dos encarregados de educação com filhos nos Cursos Educação e Formação, podendo verificar-se que a sua idade se situa entre os 31 e os 50 anos e os que têm mais de 40 anos só possuem o 1º ou o 2º ciclos. É ainda de realçar que, neste grupo, os encarregados de educação são todos do género feminino.

Quadro 26 - Distribuição das respostas segundo a idade, género e níveis de escolaridade dos pais cujos educandos frequentam Cursos de Educação e Formação

Idade	Escolaridade									Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Sec.	Bachar.	Lic.	Mestrado	Dout.	N. resp	
<30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
31/40	1	1	1	2	0	0	0	0	0	5
	10,00%	10,00%	10,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%
41/50	3	2	0	0	0	0	0	0	0	5
	30,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%
>50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
N. Respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
TOTAL Género Feminino	4	3	1	2	0	0	0	0	0	10
	40,00%	30,00%	10,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%

3.3. Representações dos encarregados de educação sobre a educação e a Escola

De seguida apresentam-se os resultados referentes ao terceiro bloco do questionário constituído por um conjunto de cinco questões fechadas. Estas são variáveis ordinais, apresentadas em diferentes escalas.

3.3.1. Dados relativos às competências da família para educar

Na Figura 4 verifica-se que os aspectos considerados mais importantes relativamente à educação dada pela família remetem, em primeiro lugar, com 90%, as respostas para a família como referência na transmissão de valores morais sociais para a importância da educação na família para o sucesso escolar (77%). Por outro lado, é interessante verificar que os aspectos menos valorizados são educação na família é mais importante do que na escola (13%) e educação na família é complemento da educação escolar (19%).

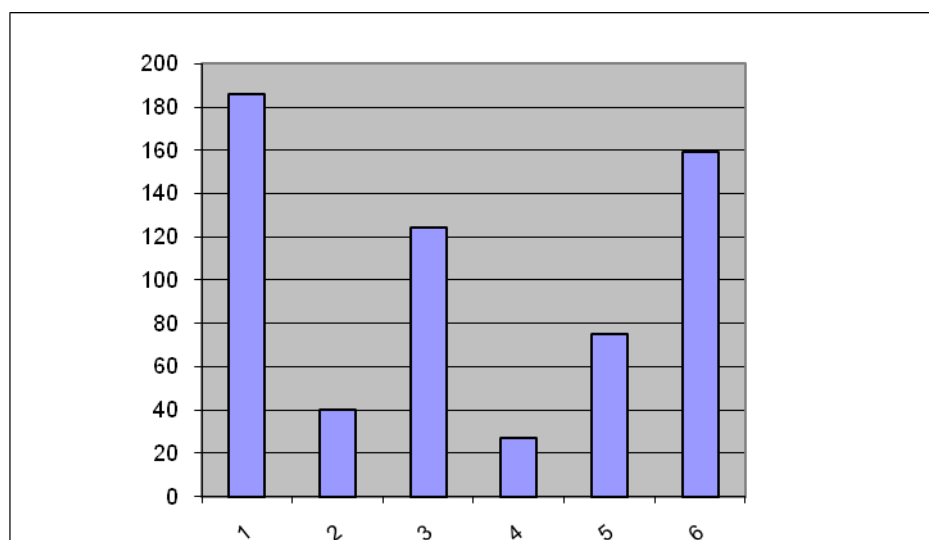


Figura 4 - Distribuição das respostas segundo a concordância em relação ao que esperam da educação da família

1 - Família é referência na transmissão valores morais e sociais, 90%; 2 - Educação na família é complemento da educação escolar 19%; 3 - Educação na família dá referências para integração social 60%; 4 - Educação na família é mais importante do que na escola 13%; 5 - Educação na família ajuda a despertar para problemas da vida 36%; 6 - Educação na família contribui para o sucesso escolar 77%.

3.3.2. Dados relativos às competências da Escola para educar

Em relação a esta questão verifica-se na Figura 5, que os aspectos mais valorizados, relativamente às competências da Escola para educar, estão relacionados com a ideia de que esta se encontra associada à aquisição de conhecimentos, ou seja, a educação na Escola está relacionada com a aquisição de conhecimentos (84%) e como complemento da educação na família (66%). Os menos valorizados são a educação na escola deve ser igual para todos os alunos independentemente dos ritmos de aprendizagem que têm” (29%) e a educação na escola promove diferentes ritmos de aprendizagem (23%).

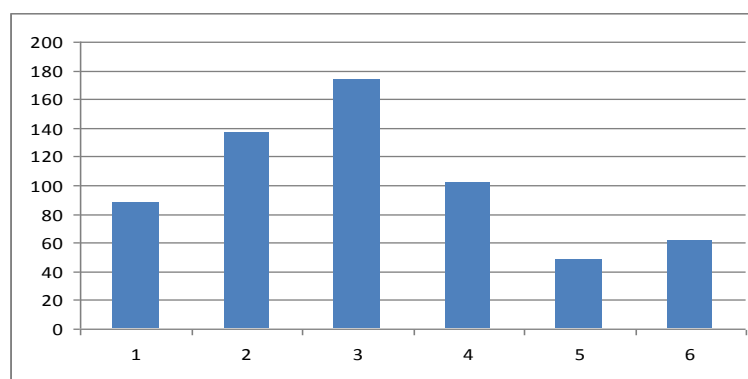


Figura 5 - Distribuição das respostas segundo a concordância em relação ao que esperam da educação da Escola

1 - Educação da escola dá ensinamento da responsabilidade e tolerância 43%; 2 - Educação da escola é complemento da educação na família 66%; 3 - Educação na escola proporciona aquisição de conhecimentos 84%; 4 - Educação na escola dá formação a nível das relações interpessoais 49%; 5 - Educação na escola promove diferentes ritmos de aprendizagem 23%; 6 - Educação na escola deve ser igual para todos, independentemente dos ritmos de aprendizagem que têm 29%.

3.3.3. Dados relativos às expectativas dos encarregados de educação em relação à educação dos educandos

Esta questão refere-se às expectativas que os encarregados de educação têm acerca da educação dos educandos, verificando-se pela leitura do Quadro 27 que valorizam a prática de valores de solidariedade e de respeito pelos outros (80%), de valores ligados à tolerância (64%), e à cidadania activa (59%). No que diz respeito a aspectos menos valorizados, realçam a frequência da escolaridade obrigatória (39%), que não consideram expectável para os seus educandos.

Quadro 27 - Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação às expectativas da educação dos educandos

	Discordo Totalm.	Discordo	Concordo	Concordo Total.	Não Resp	Total
1 - Reproduzam o que encontram em casa.	8 3,86%	34 16,43%	115 55,56%	34 16,43%	16 7,72%	207 100,00%
2 – Adquiram facilmente a independência económica.	13 6,28%	49 23,68%	105 50,72%	26 12,56%	14 6,76%	207 100,00%
3 – Atinjam um nível social semelhante ao dos seus pais.	6 2,89%	61 29,48%	97 46,86%	27 13,05%	16 7,72%	207 100,00%
4 – Adquiram uma formação sólida para competirem no mercado de trabalho.	0 0,00%	1 0,48%	84 40,58%	115 55,56%	7 3,38%	207 100,00%
5 – Tenham sempre acesso aos meios de informação mais actualizados.	0 0,00%	4 1,93%	98 47,34%	93 44,93%	12 5,80%	207 100,00%
6 - Atinjam pelo menos a escolaridade obrigatória.	26 12,56%	54 26,09%	59 28,50%	57 25,53%	11 5,32%	207 100,00%
7 – Chamem a si a responsabilidade da sua própria aprendizagem ao longo da vida.	1 0,48%	18 8,70%	107 51,69%	72 34,78%	9 4,35%	207 100,00%
8 – Tenham uma profissão melhor do que a dos pais.	3 1,45%	20 9,66%	82 39,62%	85 41,06%	17 8,21%	207 100,00%
9 – Acedam a aprendizagens que os torne cidadãos activos.	0 0,00%	1 0,48%	73 35,27%	123 59,42%	10 4,83%	207 100,00%
10 – Tenham uma escolaridade longa e com estudos superiores.	1 0,48%	18 8,70%	79 38,16%	98 47,34%	11 5,32%	207 100,00%
11 – Tenham valores de solidariedade e de respeito pelos outros.	0 0,00%	1 0,48%	32 15,46%	166 80,20%	8 3,86%	207 100,00%
12 - Adquiram valores fundamentais como a tolerância.	0 0,00%	3 1,45%	58 28,02%	133 64,25%	13 6,28%	207 100,00%

3.3.4. Dados relativos à posição sobre a educação do passado e do presente

No que concerne às semelhanças e diferenças entre a educação conferida no passado e no presente consideram que a educação presente é mais ampla devido à existência de recursos de ensino mais evoluídos (86%), que estimulam o sentido crítico (74%) e valorizam a competição (64%). Contudo, em relação a este último aspecto há 30% que discorda.

Em relação à educação do passado cerca de 70% de encarregados de educação consideram-na muito rígida e 89% conferindo valores de respeito pelos outros, como se pode observar no Quadro 28.

Quadro 28 - Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação à educação do passado e à educação que é transmitida hoje

	Discordo Totalm.	Discordo	Concordo	Concordo Totalm.	Não Resp	Total
1 – Na educação actual os valores morais são os mesmos do passado.	28	129	23	6	11	207
	13,54%	62,32%	11,11%	2,91%	5,32%	100,00%
2 – Na educação actual valoriza-se a competição.	5	58	121	13	10	207
	2,42%	28,02%	58,45%	6,28%	4,83%	100,00%
3 – A educação actual é mais ampla porque existem recursos de ensino mais evoluídos e mais modernos.	1	19	113	66	8	207
	0,48%	9,18%	54,59%	31,88%	3,86%	100,00%
4 – A educação actual estimula o sentido crítico.	2	40	126	26	13	207
	0,97%	19,32%	60,87%	12,56%	6,28%	100,00%
5 – A educação do passado dava importância ao desenvolvimento de capacidades.	5	80	99	7	16	207
	2,42%	38,65%	47,83%	3,37%	7,73%	100,00%
6 – A educação do passado era muito passiva.	8	89	88	11	11	207
	3,86%	43,99%	42,51%	5,32%	5,32%	100,00%
7 – A educação do passado era muito rígida.	0	50	113	34	10	207
	0,00%	24,15%	54,59%	16,43%	4,83%	100,00%
8 – A educação do passado dava muita informação.	15	105	63	11	13	207
	7,25%	50,72%	30,43%	5,32%	6,28%	100,00%
9 - Na educação do passado as pessoas eram respeitadoras dos outros.	2	16	110	75	4	207
	0,97%	7,73%	53,14%	36,23%	1,93%	100,00%

3.3.5. Dados relativos à posição sobre o papel da Escola

Em relação às finalidades da Escola, pela leitura do Quadro 29, verifica-se que, em termos gerais, os encarregados de educação concordam com todos os aspectos apresentados. Contudo, desses, há alguns que são mais considerados

como, por exemplo, a Escola permitir o desenvolvimento de competências (95%), orientar os alunos nas suas escolhas profissionais (93%), o contacto com outros jovens (92%) e a integração de jovens em condições de necessidades educativas especiais (91%). Destaca-se ainda, que os encarregados de educação concordam que a Escola deve apoiar a formação de professores (91%) e promover actividades que permitam o envolvimento dos pais e dos professores (87%).

Quadro 29 - Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação às finalidades da Escola

	Discordo Totalm.	Discordo	Concordo	Concordo Total.	Não resp	Total
1 – Desenvolver competências.	0	3	114	82	8	207
	0,00%	1,45%	55,08%	39,61%	3,86%	100,0%
2 - Permitir o contacto com outros jovens.	0	6	149	41	11	207
	0,00%	2,91%	71,97%	19,80%	5,32%	100,0%
3 - Contribuir para o crescimento económico do país.	4	27	118	46	12	207
	1,93%	13,05%	57,00%	22,22%	5,80%	100,0%
4 - Encaminhar alunos nas suas escolhas profissionais.	0	8	124	68	7	207
	0,00%	3,86%	59,91%	32,85%	3,38%	100,0%
5 – Proporcionar acesso a disciplinas mais práticas e experimentais.	0	19	135	39	14	207
	0,00%	9,18%	65,22%	18,84%	6,76%	100,0%
6 - Ajudar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis.	0	2	124	74	7	207
	0,00%	0,97%	59,91%	35,75%	3,37%	100,0%
7 - Promover a igualdade entre os alunos.	1	16	121	58	11	207
	0,48%	7,72%	58,45%	28,01%	5,32%	100,0%
8 – Apoiar a formação de professores para que possam estar à altura dos desafios educativos que enfrentam.	0	8	109	80	10	207
	0,00%	3,86%	52,66%	38,65%	4,83%	100,0%
9 - Permitir a integração de jovens com necessidades educativas especiais na sociedade.	1	7	130	59	10	207
	0,48%	3,38%	62,81%	28,50%	4,83%	100,0%
10 – Valorizar jovens com grandes potencialidades.	1	10	110	69	10	207
	0,48%	4,83%	53,13%	33,33%	4,83%	100,0%
11 - Apoiar todos os alunos independentemente do ano em que se encontram.	0	5	104	88	10	207
	0,00%	2,42%	50,24%	42,51%	4,83%	100,0%
12 - Respeitar e aprender com o trabalho realizado pelas outras escolas.	0	9	130	57	11	207
	0,00%	4,35%	62,81%	27,52%	5,32%	100,0%
13 - Constituir-se c/ centro de formação activo e aberto	0	9	131	53	14	207
	0,00%	4,35%	63,29%	25,60%	6,76%	100,0%
14 – Desenvolver actividades que promovam a auto-estima dos professores.	1	20	123	50	13	207
	0,48%	9,66%	59,42%	24,16%	6,28%	100,0%
15 – Promover actividades que permitam o envolvimento dos pais e dos professores.	0	16	123	57	11	207
	0,00%	7,72%	59,42%	27,54%	5,32%	100,0%

3.4. Representações dos encarregados de educação sobre a escola que os educandos frequentam

De seguida apresentam-se os resultados referentes ao quarto e último bloco do questionário constituído por um conjunto de seis questões fechadas e uma questão aberta, pretendendo-se obter respostas sobre as representações dos encarregados de educação a respeito da escola que o seu educando frequenta. As questões dizem respeito a duas dimensões que, sendo diversas, estão relacionadas entre si: a primeira corresponde à impressão que o encarregado de educação tem e vai obtendo sobre a escola e a segunda prende-se com a sua participação na escola.

3.4.1. Dados relativos ao envolvimento dos encarregados de educação

No âmbito da relação da família com escola é pertinente identificar qual a importância que os encarregados de educação atribuem ao seu envolvimento com a escola e como a caracterizam. Destaca-se pela leitura do Quadro 30 que os encarregados de educação consideram que a participação na escola é um dever de cidadania (45%) e, por outro, que esse envolvimento se dá porque a escola se preocupa com isso (32%). Verifica-se também que apenas 1% dos encarregados de educação considera que não tem envolvimento com a escola por não ser importante.

Quadro 30 - Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação ao envolvimento da família com a Escola

	Nº Respost.	%
1 - Envolvimento para controlar se a escola dá o que a família quer.	13	6,28%
2 - Envolvimento porque o educando acha importante.	13	6,28%
3 - Envolvimento porque a escola se preocupa que os pais se envolvam.	66	31,88%
4 - Envolvimento porque além de educadores é dever de cidadania.	94	45,41%
5 - Não existe envolvimento porque não é importante.	2	0,97%
6 - Não respondeu.	19	9,18%
Total	207	100.00%

3.4.2. Dados relativos aos motivos da escolha da escola

No Quadro 31 verifica-se que, em relação à escolha da escola, a razão que obteve maior número de respostas por parte dos encarregados de educação foi a limitação da área de residência (61%) e que em termos de habilitações académicas, são os encarregados de educação detentores do ensino secundário que mais a valorizaram (70%). Por outro lado é de notar que os encarregados de educação com habilitações académicas mais elevadas valorizam também a preferência pelo ensino público (28%).

Quadro 31 – Motivos da escolha da escola pelos encarregados de educação tendo em conta as suas habilitações académicas

Escolaridade	1 Imposição por razões económicas face ao privado	2 Imposição pelas regras do Min. Educ	3 Escolha por limitação da área de residência	4 Escolha por ser adequada para educando	5 Escolha por preferir o ensino público ao privado	Não Resp.	Total
1º Ciclo	0 0,00%	1 9,09%	6 54,55%	2 18,18%	1 9,09%	1 9,09%	11 100%
2º Ciclo	1 5,00%	0 0,00%	13 65,00%	3 15,00%	2 10,00%	1 5,00%	20 100%
3º Ciclo	4 12,90%	0 0,00%	19 61,29%	6 19,35%	1 3,23%	1 3,23%	31 100%
Secundário	6 8,33%	1 1,39%	50 69,44%	4 5,56%	7 9,72%	4 5,56%	72 100%
Bacharel.	0 0,00%	0 0,00%	5 33,33%	4 26,67%	5 33,33%	1 6,67%	15 100%
Licenciatura	3 6,52%	0 0,00%	30 65,22%	7 15,22%	6 13,04%	0 0,00%	46 100%
Mestrado	0 0,00%	0 0,00%	1 50,00%	0 0,00%	1 50,00%	0 0,00%	2 100%
Doutoram.	0 0,00%	0 0,00%	1 33,33%	1 33,33%	1 33,33%	0 0,00%	3 100%
Não Respondeu	0 0,00%	0 0,00%	2 28,57%	2 28,57%	2 28,57%	0 0,00%	7 100%
Total	14	2	127	29	26	8	207
Total %	6,76%	0,97%	61,35%	14,01%	12,56%	3,85%	100%

3.4.3. Dados relativos ao grau de satisfação

Na sequência da questão anterior, os encarregados de educação foram questionados acerca do grau de satisfação com a escola, tendo sido solicitado que seleccionassem as 5 alternativas mais adequadas. Deste modo o Quadro 32 mostra o número de vezes e respectiva percentagem em que cada variável foi

respondida, segundo a habilitação académica dos encarregados de educação, os quais revelam ainda satisfação com a escola, principalmente em relação aos seguintes aspectos: a escola tem controlo de entradas e saídas (73%), vai ao encontro das necessidades actuais da educação (57%), tem um corpo docente estável (51%) e por ter horários de reuniões compatíveis com as disponibilidades dos pais (49%). É, ainda, digno de registo o destaque que os encarregados de educação dão ao facto da escola conseguir dar resposta às solicitações de pais e alunos (36%). Por outro lado, estão menos satisfeitos com as condições para a prática de desporto (6%) e o controlo pela escola de meios de informação considerados perigosos para os alunos (5%).

Verifica-se ainda que as opiniões dos encarregados de educação com nível de habilitações de ensino secundário e licenciatura são na maioria das respostas os que apresentam maior coincidência, esta apenas difere na alternativa esta escola não controla meios de informação que são perigosos para a formação educativa dos alunos, a qual foi apontada o maior número de vezes pelos encarregados de educação detentores de 3º ciclo de escolaridade e ensino secundário.

Quadro 32 - Distribuição das respostas segundo a frequência de concordância em relação ao grau de satisfação da escola, segundo as habilitações académicas dos encarregados de educação

	Níveis de Escolaridade									Total	%
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Sec.	Bachar	Lic.	Mestr.	Dout.	N. Resp		
1- Esta escola consegue dar resposta às solicitações dos pais e dos alunos.	6 8%	7 9%	9 12%	22 30%	4 5%	19 26%	1 1%	1 1%	5 7%	74 100%	35,7%
2 - Esta escola não motiva os alunos.	4 11%	1 3%	6 16%	14 38%	5 14%	6 16%	0 0%	1 3%	0 0%	37 100%	17,9%
3 - Esta escola tem um corpo docente estável.	5 5%	8 8%	17 16%	34 32%	8 8%	27 26%	1 1%	1 1%	3 3%	105 100%	48,8%
4 - Esta escola procura ir ao encontro das necessidades actuais da educação.	7 6%	15 13%	14 12%	39 33%	8 7%	24 21%	2 2%	2 2%	6 5%	117 100%	56,5%
5 - Esta escola está preocupada com a conservação dos espaços comuns e com as infra-estruturas.	0 0%	3 7%	9 20%	19 43%	1 2%	8 18%	0 0%	1 2%	3 7%	44 100%	21,2%
6 - Esta escola podia ter mais sítios para abrigar os alunos.	4 4%	11 10%	15 14%	40 36%	13 12%	22 20%	0 0%	2 2%	3 3%	110 100%	53,1%
7 - Esta escola tem controlo de entradas e saídas.	6 4%	16 11%	19 13%	54 36%	10 7%	36 24%	2 1%	3 2%	4 3%	150 100%	72,5%
8 - Esta escola está bem equipada para as TIC.	2 6%	5 16%	3 9%	9 28%	2 6%	8 25%	2 6%	0 0%	1 3%	32 100%	15,4%
9 - Esta escola não controla meios de informação que são perigosos para a formação educativa dos alunos.	0 0%	1 9%	4 36%	4 36%	0 0%	2 18%	0 0%	0 0%	0 0%	11 100%	5,3%
10 - Esta escola tem bom Centro de Recursos e Biblioteca.	3 5%	5 8%	10 2%	21 35%	4 7%	15 25%	1 2%	0 0%	1 2%	60 100%	29%
11 - Esta escola preocupa-se com os produtos alimentares que são fornecidos aos alunos.	3 7%	6 13%	5 11%	16 36%	3 7%	10 22%	0 0%	1 2%	1 2%	45 100%	21,7%
12 - Esta escola tem boas condições para os alunos praticarem desporto.	2 15%	2 15%	1 8%	2 15%	1 8%	5 38%	0 0%	0 0%	0 0%	13 100%	6,3%
13 - Esta escola organiza actividades culturais que são importantes para a formação dos alunos.	0 0%	3 9%	4 12%	9 26%	6 18%	8 24%	0 0%	0 0%	4 12%	34 100%	16,4%
14 - Esta escola tem horários de reuniões que vão ao encontro dos horários dos pais.	2 2%	11 11%	13 13%	40 40%	6 6%	21 21%	1 1%	3 3%	4 4%	101 100%	35,7%
Total	44 4%	94 10%	129 14%	323 35%	71 7%	212 23%	10 1%	15 2%	35 4%	933 100%	-----

3.4.4. Dados relativos às informações sobre o funcionamento antes da matrícula

Esta questão diz respeito à pergunta aberta, à qual responderam 116 encarregados de educação em que se pretendia identificar as informações que os encarregados de educação detinham sobre o funcionamento da escola antes da matrícula do respectivo educando.

Após a leitura das respostas, optou-se por agrupá-los em três categorias: os que têm uma imagem positiva sobre a escola correspondente a 79 respondentes (68%), (Quadro 33) os que têm uma imagem negativa da escola, correspondente a 27 respondentes (16%), (Quadro 34) e uma terceira com 10 respondentes que engloba informações muito dispersas que vão desde: não tinha qualquer conhecimento anterior (6%), era a única na área (4%), obtive as informações necessárias na altura da matrícula (1%), não tinha qualquer informação, coloquei o meu filho na escola por necessidade (1%) e que a escola só leccionava até ao 9º ano (1%).

Assim, existe um tipo de informações que têm a ver com uma opinião positiva sobre a escola, tais como: tinha organização, controlo, regras, segurança, bons profissionais de ensino e dedicados (15%), a escola tinha sido a frequentada pelo encarregado de educação (14%), é uma escola calma, com bom ambiente e que funciona bem (14%).

Quanto às informações negativas destaca-se a que refere a necessidade de um pavilhão desportivo e de melhores instalações (15%).

Quadro 33 - Distribuição das respostas positivas em relação às informações sobre a escola antes da matrícula do educando

Respostas Positivas	Nº	%
1 – Que tinha um bom equipamento para as tecnologias de informação e comunicação.	2	2,5%
2 – Que tinha controlo de entradas e saídas.	2	2,5%
3 – Que sabia que era uma escola calma, com bom ambiente, que funcionava bem.	11	14%
4 – Que tinha sido a escola que frequentou.	11	14%
5 – Que tinha sido a escola de outros filhos estudaram nela.	9	11,1%
6 - Que tinha bom ensino, bom ambiente entre professores e professores/alunos, dinâmica, aberta a novas ideias.	7	8,9%
7 – Que tinha organização, controlo, regras, segurança, bons profissionais de ensino e dedicação.	12	15,2%
8 - Que tinha um bom corpo docente.	4	5,1%
9 – Que era uma escola segura e que não tinha muitos alunos que tivessem reprovado muitos anos.	1	1,3%
10 - Que era uma escola com vontade de melhorar.	1	1,3%
11 – Que nunca tinha ouvido falar mal da escola e por isso não teve receio de matricular o educando.	2	2,5%
12 – Que se preocupava para além da parte pedagógica, com o bem - estar dos alunos.	2	2,5%
13 - Que estava bem organizada a nível de horários.	2	2,5%
14 - Que era uma escola com bom nível de ensino.	1	1,3%
15 - Que era uma escola que preparava bem os alunos para o 3º ciclo.	1	1,3%
16 – Que sabia que não era das escolas mais problemáticas e achou que não devia separar o educando dos colegas.	1	1,3%
17 - Que tinha um funcionamento enquadrado em parâmetros minimamente aceitáveis para motivar a inscrever o educando.	1	1,3%
18 - Não tinha muita informação, mas sabia que não havia grandes problemas.	1	1,3%
19 – Que era a que ficava mais perto da residência.	1	1,3%
20 – Que tinha a informação que havia proximidade entre professores, alunos e pais e bom nível de ensino.	2	2,5%
21 - Que era uma escola preocupada com a educação dos jovens e sem grandes problemas sociais.	2	2,5%
22 – Que não tinha informação concreta, mas constava que a escola funcionava regularmente bem, e melhor que algumas congéneres.	1	1,3%
23- Que conhecia o meio envolvente, as instalações, equipamentos, alguns professores e auxiliares.	2	2,5%
Total	79	100%

Quadro 34 - Distribuição das respostas negativas em relação às informações sobre a escola antes da matrícula do educando

Respostas Negativas	Nº	%
1 - Que sempre tinham sido más as informações sobre a escola.	1	3,7%
2 – Que a informação que tinha era a mesma que tem, falta de condições para as aulas, por exemplo um pavilhão desportivo, salas frias.	1	3,7%
3 - Que não era uma escola equipada com novas tecnologias.	1	3,7%
4 - Que era a única escola da zona e que a segurança era muito duvidosa.	2	7,4%
5 - Que o funcionamento era razoável embora não concorde com o controlo de entradas e saídas.	1	3,7%
6 - Que não era a melhor escola mas era a única alternativa por motivos de residência.	3	11.1%
7 - Que só existia esta escola, que faz muita falta um pavilhão desportivo e que a escola precisa de ser restaurada.	4	14,9%
8 - Que os problemas da escola se têm vindo a agravar ano após ano e que estão relacionados com o excesso de alunos.	2	7,4%
9 - Que não tinha boas infra-estruturas, bom fornecimento alimentar, ginásio e com défice de funcionários.	1	3,7%
10 – Que tinha informações muito dispersas como problemas disciplinares, condições precárias ao nível das instalações e horários dos alunos pouco criteriosos.	1	3,7%
11 – Que era uma escola segura, contudo pouco exigente e que os professores faltavam muito.	1	3,7%
12 – Que a informação que tinha era muito reduzida. Para além da localização e anos leccionados, não existe informação impressa ou on-line.	2	7,4%
13 - Que tinha alguns professores que faltavam demasiado deixando os alunos com programas pela metade.	1	3,7%
14 - Que a informação era negativa sob todos os aspectos, mas devido à área habitacional e não haver mais nenhuma, teve de matricular o educando.	1	3,7%
15 - Que era uma escola que mantinha uma estrutura de quase 30 anos e que as alternativas distam 12 km, sendo mal servidas de transportes públicos, maus espaços de convívio, não existe ginásio para a prática de educação física.	1	3,7%
16 – Que tinha uma má imagem da escola, diziam que havia problemas de drogas.	2	7,4%
17 - Que a escola tinha pouco policiamento e que os pais tinham medo de mandar os filhos para a escola.	1	3,7%
18 – Que fornecia má preparação escolar para ingressar no ensino secundário e que o refeitório não funcionava nas melhores condições.	1	3,7%
Total	27	100%

3.4.5. Dados sobre o modo de contacto dos encarregados de educação com a escola

O Quadro 35 evidencia a forma como os encarregados de educação se relacionam com a escola, como se faz o contacto destes com a escola e como obtêm as informações sobre ela. Assim, os encarregados de educação têm conhecimento sobre o que se passa na escola principalmente através do educando (37%) e das reuniões de pais (35%). Assinala-se ainda que 16% obtêm informações através dos telefonemas e da correspondência com o director de turma. Só residualmente (menos de 1%) obtêm informação porque o conselho executivo contacta, o mesmo acontecendo com a comunicação do representante dos encarregados de educação.

Quadro 35 - Distribuição das respostas dos encarregados de educação segundo o modo de contacto com a escola

Variáveis	Nº	%
1 - Sei o que se passa pelas reuniões de pais.	72	35,78%
2 - Sei o que se passa pelos telefonemas e correspondência Director Turma.	32	15,46%
3 - Sei o que se passa através do meu educando.	76	36,71%
4 - Sei o que se passa porque o Conselho Executivo comunica regularmente.	1	0,48%
5 - Sei o que se passa na escola porque o Rep. Pais na turma, envia regularmente informação.	1	0,48%
6 - Não respondeu	25	12,09%
Total	207	
%	100,00%	100,00%

3.4.6. Dados sobre formas de participação dos encarregados de educação

O Quadro 36 dá informações acerca da forma como os encarregados de educação participam. Assim, verifica-se que maioritariamente participam na escola, ajudando os educandos nos trabalhos escolares (64%), controlando o horário das aulas (31%) e as horas do estudo do educando (31%). Por outro lado, 39% refere que participa através de propostas que apresenta nas reuniões de pais. Já as formas de participação por meio de contribuições monetárias para

certas actividades apresentam apenas (9%). Realça-se ainda, que 38% dos encarregados de educação indicam que participam porque a escola realiza as reuniões em horários compatíveis com as suas disponibilidades.

Quadro 36 - Distribuição dos respondentes segundo a participação e a forma como contacta com a escola

Variáveis	Nº	%
1 - Participação limita-se a propostas em reuniões de E. Educação	80	38,64%
2 - Participação limita-se a resposta a questionários.	38	18,36%
3 - Participo em quase todas as actividades que escola organiza para pais.	42	20,29%
4 - Participo dando sugestões quando pedem.	62	29,95%
5 - Participo ajudando nos trabalhos escolares do meu educando.	133	64,25%
6 - Participo contribuindo monetariamente para algumas actividades.	19	9,18%
7 - Participo controlando horário de aulas do meu educando.	65	31,4%
8 - Participo controlando horas de estudo do meu educando.	64	30,91%
9 - Participo porque escola marca reuniões mensais para debater assuntos.	10	4,83%
10 - Participo porque a escola organiza reuniões em horários compatíveis.	78	37,68%
Total	601	
11 - Não respondeu	10	
Total máximo	621	

3.4.7. Dados sobre a disponibilidade dos encarregados de educação

Na sequência da questão anterior, os encarregados de educação foram questionados sobre a sua disponibilidade para participar na escola. Verifica-se, então, que não existe divergência nas respostas dos encarregados de educação dos dois géneros.

Os encarregados de educação consideram que estão disponíveis sempre que podem (64%) e que, apesar de estarem disponíveis, gostariam de o estar mais (47%). Só uma percentagem reduzida de respostas (8%), assume a indisponibilidade por considerarem que a escola deve ter liberdade sem a interferência dos encarregados de educação, tal como se pode verificar no Quadro 37.

Quadro 37 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de disponibilidade para a escola, de acordo com género

Variáveis	Género				Total	
	F	%	M	%	Nº	%
1 - Estou indisponível, mas votei para o Rep. Turma.	34	16,43 %	3	1,45 %	37	17,88%
2 - Estou indisponível, mas sei tudo o que se passa.	35	16,90 %	5	2,42 %	40	19,32%
3 - Sempre que posso, estou disponível.	109	52,65 %	23	11,11 %	132	63,66%
4 - Estou indisponível por razões profissionais.	49	23,67 %	12	5,79 %	61	29,46%
5 - Estou disponível, mas não tanto quanto gostaria.	76	36,71 %	22	10,62 %	98	47,33%
6 - Embora disponível, mas não sou solicitado.	33	15,94 %	10	4,83 %	43	20,77%
7 - Estou indisponível, mas se pedirem participo mais.	31	14,97 %	5	2,42 %	36	17,39%
8 - Estou indisponível porque o meu horário não se ajusta aos da escola.	45	21,74 %	12	5,79 %	57	27,53%
9 - Estou indisponível porque a escola deve ter liberdade, sem interferência dos pais.	15	7,25 %	2	0,96 %	17	8,21%
10 - Estou indisponível, mas falo com outros pais sobre os problemas da escola	33	15,94 %	8	3,86 %	41	19,80%
11 - Não Respondeu	5	2,42 %	4	1,93 %	9	4,35%
Total	465	-----	106	-----	571	-----

CAPÍTULO VI
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO
DOS
RESULTADOS

1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo proceder-se-á à discussão dos resultados tendo em conta as respostas e opiniões dos encarregados de educação, a revisão da literatura anteriormente apresentada, os estudos já realizados neste âmbito e ainda as reflexões dos encarregados de educação entrevistados, através do método de entrevista exploratória semi-directiva.

A população em estudo, caracterizada essencialmente pela sua heterogeneidade em termos de actividade profissional e habilitações académicas, habita uma região do país onde se torna difícil distinguir onde começa e acaba o rural e o urbano. Esta fusão acaba por reflectir tendências sociais, demográficas, culturais e étnicas distintas que definem a actual sociedade portuguesa neste início do século XXI e o agrupamento escolar onde foi realizado o estudo, o qual consegue ser agregador de todas as vivências, abarcando todos os aspectos considerados relevantes para a investigação.

A abordagem qualitativa do estudo realizou-se com base no depoimento de 10 entrevistados e respectiva análise de conteúdo que, numa fase inicial, se constituiu como norteador de todo o trabalho, dado o conhecimento e interesse que esses encarregados de educação manifestaram sobre o tema, a linha de pensamento, a originalidade e a defesa das suas opiniões.

A abordagem quantitativa do estudo concretizou-se pela aplicação e análise de um inquérito por questionário a encarregados de educação de toda a população escolar que frequentava o 3º ciclo de escolaridade, nos percursos Regular e Educação e Formação, tendo-se recolhido 60,2% de questionários correspondente a 207 dos 344 que foram efectivamente distribuídos.

1.1. Caracterização dos encarregados de educação

Através da análise dos dados relativos à amostra deste estudo constata-se que os encarregados de educação situam-se maioritariamente na faixa etária dos 41 aos 50 anos (52%), com educandos cujas idades variam entre os 11 anos e os 15 anos, verificando-se ainda que 2% têm idades acima dos 15 anos.

Os dados obtidos revelam que a maioria dos encarregados de educação foram pais depois dos 30 anos seguindo tendências nacionais e europeias que dão conta das alterações estruturais das famílias, sobretudo a nível do índice sintético de fecundidade, que tem baixado, e em termos do aumento da idade média do nascimento do primeiro filho que se situava em 2003, nos 27,4 anos¹⁷. O mesmo facto foi constatado junto dos encarregados de educação entrevistados, que apresentavam idades entre os 39 e os 47 anos e cujos educandos tinham idades entre os 11 e os 17 anos.

O estudo revela que a maioria dos respondentes são do género feminino, correspondente a (82%) e apenas (18%) do género masculino. Estes resultados reflectem o que se verifica actualmente nas escolas portuguesas em que, a maioria dos encarregados de educação que se envolvem/participam, são maioritariamente mulheres.

Esta situação revela um aspecto interessante, na medida em que neste estudo, são as mulheres as que mais actuam no espaço escola, verificando-se que a maioria exerce uma actividade remunerada fora de casa. Sobre este tema, Almeida e Vieira (2006) referem que a identidade das mulheres é hoje construída em vários domínios, sendo que a figura de “mãe-doméstica” é quase inexistente.

Quanto à actividade profissional, as 4 profissões que aparecem referidas em maior número de vezes são as de professor/educador (12%), os que exercem actividades administrativas (11%), de venda (9%) e domésticas (9%). Constata-se que as várias profissões correspondem maioritariamente a 41% de respondentes do género feminino que se incluem no sector dos serviços. Tal facto pode comprovar a “desruralização” de determinadas localidades do país

¹⁷ Dados de 2005 do Instituto Nacional de Estatística. www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp

que foram cedendo a sua posição ao desaparecimento de algumas actividades tradicionalmente pertencentes a esses espaços.

A existência de um elevado número de vendedores(as), leva-nos a supor que está relacionado com o acréscimo de população nesta zona, o que tornou necessária a implementação de muitas estruturas comerciais com o objectivo de satisfazer as necessidades de consumismo da população.

O elevado número de encarregados de educação que desempenham a profissão docente nos vários níveis de ensino, onde se incluem desde educadoras de infância a professores universitários, reporta-se a diversos estudos, nomeadamente os de Silva (2006) que fazem alusão a um envolvimento/participação crescente de encarregados de educação professores nas relações escola-família. Neste contexto, este autor refere que foi a partir dos anos 90 do século XX que os “pais-professores” vieram a assumir gradualmente alguma visibilidade dentro das escolas.

A elevada participação de professores neste estudo poderá ficar a dever-se à sua sensibilidade, habituação e até facilidade em responder frequentemente a questionários que se relacionam com assuntos da sua profissão.

Outro aspecto interessante, que se observou neste estudo, é a circunstância de dezoito mães (9%) pertencerem ao grupo das domésticas, integradas em todos os escalões etários e, com habilitações académicas que variam entre o 1º ciclo e a licenciatura, contrariando em parte o que foi referido no ponto anterior.

Importante ainda referir o número de respondentes que, no momento da aplicação do questionário, afirmaram estar desempregados, (cerca de 2%). Esta percentagem está muito abaixo da taxa de desemprego (8%)¹⁸ a nível nacional, segundo dados relativos ao 3º trimestre de 2008. Esta interpretação pode ser consubstanciada com os dados encontrados no ano lectivo anterior a este estudo (2006/2007), tendo sido subsidiados pelos Serviços de Acção Escolar (ASE), num universo de 1788 alunos, apenas 91, o que corresponde a (5%) do total do agrupamento escolar.

¹⁸ Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Julho de 2008.

Foi ainda encontrado um elevado número de inquiridos, no total 32 correspondente a 6%, que não forneceu quaisquer dados quanto à sua profissão. Sobre o facto não encontramos qualquer outra interpretação para além de ter havido fraco interesse em responder. Entre esses, poder-se-ão encontrar alguns desempregados.

Em relação aos níveis de escolaridade dos encarregados de educação observou-se que variam entre os detentores do 1º ciclo de escolaridade (5%), e o grau de doutoramento (2%), embora os que possuem o ensino secundário se encontrem em maior número (35%). É, ainda, de referir que os que possuem o grau de licenciatura são 46, (22%) e que no escalão dos detentores de menos de 30 anos de idade, género feminino e masculino, todos apresentam uma escolaridade acima do 2º ciclo. Estes dados, pensamos, conferem uma certa especificidade à escola.

Destaca-se, também, que na faixa etária compreendida entre os 31 e os 40 anos, no que diz respeito ao género masculino, não existem inquiridos com o 1º e 2º ciclo e apenas 1, do género masculino, afirma ter o 3º ciclo, possuindo todos os outros, frequência do ensino secundário (35%), ou o ensino superior, (32%). Quanto ao género feminino, são as mulheres com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, que possuem menos habilitações académicas, ou seja, há neste grupo seis, (60%) de encarregadas de educação que possuem apenas o 1º ciclo do ensino básico. Em contraste, são também as mulheres e homens desta faixa etária que apresentam os níveis de escolaridade mais elevados: licenciatura, mestrado e doutoramento.

Consideramos interessante mencionar que é neste escalão etário que se observa maior diversidade de habilitações académicas, ou seja, onde os encarregados de educação possuem, desde o 1º ciclo até ao doutoramento. Encontramos como explicação para estes dados o facto de terem nascido nas décadas de 60 e 70 do século XX, tendo iniciado a sua escolarização em pleno período da implementação da escola de massas em Portugal e, como tal, terem sido os primeiros e legítimos beneficiários dessa abertura educativa.

Na faixa etária acima dos 50 anos existe apenas um respondente do género masculino detentor do nível do 3º ciclo e no género feminino, das 10

encarregadas de educação que responderam ao questionário apenas uma possuía uma licenciatura.

1.1.1. Caracterização dos encarregados de educação com educandos nos Cursos de Educação e Formação

Neste estudo observou-se que, dos 207 respondentes, há 197, correspondente a (95%), que têm educandos a frequentar o percurso Regular, enquanto 10, correspondente a (5%), têm educandos que frequentam percursos de Educação/Formação.

Os cursos deste último percurso escolar foram criados no âmbito das Novas Oportunidades, dirigidos a jovens maiores de 15 anos, com o objectivo de combater o insucesso do ensino básico e de prevenir o abandono escolar, garantindo que os alunos atinjam o ensino secundário¹⁹.

Relativamente às idades dos encarregados de educação dos alunos que frequentam cursos CEF no agrupamento escolar onde se realizou este estudo, constata-se que os 10 respondentes são todos do género feminino, sendo possuidoras de níveis de escolaridade entre o 1º ciclo e o ensino secundário. Quanto às suas idades cinco, (50%) têm idades que variam entre os 31 a 40 anos e os outros 50%, têm idades entre 41 e 50 anos.

Como já foi referido neste estudo, aquando da caracterização da escola, pensamos existir preocupação por parte das escolas em dar resposta às necessidades de alunos, cuja idade faz prever que não completem a escolaridade obrigatória antes dos 15 anos. Nesse sentido, o agrupamento escolar ofereceu dois cursos diferenciados onde se inscreveram 29 alunos que parece apresentar aquela característica. Embora o número de respondentes tivesse sido apenas de 10, correspondendo a (34%) do total, podemos observar que os níveis de escolaridade das encarregadas de educação se situam, maioritariamente, entre o 1º e 2º ciclo.

Estes dados levam-nos a questionar se, tendo em atenção que nesta escola os níveis de escolaridade dos encarregados de educação são

¹⁹ Educação e Formação em Portugal. 2007. www.gepe.min-edu.pt/np4

maioritariamente elevados, os baixos níveis de escolaridade destas mães não terão influenciado os percursos escolares dos seus educandos. Sobre este assunto, Diogo (1998, p.85) sublinha que “ o estilo educativo está associado à interação familiar (...)”, acrescentando ainda que o modo de funcionamento das famílias está consignado às estratégias por si definidas. Não podemos deixar de pensar que a baixa escolaridade está associada a factores de natureza sócio-económica e cultural como nos revelam alguns estudos, como os de Canário *et al* (2001) e Sarmiento *et al* (2000).

1.2. Representações da família sobre a Escola

O conjunto das cinco questões que fazem parte do terceiro bloco de perguntas do questionário, identificam as representações dos encarregados de educação sobre Educação e a Escola, posicionando-os quanto a vários aspectos da educação e da vida da Escola.

1.2.1. Competências da família para educar

De acordo com os dados recolhidos, através da questão 3.1, que remete para as competências da família para educar, observa-se que a maior parte das respostas incide sobre as alternativas “a família é a referência na transmissão de valores morais e sociais” (90%), e “educação na família contribui para o sucesso escolar” (78%), sendo a alternativa “educação na família é mais importante do que na escola” a que obteve menor número de respostas (11%).

Os resultados são de algum modo surpreendentes, na medida em que, apesar das grandes mudanças estruturais nas famílias que assumiram novos papéis, e da crescente tensão para fazerem face ao ritmo que a sociedade imprime, com a conseqüente limitação do tempo para as relações familiares, as respostas incidem sobre aspectos em que se verifica que a família não se quer demitir do seu papel educador, querendo ser a referência ideológica, que pode afinal contribuir para o sucesso escolar. Sobre este tema alguns dos entrevistados revelaram que o papel da família é semelhante ao da Escola, sendo que a primeira deve despertar a curiosidade e a Escola deve consolidar,

mas ambas devem trabalhar ensinando a aprender para que isso seja um acto constante ao longo da vida.

Acerca da alternativa menos respondida entendemos que vai ao encontro do que foi referido, pois os encarregados de educação atribuem importância ao seu papel, mas não consideram que o da escola seja inferior ao deles. É o que veremos a seguir.

1.2.2. Competências da Escola para educar

Relativamente a esta questão a maioria das respostas vão no sentido (85%), de atribuir à Escola o seu papel clássico de transmissora de conhecimentos uma vez que a alternativa “a educação na escola proporciona a aquisição de conhecimentos” foi a que obteve maior percentagem de respostas.

Alguns encarregados de educação entrevistados apontam também neste sentido, referindo que a Escola dá um conhecimento mais específico proporcionando acesso a informação mais direccionada para um determinado objectivo, o que fará com que o jovem se integre melhor na sociedade e para que um dia venha a desenvolver uma actividade profissional²⁰.

Quanto às menos valorizadas têm a ver com aspectos relacionados com a escola inclusiva. Assim, apenas 29% dos inquiridos consideraram que a “educação na escola deve ser igual para todos os alunos independentemente dos ritmos de aprendizagem que têm” e 24% que a “educação na escola promove diferentes ritmos de aprendizagem”. Em relação à primeira questão parece-nos que os encarregados de educação, ao atribuírem-lhe uma importância reduzida, pode indiciar desinteresse e falta de preocupação com os actuais objectivos da Escola, que deverá dar resposta à sociedade portuguesa, com novas estratégias de educação inclusivas para todo um público que hoje a procura, nomeadamente estrangeiro, com dificuldades de aprendizagem, de integração ou outras.

Um dos encarregados de educação entrevistado sublinha mesmo que “a escola não distingue a integração pedagógica de jovens com problemas, da de outros que não os têm e que a integração de jovens com deficiência, por

²⁰ Aspectos referidos na entrevista exploratória nº 2

exemplo, implica o atraso de alunos com capacidades²¹.

Relativamente à segunda questão que apenas 24% dos encarregados de educação consideram que a Escola promove diferentes ritmos de aprendizagem e, neste sentido a elevada percentagem dos que, não consideram esta alternativa pode indiciar uma perspectiva crítica em relação à Escola actual que em muitos casos, querendo ser uma Escola promotora de igualdade, não é uma Escola equitativa.

1.2.3. Expectativas dos encarregados de educação em relação à educação dos educandos

Pela análise das respostas verifica-se que os inquiridos valorizam como expectativas de educação aquelas que apelam à apropriação de valores relacionados com a solidariedade e o respeito pelos outros, bem como a tolerância e só depois as que apelam para a aprendizagem visando uma cidadania activa.

Relativamente a estes aspectos um dos entrevistados refere que mais do que o desenvolvimento das capacidades cognitivas do educando, se encontra preocupado com as capacidades morais e fraternais que este possa vir a adquirir, pois considera que são essas que vão ditar a qualidade do seu envolvimento no meio em que vive, condição essencial para a mudança.

Face a estes resultados podemos pensar que os encarregados de educação têm preocupações quanto ao tipo de formação que a Escola deve proporcionar e que as suas expectativas em relação à educação dos seus educandos se prendem com uma educação para os valores e com uma cidadania activa que permita a sua competição no mercado do trabalho.

Há ainda uma percentagem elevada (54%) de encarregados de educação que esperam que os educandos atinjam pelo menos a escolaridade obrigatória, em contraste com (39%) que discordam que este objectivo seja expectável.

Os resultados obtidos indiciam duas correntes de opinião que no entanto, podem ser convergentes. Por um lado os encarregados de educação que declaram que esperam que os educandos completem, pelo menos, o patamar

²¹ Aspectos referidos na entrevista exploratória nº4

mínimo do 3º ciclo de escolaridade numa primeira fase, em contraste com os outros que dizem claramente que o patamar de escolarização para os educandos é superior ao 3º ciclo.

Um número significativo de encarregados de educação (72%), atribuiu uma importância grande à variável “reproduzam o que encontram em casa” e apenas (20%) discordaram. Esse facto pode reforçar a importância que os encarregados de educação do estudo atribuem ao papel da família e à diversidade das suas funções. Um dos entrevistados referiu mesmo em relação a este assunto que esperava que a educanda seguisse de alguma forma os exemplos que encontrava em casa²².

Observando um dos estudos que servem de referência a esta investigação (Afonso, 1995, p.10), verifica-se na década de 90 do século XX algumas preocupações semelhantes, sobretudo quando os respondentes manifestam preocupações relativamente à educação como factor de desenvolvimento, quer a nível da necessidade de melhoria da qualidade do sistema educativo, quer em termos do desenvolvimento de uma sólida base industrial.

1.2.4. Educação do passado e do presente

Uma percentagem elevada, (89%) de encarregados de educação concordam que na educação do passado as pessoas eram mais respeitadoras e (76%) discordam que na educação actual os valores morais sejam os mesmos do passado. Estes resultados poderão revelar e confirmar convicções comuns à população em geral que no passado as pessoas eram mais respeitadoras e que, na educação actual, os valores morais não são os mesmos do passado. Existem ainda 55% que dizem que a educação do passado era muito rígida, 58% dizem que no passado a educação dava muita informação e (48%) diz que a educação era muito passiva. Curiosamente a maioria dos entrevistados quando se refere a esta questão em termos de presente, indica como aspectos negativos a falta de respeito e de obediência para com os mais velhos, no entanto, parecem querer demarcar-se de aspectos relativos ao passado que consideram negativos, não

²² Aspectos referidos na entrevista exploratória nº 3.

querendo transmiti-los aos educandos, como a passividade, a rigidez dos costumes e a informação em excesso, sem crítica, que por sua vez pensamos, são inerentes à obediência e que de algum modo podem ter marcado as suas infâncias e adolescências.

Outros aspectos relativamente a esta questão são também realçados, nomeadamente quando (65%) dos encarregados de educação afirmam que concordam e concordam totalmente que na educação actual se valoriza a competição e (86%) consideram que a educação actual é mais ampla porque existem recursos de ensino mais evoluídos e mais modernos. Estes dois aspectos relativos à educação atribuem-lhe uma nova dimensão. Apesar de não haver dados neste estudo que refiram se os encarregados de educação consideram positiva ou negativa a competição na Escola, ficou claro que esse facto foi notado. Sobre o assunto, dois entrevistados referem que há pais que valorizam a competição escolar e que ela é necessária na escola porque no futuro os alunos a encontram a nível profissional²³. Quanto à escola ter recursos mais evoluídos e mais modernos revela que têm sido feitos investimentos que começam a ser notados e apreciados para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, quer por ordem dos serviços do Ministério, quer pelas verbas dos orçamentos das escolas.

1.2.5. Papel da Escola

Com esta questão pretende-se conhecer as opiniões dos encarregados de educação sobre as finalidades da Escola. As opiniões centram-se no papel da Escola no desenvolvimento de competências (95%), bem como na orientação das competências dos alunos nas suas escolhas profissionais (93%). Contudo há outras finalidades em relação à Escola que os encarregados de educação valorizam como a integração de jovens em condições de Necessidades Educativas Especiais (NEE) (91%), o apoio na formação de professores (91%) e a promoção de actividades facilitadoras do envolvimento de pais e dos professores (87%).

Supomos que estes resultados reflectem o que têm sido as tendências

²³ Dados recolhidos das entrevistas exploratórias nº 2 e nº4.

nas últimas décadas em relação ao que tem sido as demandas da Escola.

O que não era possível realizar noutras instâncias sociais passou-se para dentro da escola, sempre com a certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de reparar a sociedade (...) (Nóvoa, 2005, p.16).

Com efeito, este autor sublinha que é possível falar da Escola ao longo dos séculos XIX e XX a partir da constante da acumulação de papéis a que ela tem estado sujeita/confrontada, ou seja, esta “espécie de transbordamento” que tem feito com que a Escola assuma uma diversidade de tarefas (Nóvoa, 2005, p. 16).

1.3. Representações dos encarregados de educação sobre a Escola frequentada pelo educando

O último bloco do questionário constituído por sete questões identifica o tipo de relação escola-família que se desenvolve e, como tal, o que querem e o que estão dispostos a fazer os encarregados de educação por uma escola específica, aquela onde matricularam os seus educandos.

1.3.1. Envolvimento dos encarregados de educação

Os dados realçam, por um lado, a importância que os encarregados de educação atribuem ao envolvimento como um dever de cidadania (45%) e, por outro, que o envolvimento se dá porque a escola tem essa preocupação (32%).

Estes resultados parecem-nos, configurar uma mudança de atitude e de responsabilização por parte dos encarregados de educação, centrados, hoje, numa maior dinâmica de participação e envolvimento e, por parte da escola, numa vontade de desenvolver e concretizar o seu projecto educativo.

As questões colocadas neste questionário não permitem obter dados sobre aspectos relacionados com o envolvimento e com a participação, conceitos distintos, segundo Silva (2003). Esta apresentação foi feita no capítulo deste estudo sobre a família, baseado na bibliografia desse mesmo autor, o qual refere a participação como uma actividade desenvolvida nos órgãos de gestão e o envolvimento como uma actuação a nível de um trabalho directo sobre e com

o educando.

Interessa sublinhar que apenas (1%) de respostas mencionam não existir envolvimento na escola porque não é importante, o que nos parece ser consentâneo com o que foi explicitado anteriormente, ou seja, a enorme importância que estes encarregados de educação atribuem às questões do envolvimento, embora saibamos, que entre eles, se encontram os que cumprem e assimilam diferentes papéis, facto que para a escola é entendido com diferentes conotações e de acordo com a postura e o papel que desempenham; “pai irresponsável”, “pai reverente”, “pai solidário” Sá (2004, p.482).

Relativamente aos aspectos relacionados com os deveres de cidadania e também com a valorização de uma educação para a cidadania que se considera estar presente nestes encarregados de educação, parece-nos existir interesse em transmiti-la aos seus educandos.

Entendemos assim que, para além da cidadania democrática latente na sociedade portuguesa há várias décadas, sobretudo desde os anos 70, hoje e segundo (Carneiro, 2005), torna-se necessário apelar para outras dimensões como, “cidadania paritária”, “cidadania intercultural” e “cidadania ambiental”, umas apelando para o desenvolvimento de valores que promovam essencialmente uma maior igualdade social, étnica e de género e a ambiental, chamando a atenção para a contribuição global de propostas e de acções para o desenvolvimento sustentável do planeta.

1.3.2. Motivos da escolha da escola

A preferência dos inquiridos foi dada à opção “limitação da área de residência” com (61%) de respostas. Sobre este dado entendemos que os agrupamentos de escolas, de acordo com as práticas comuns, baseadas na legislação, mantêm os alunos até final da escolaridade obrigatória, como é o caso concreto da escola onde se realiza o estudo, única naquela localidade.

Nota-se que os encarregados de educação, ainda que uma percentagem mais reduzida, (14%), assinalam que a escolha se deve ao facto de ser a mais adequada para os seus educandos.

Embora sem dados concretos para o afirmar, cremos que o facto de existirem regras que impõem a frequência escolar dos alunos em agrupamentos escolares da área de residência até ao fim do ciclo de ensino leccionado pelo agrupamento, nunca constituiu unanimidade entre os vários parceiros no processo, nomeadamente: Ministério, Autarquias, Escolas, Encarregados de Educação, onde cada um dos intervenientes tende a defender interesses que raramente se conciliam. Assim, o Ministério e as Autarquias têm em vista sobretudo interesses de gestão de instalações e recursos humanos, as escolas defendem o interesse da qualidade da ocupação dos seus espaços e a gestão dos seus recursos e os encarregados de educação, baseiam os seus interesses em instalações educativas mais modernas, mais equipadas e com melhores resultados nos *rankings* de exames.

1.3.3. Grau de satisfação

Nesta questão as opiniões dividem-se quanto ao grau de satisfação com a escola. Assim, observa-se que o maior número de respostas tem a ver com o facto, da escola ter controlo de entradas e saídas (73%), por procurar ir ao encontro das necessidades actuais da educação (57%), ter um corpo docente estável (49%) e possuir horários para reuniões consentâneos com os horários dos pais (36%). Há ainda uma percentagem elevada de encarregados de educação (53%), que gostava que a escola tivesse mais locais para os alunos se abrigarem.

Por outro lado, apenas 6% considera que a escola tem boas condições para os alunos praticarem desporto e 5% refere que a escola não controla meios de informação que são perigosos para a formação educativa dos alunos. Face a estes resultados, a nossa interpretação é a de que os encarregados de educação se preocupam com as questões da segurança e com a necessidade em saber que os educandos se encontram afastados de determinados perigos, como as drogas, violência e o assédio que se verifica por vezes nas imediações das escolas. Considera-se assim que os aspectos relacionados com a segurança são imprescindíveis para a confiança dos encarregados de educação e por parte da escola existe uma preocupação em manter padrões de qualidade e de ensino. No entanto, notamos também algumas críticas, quando é afirmada

a necessidade da escola ter mais espaços para abrigar os alunos da chuva e para a prática do desporto. Estes últimos aspectos não sendo directamente da responsabilidade da escola, que, não tem meios para alterar as estruturas físicas, deverá ser entendida como uma preocupação da mesma, manifestando-se junto das entidades competentes.

Os encarregados de educação entrevistados, referiram em relação a estes aspectos, que existe necessidade das escolas terem equipamentos à altura para que exista a mesma correspondência de rigor em relação ao que pede e ao que dá, sobretudo em termos de instalações gerais, desportivas e tecnologias de informação e comunicação. Alguns sublinharam ainda, que a escola é cara e que muitas famílias não podem suportar os preços dos livros e dos materiais escolares que a escola exige²⁴.

Sobre este tema, também no estudo de Afonso (1995) foram referidas estas preocupações, nomeadamente quanto a problemas da segurança nas escolas, a necessidade do combate à violência e as más condições existentes no espaço escolar, ou seja, estes parecem ser problemas recorrentes e prioritários que careciam de resolução à data do estudo.

1.3.4. Informação sobre o funcionamento da escola antes da matrícula do educando

Em primeiro lugar referimos que esta questão sendo a única pergunta aberta em todo o questionário teve um número de não respondentes bastante elevado (44%). Uma possível explicação pode ser a recusa resultante da falta de interesse por parte dos respondentes na mudança de registo no preenchimento do questionário.

Esta questão sobre a percepção dos encarregados de educação relativamente à escola antes da matrícula dos seus educandos apresenta, no total, mais respostas positivas do que negativas. Quanto aos aspectos positivos destacamos o facto de referirem que tinham conhecimento da organização, do controlo, das regras e da segurança e sabiam que a escola tinha bons profissionais de ensino (15%). Mencionaram ainda como aspectos positivos que

²⁴ Dados recolhidos da entrevista exploratória nº 10.

conheciam a escola porque tinha sido frequentada por eles (14%), e por ser uma escola calma, com bom ambiente e bom funcionamento (14%).

Quanto aos aspectos negativos mais referidos tem a ver com a falta de um pavilhão desportivo e a necessidade da escola ser restaurada (15%).

Um conjunto de outras referências correspondente a 14% das respostas, destacam, não ter qualquer conhecimento anterior sobre a escola (6%) e aquela ser a única na área (4%). Consideramos que todas as referências revelam algum interesse, na medida em que os encarregados de educação com base nas informações que detinham da escola antes da matrícula dos educandos, construíram as suas representações de escola e com base nelas, tomaram decisões.

1.3.5. Contactos com a escola

Através dos resultados obtidos com a questão 10.1, observamos que 37% dos encarregados de educação tomou conhecimento do que se passava na escola através do educando e 35%, pelas reuniões realizadas com os pais. Estes resultados não surpreendem, entendemos a primeira como um efectivo envolvimento e preocupação em saber o que se passa na escola e quanto à segunda, verificamos a existência de corredores de comunicação frequentes nos dois sentidos, ou seja, entre directores de turma e encarregados de educação e entre estes e directores de turma que, para fazerem face à diversidade de públicos existentes nas escolas, deverão ter hoje um perfil de competências muito diversas, sobretudo a nível da comunicação e das relações interpessoais (Azenhas, 2006).

Em oposição, uma percentagem reduzida, inferior a (1%) de respondentes, menciona que sabe o que se passa na escola porque o representante dos pais comunica ou envia regularmente informação. Percentagem idêntica de respostas refere que obtém informação através do conselho executivo. Vemos pois, que o director de turma é o principal meio de comunicação entre os encarregados de educação e a escola. Daí a importância que deve ser dada a esta função educativa e que se assume muitas vezes como o rosto visível da escola.

1.3.6. Participação dos encarregados de educação na escola

Pela análise dos dados a maioria dos encarregados de educação (64%), participa ajudando nos trabalhos escolares dos educandos, controlando o horário das aulas (31%) e as horas de estudo dos educandos (31%), o que nos leva a concluir que os encarregados de educação desta escola investem muito num trabalho localizado e dirigido, aquilo que temos referido como envolvimento dos pais (Silva, 2003).

A participação, através de propostas em reuniões de encarregados de educação, foi destacada por (39%) de inquiridos, parecendo que uma parte significativa entende que as reuniões são locais apropriados onde devem ser ouvidos, tal como a legislação hoje o determina e que a título de exemplo nomeamos: Estatuto do Aluno do Ensino não Superior - Lei 3/2008 de 18 de Janeiro; Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário - Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro e suas alterações através do Despacho Normativo 30/2001 de 20 de Junho, a par dos respectivos regulamentos internos de escola. Em qualquer destes documentos é sublinhado o envolvimento dos encarregados de educação nos vários aspectos da educação escolar dos seus educandos, como sejam, o controlo da assiduidade, a partilha de responsabilidade com a escola pelos seus comportamentos e atitudes, o controlo da sua aprendizagem e a sua progressão.

Interessa ainda realçar que (38%) dos respondentes revelam que participam porque a escola realiza as reuniões em horários que são compatíveis com os seus. Consideramos assim, que no conjunto das questões da relação escola-família, a compatibilidade de horários apresenta grande relevância e, no caso concreto desta, parece ser uma escola aberta e empenhada na participação e no envolvimento, aliás, hoje, factor preponderante para a confiança mútua, imprescindível para a valorização e sobrevivência da escola pública, que deve acima de tudo respeitar o seu público.

1.3.7. Disponibilidade dos encarregados de educação

Em relação a esta questão sublinhamos que tanto os encarregados de educação do género feminino como os do género masculino, referiram que estão disponíveis mas não tanto quanto gostariam, (47%).

Pensamos que, relativamente a esta questão, os encarregados de educação não se comprometem com a sua disponibilidade, declarando apenas que o não são tanto quanto gostariam. Ao observarmos a alternativa menos respondida: “estou indisponível porque a escola deve ter liberdade, sem interferência dos pais”, supomos que os encarregados de educação a rejeitam porque sabem que a relação com a escola é importante, mas na medida em que a acharem desejável e gerida de acordo com a sua disponibilidade.

Sobre os dados apurados, entendemos que os encarregados de educação reconhecem o seu papel na escola mas querendo apenas questionar a escola quando assim o entenderem, o que nos leva à questão apresentada por Sá (2004, p.17) quando argumenta que “os encarregados de educação dão importância, reclamam maior representação na discussão e na tomada de decisão mas que o fazem de forma intermitente e aparentemente pouco empenhada”.

Parece-nos que estas questões poderão indiciar, nesta escola, uma relação em que ambas as partes sabem o que lhes compete, existindo confiança no seu papel educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos (...) (Nóvoa, 2005, P.16).

Com o intuito de conhecer as representações sociais dos encarregados de educação sobre a educação e sobre a relação da Escola e da família, este trabalho teve como ponto de partida dois estudos de referência realizados nas décadas de 80 e 90 do século XX, respectivamente: “As Escolas e as Famílias em Portugal – realidades e perspectivas” (Don Davies *et al*, 1989) e “A Imagem Pública da Escola” (Afonso, 1995), pretendendo identificar quais as expectativas em relação à Escola. Enquanto o primeiro, recolhido em várias regiões de Portugal, desejava compreender como a Escola pública, no actual pré-escolar até ao final do 2º ciclo de escolaridade, era percebido pelos pais de baixo estatuto sócio económico, o segundo, aplicado em 200 localidades do país, pretendia explorar questões relacionadas com a educação em termos gerais, nomeadamente através da identificação de juízos de valor sobre o sistema educativo e o funcionamento das escolas, caracterização de opções alternativas da política educativa e conhecer atitudes perante medidas concretas dessa mesma política educativa.

A partir dessas obras de referência, das nossas preocupações e da experiência profissional, elaborámos um conjunto de objectivos e questões de investigação que foram norteadores de todo o trabalho que se desenvolveu e que fazemos referência: a) Competência da família e da Escola para educar; b) Expectativas em relação à educação dos educandos; c) Posição sobre a educação do passado e do presente; d) Posição sobre o papel da Escola; e) Envolvimento dos encarregados de educação com a escola; f) Motivos da escolha; g) Grau de satisfação; h) Funcionamento antes da matrícula; i) Contacto com a escola; j) Participação na escola; l) Disponibilidade para a

escola.

A escola, sede de agrupamento escolar onde foi realizado este estudo, está localizada no concelho de Setúbal, numa determinada região, cuja população se caracteriza pela sua diversidade em termos de grupos sócio-económicos e profissionais. Os resultados dão-nos acesso a um conjunto de informações sobre as representações dos encarregados de educação da escola onde foi realizada a investigação, acerca das finalidades da educação e do papel da Escola e, em particular, sobre as suas motivações para a escolha daquela escola, formas de participação nela e nas actividades aí desenvolvidas.

Quanto às finalidades da educação, os encarregados de educação valorizam a educação da família como referência na transmissão de valores morais e sociais pretendendo ser deste modo uma referência ideológica, contribuindo para o sucesso escolar. Em relação às competências da Escola atribuíram a esta o papel clássico de transmissora de conhecimentos, devendo ser sua função promover a aquisição do conhecimento de modo mais sistematizado. Estes resultados pareceram-nos importantes pois apesar das mudanças ocorridas nas famílias a que fizemos menção, a família pretende ser uma referência ideológica, contribuindo também para o sucesso escolar. Deste modo, Escola e família trabalhando ambas no sentido da promoção da aprendizagem do foro cognitivo, social, e emocional tornando o aprender a aprender um acto constante ao longo da vida.

Autores como Tornarria (2007), Estrada & Ruiz (2007) e Almeida e Vieira (2006), sublinham que a família é o agente de socialização mais importante, por ser no seu interior que se constroem os valores e se formam as atitudes, a par da sociedade e da escola, sendo esta, para as famílias, um espaço de aprendizagem formal e o local onde de modo geral, colocam grandes esperanças e expectativas.

Referimos estes aspectos por considerarmos que, apesar das grandes mudanças na organização familiar, sobretudo a nível da alteração de estilos de vida e de valores há muito assumidos pela sociedade, como sejam, entre outros: o aumento da escolaridade das mulheres, a sua influência na sociedade como força de trabalho remunerado, a Escola e a família continuam a ser as grandes referências.

Em relação às expectativas dos encarregados de educação, estes dão ênfase aos aspectos que apelam para a aquisição de valores relacionados com a solidariedade, a tolerância e o respeito pelos outros e para a aprendizagem numa perspectiva de cidadania activa. Deste modo, e face à questão de origem em que pretendíamos identificar as representações sociais dos encarregados de educação sobre a educação da Escola, pensamos poder responder e assumir que os aspectos relacionados com a importância dos valores e da cidadania começam a ser interiorizados e transmitidos, esperando-se, por isso, uma mudança qualitativa nas gerações mais novas.

Relativamente aos níveis de escolaridade expectáveis, uma grande percentagem de encarregados de educação espera que o patamar de escolarização dos seus educandos seja superior ao 3º ciclo, embora em relação aos que dizem esperar que seja pelo menos o 3º ciclo, não temos dados para afirmar que querem ou esperam que os educandos apenas atinjam esse patamar.

Sobre este assunto alguns autores, como Almeida & Vieira (2006) e Diogo (1998), referem-nos que o contexto familiar e o estilo educativo das famílias influenciam de forma decisiva a vida de uma criança e que o seu tipo de relacionamento é influenciado pelos seus níveis culturais e económicos. Perante estes factos, considerou-se que as expectativas dos encarregados de educação também se posicionam de acordo com a sua cultura, traçando, em função disso, os seus objectivos educativos.

Em relação ao modo como perspectivam a educação do passado e a do presente, é interessante observar que alguns querem demarcar-se desse passado por considerarem alguns aspectos como a passividade e a falta de crítica, como nocivos na educação do presente. No entanto, referem-se a aspectos relacionados com o respeito entre as pessoas, afirmando que no passado era melhor do que no presente. Isto pode ser revelador junto destes encarregados de educação de que os problemas da educação, ao situarem-se nas questões do respeito e dos valores morais e, em termos gerais, nos problemas relativos aos comportamentos e atitudes, mais especificamente na disciplina/indisciplina, são frequentemente enfatizados por notícias veiculadas pelos órgãos de comunicação social que se debruçam sobre estes assuntos,

provocando, na maior parte do público, representações semelhantes sobre o assunto.

Os encarregados de educação sublinham ainda, a existência de competição na escola e recursos de ensino mais evoluídos e mais modernos, o que se considera ser uma nova perspectiva. Com efeito, estes dois aspectos atribuem-lhe uma dimensão nova, tendo-se encontrado entre alguns encarregados de educação entrevistados quem defendesse essa competição como sendo necessária para o futuro profissional dos educandos. Os recursos mais evoluídos e mais modernos que os encarregados de educação mencionam têm a ver, pensamos, com os investimentos que têm sido feitos nos últimos anos no ensino por parte dos serviços do Ministério da Educação e das escolas através dos orçamentos concedidos.

Relativamente ao papel da escola, os encarregados de educação atribuem-lhe o papel clássico de desenvolvimento de competências e outros consideram que o seu papel é encaminhar alunos nas suas escolhas profissionais. Esta questão reforça as crescentes atribuições e dimensões que são pedidas à Escola, como a valorização da integração por parte da Escola de jovens em condições de necessidades educativas especiais, o apoio na formação de professores, a promoção de actividades facilitadoras do envolvimento de pais e dos professores, correspondendo ao que (Nóvoa, 2005:16) refere como: “ O que não era possível realizar noutras instâncias sociais passou-se para dentro da escola, sempre com a certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de reparar a sociedade (...)”.

Quanto ao envolvimento na escola, entendemos que os encarregados de educação o consideram como um dever de cidadania, mas também o fazem porque a escola reforça esse interesse. Do que apurámos apenas uma percentagem mínima apontou não existir envolvimento por não o considerarem importante. Sobre as questões do envolvimento e da participação fizemos ampla referência no enquadramento teórico, com base sobretudo nos estudos de Silva (2003), que nos apresenta os conceitos distintos e referidos ao longo do trabalho.

Em relação à escola onde foi realizado o estudo, os encarregados de educação sublinham como motivação principal para a sua escolha, o facto de se

situar na sua área de residência, o que se deve provavelmente às regras legislativas definidas em termos de agrupamentos de escola, mas também porque a escola do estudo é única na localidade. Apesar disso não existem dados para afirmar se esse aspecto se configura como positivo ou negativo, sabemos apenas que uma percentagem pequena de encarregados de educação refere que aquela escola é a mais adequada.

Relativamente aos processos de escolha de Escola, não sendo legalmente instituída na Escola pública, devendo seguir-se o estabelecido nas cartas educativas, da responsabilidade do Ministério da Educação e das autarquias, têm-se verificado através de inúmeros meios, a procura acentuada de lugares em algumas escolas, que na perspectiva de alguns encarregados de educação, trarão maior promoção e maior competição nos percursos escolares dos educandos (Afonso, 2004). Este facto tem-se tornado concreto, através da escolha de escolas que têm obtido os melhores lugares nos *rankings* nacionais de exames, o que tem dado alguma ênfase à ideia de que o sucesso da Escola e da aprendizagem escolar é exclusivamente obtido pelos resultados nos exames.

Esta questão é focada neste estudo dado o impacto e as questões que tem suscitado junto dos que condenam e dos que defendem a livre escolha da Escola, para uns considerada como um direito de todos e, como tal, também um direito de a escolher e para outros, que entendem que a livre escolha criará diferenças ainda maiores entre os seus utilizadores, ou seja, promovendo a criação de “escolas gueto” e “escolas santuário”, Crahay (2002).

Em relação ao grau de satisfação com a escola, as opiniões dividiram-se, dando especial atenção a aspectos operacionais como o controlo de entradas e saídas existente na escola e a aspectos educacionais, como o facto de esta ir ao encontro das necessidades actuais da educação. Apesar disso, os encarregados de educação apontaram também aspectos negativos relacionados com a falta de recursos físicos para a prática desportiva e locais para abrigar os alunos da chuva.

Das questões positivas mais focadas pelos encarregados de educação, realçam-se as da segurança, a actualidade no tipo de educação facultada aos educandos.

Estes resultados, pensamos, que destacam as condições discriminatórias que se verificam em algumas escolas públicas, cujas instalações precárias, antiquadas, ou desadequadas ao que é exigível actualmente para a educação, revelam ao mesmo tempo desigualdade de oportunidades e de tratamento para quem nelas estuda e trabalha. Problemas semelhantes tinham já sido abordados pelos respondentes no estudo de Afonso (1995).

A organização de escola é um dos aspectos valorizados pelos encarregados de educação e, por parte da escola existe a preocupação em manter padrões de qualidade, factor imprescindível para a confiança no estabelecimento de ensino.

Sobre a informação que detinham acerca do funcionamento da escola antes da matrícula do educando, os encarregados de educação mencionam pontos positivos e negativos, sendo que os primeiros obtiveram maior número de respostas. Assim, afirmaram que tinham boas informações porque lhes tinha sido relatado que a escola tinha organização, controlo, regras, segurança, bons profissionais e também porque a tinham frequentado; como ponto negativo realçam o conhecimento das más instalações. Estas informações têm pertinência, pois é também, com base nelas que construíram as suas representações e tomaram decisões.

No que diz respeito à relação destes encarregados de educação com a escola dos seus educandos, os resultados referem-se ao modo de contacto com a escola, à sua participação e disponibilidade.

Na forma de contacto com a escola os encarregados de educação destacam que esta se estabelece através do que é transmitido pelos educandos e, também, através das reuniões de pais com os directores de turma e só residualmente através do conselho executivo ou do representante dos pais. Este assunto remete-nos para a questão do envolvimento que Silva (2003), enquadra numa lógica de actuação pessoal e de apoio ao educando, enquanto, que a participação se enquadra numa actuação sobretudo em termos sociais, ou seja, colectivamente. Estudos de Davies et al (1989) e Silva (2003) destacam algumas vantagens no envolvimento e na participação para os resultados escolares, numa perspectiva de melhoria das práticas e no controlo das actividades desenvolvidas pela Escola. Sobre este assunto consideramos pertinente realçar

a importância do director de turma, o qual estabelecendo uma relação privilegiada com os alunos se torna o elemento preponderante para o reforço da confiança dos encarregados de educação, abrindo caminhos para uma aproximação à Escola.

Quanto à participação, os encarregados de educação revelam que o seu envolvimento se faz em casa, através de ajuda nos trabalhos escolares no controlo dos horários e das horas do estudo e também na escola, dando sugestões nas reuniões de encarregados de educação.

Na disponibilidade que manifestam para a escola, a maioria, quer os do género feminino, quer os do género masculino revelam que se encontram disponíveis mas não tanto quanto gostariam. Isto poderá estar relacionado com a importância que atribuem ao envolvimento, mas na medida em que o acharem desejável e gerido com a sua própria disponibilidade.

No entanto parece ter ficado claro que existe por parte da escola do estudo abertura e empenho para essa participação e envolvimento.

A este propósito fizemos referência, às considerações de Sá (2004), por questionar o facto dos encarregados de educação não reclamarem com mais intensidade e persistência as oportunidades de participação que lhes são concedidas.

O número elevado de encarregados de educação professores/educadores que responderam, corresponde também ao que já foi encontrado em outros estudos, nos quais se verificou um grande interesse por parte dos pais professores na liderança de processos na escola e para os quais são facilmente eleitos, pois dominam a linguagem escolar encontrando-se entre iguais (Silva, 2006).

Por fim, nos resultados deste estudo pareceram-nos terem sido encontradas mudanças significativas na forma de perceber a educação e a Escola, relativamente aos dados encontrados nos estudos de décadas anteriores que lhe serviram de referência, embora o que aqui apresentámos diga apenas respeito a uma realidade e a uma escola que, como referido na sua caracterização, apresenta elementos específicos.

Os principais aspectos a destacar mostram que maioritariamente são os encarregados de educação do género feminino, mais concretamente as

professoras/educadoras que desempenham esse papel.

No conjunto, entende-se, que os encarregados de educação querem estar atentos sobre o que família e a Escola transmitem, valorizam a interiorização de questões relacionadas com a cidadania e a preocupação na transmissão de valores do passado que estejam adequados à educação de hoje, mas rejeitando o que consideram nocivo no presente, como a obediência e a ausência de crítica, realçando o que tem a ver com a dimensão da competição escolar e a existência de recursos de ensino mais evoluídos e mais modernos e valorizam a escola dos educandos pelos cuidados que demonstra ter com a segurança e com o interesse de ir ao encontro das necessidades actuais da educação, criticando no entanto, as instalações desadequadas.

Os encarregados de educação dão também relevo às informações que tinham sobre a escola, o que contribuiu para uma tomada de decisão no acto da matrícula. Relatam que o envolvimento se materializa, sobretudo, através da ajuda nos trabalhos escolares e na escola, dando sugestões nas reuniões de encarregados de educação. Referem ainda que gostariam de estar mais disponíveis para a escola mas, ao mesmo tempo, que essa disponibilidade possa ser gerida de acordo com o que acharem desejável.

As considerações finais aqui apresentadas e como já fizemos referência, baseadas nos dados recolhidos na escola do estudo e num público com determinadas características, pensamos, dão conta de algumas alterações estruturais na organização escolar e nas representações sociais dos encarregados de educação nos últimos anos e na sociedade portuguesa. Nessa sequência apontamos algumas recomendações que consideramos serem consequentes com o estudo realizado, bem como algumas questões que seria interessante estudar em projectos de investigação futura.

RECOMENDAÇÕES

Terminado este trabalho pareceu-nos pertinente levantar algumas questões e formular propostas em forma de recomendações por considerarmos que, em termos gerais, as relações da Escola com a família e desta com a Escola se encontram ainda numa fase primária e de grande imaturidade sem que ambas saibam exactamente o que a cada uma compete. Neste jogo de forças, a Escola entende muitas vezes a relação como uma intromissão nos seus assuntos internos e, para os encarregados de educação mais informados, esta é entendida como um direito legitimado pelo Estado como se tem verificado em Decretos e normas legislativas e, mais recentemente, no estatuído no documento de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino o Decreto-Lei 75/2008. Enquanto isso, para outros, para a grande maioria, existe um total desconhecimento sobre os seus direitos e os seus deveres, o que pode levar a abusos e, por vezes, a reacções inqualificáveis.

Nesta relação em que o racional e o emocional frequentemente se confundem provocando nos intervenientes, encarregados de educação, docentes e órgãos de gestão, relações por vezes difíceis de gerir, encontramos aspectos que consideramos relevantes e que entendemos dever referenciar.

Assim, pensamos, que a maioria dos encarregados de educação que matriculam os seus educandos nas escolas portuguesas, para além do aspecto exterior visível, do local onde ela se insere e, mais recentemente, da classificação nos *rankings* nacionais de exames, não detêm qualquer conhecimento acerca da sua missão, do seu funcionamento, do modelo educativo que pratica, dos seus objectivos, dos resultados, da sua avaliação interna ou externa e dos seus documentos norteadores, (como o projecto educativo), ou tão pouco do seu plano de emergência e das suas regras de segurança dentro e fora do espaço escolar. Se esses aspectos dizem respeito à organização escolar, que deve entendê-los como a forma mais visível de esclarecimento do seu público, aos pais, como “clientes” de um serviço, compete-lhes saber também o que se configura como exigência de uma educação de qualidade.

As escolas, por sua vez, vivem de costas voltadas, umas centradas nos

seus problemas internos, menosprezam as que têm públicos distantes da linguagem escolar e competem entre si, pelos públicos com uma cultura mais próxima da Escola, com o sonho de obterem bons resultados, que lhes dará também, o mediatismo desejado.

Nestas escolas, parece haver pouca reflexão sobre as práticas de sala de aula e os professores vêem-se como os legítimos herdeiros de uma Escola onde não existiam problemas, vivendo a nostalgia desses tempos.

Em relação ao envolvimento e à participação da família na Escola, observam-se grandes disparidades de atitudes, embora existam órgãos de gestão e, sobretudo, directores de turma, o rosto visível da escola, que promovem, através de iniciativas de troca de experiências e de ocupação de tempos livres, entre outras, a dinâmica do envolvimento, tentando desta forma que os encarregados de educação se sintam plenamente integrados e com capacidade de intervenção, apelando, assim, à sua actuação e à reivindicação de um espaço que também é seu. Contudo, é mais prática comum em algumas escolas, comportamentos diferenciados em relação aos que apresentam baixos níveis de escolaridade e aos que apresentam níveis de escolaridade semelhantes, ou superiores aos dos professores.

Apesar disso, e não sendo uma prática habitual consideramo-la digna de registo, observa-se algum desrespeito e mesmo algum abuso de poder que são condenáveis, por parte de encarregados de educação, que na sua relação com a Escola, praticam violência verbal e mesmo física. Consideramos que, face a estes constrangimentos, compete à Escola, frente ao seu público, denunciar as situações, fazer-se respeitar e exercer as suas competências.

Entendemos também que, muitas vezes, tanto os alunos como as suas famílias se demitem dos processos e enveredam por caminhos simplistas de desinteresse total, ou, por outro lado, de culpabilização exclusiva da Escola pelos seus insucessos ou desinteresse.

Sendo assim, entende-se que a relação escola-família se constrói através da melhoria dos canais de comunicação, com a abertura da Escola ao exterior e informando mais e melhor sobre o que oferece e para que tipo de públicos está vocacionada.

Tendo presente que os encarregados de educação, quaisquer uns, levam os educandos à Escola porque continuam a acreditar na sua potencialidade educadora e formadora, pensamos que as escolas, salvaguardando a sua identidade própria, tendo como base o seu projecto educativo, deveriam constituir-se como grupo unido, disponibilizando um leque alargado de informação sobre o que cada uma pode e pretende oferecer, procurando manter o seu público informado sobre as suas práticas, o seu desempenho, a sua organização e a sua missão.

Em sequência das reflexões que fomos fazendo ao longo deste estudo e de acordo com as considerações finais e recomendações evidenciadas, consideramos pertinente em futuras investigações abordar as seguintes questões:

- De que modo os projectos educativos se adequam ao tipo de público que albergam?
- De que modo é possível definir em cada escola, dentro dos padrões da sua autonomia modelos educativos adaptados aos públicos que servem?
- De que modo as condições físicas deterioradas e desiguais nas escolas são impeditivas do ensino e da aprendizagem?

Terminamos assim, sugerindo que a nível de Escola, sejam encontrados os meios, para que num processo de construção da sua imagem, se renove e seja capaz de reivindicar junto dos responsáveis, os meios que considera imprescindíveis para a sua mudança, transmitindo segurança e inovação aos públicos que dela precisa.

Referências Bibliográficas

Afonso, Natércio. (1995). **Imagem Pública da escola – Inquérito à população sobre o sistema educativo**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, Natércio. (2004). **A Globalização, o Estado e a Escola Pública**. Lisboa: Revista do Fórum Português da Administração Escolar

Afonso, Natércio. (2005). **Investigação Naturalista em Educação**. Porto: Edições ASA.

Almeida, Ana Nunes; Vieira, Maria Manuel. (2006). **A Escola em Portugal**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Almeida, Armando. (2005). **Associativismo Parental: O caso de uma Associação Concelhia**. Lisboa: Revista do Fórum Português de Administração Educacional.

Antunes, Fátima. (1995). **Educação, cidadania e comunidade: reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas**. <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.

Bardin, Laurence. (1988). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

Barroso, João. (1999). **Regulação e autonomia da Escola Pública: O papel do Estado, dos Professores e dos pais**. In Inovação. Vol 12, nº 3, 9-33.

Barroso, João. (2003). **“A Escola da Escola” como processo de regulação: integração ou selecção social?** In João Barroso (org) A Escola Pública – Regulação, Desregulação, Privatização. Lisboa: Edições ASA.

Barroso, João. (2005). **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa Universidade Aberta.

Barroso, João; Viseu, Sofia. (2003). **A Emergência de um Mercado Educativo no Planeamento da Rede Escolar: De uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura**. www.journaldatabase.org/articles/37392/A_emergencia_de_um_mercad.html.

Beane, James A; Apple, Michael W. (2000). **Em Defesa da Escola Pública**. In Michael W Apple e James A Beane. *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora

Bell, J. (1997). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva

Bilhim, João Abreu de Faria. (2008). **Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas**. (6ª Edição). Lisboa: ISCSP.

Benavente, Ana. (1999). **Escola, Professoras e Processos de Mudança**. Lisboa: Livros Horizonte.

Bodgan, Robert; Biklen, Sari. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, Pierre. (1989). **O Poder Simbólico**. Lisboa. Editora Difel.

Bourdieu, Pierre. (1997). **Capital cultural, escuela y espacio social**. (1ª Edição Espanhola). Editores Siglo Veintuno.

Bourdieu, Pierre. (2005). **Capital cultural, escuela y espacio social**. (6ª edição Espanhola). Editores Siglo Veintuno.

Cabecinhas, R. (2004). **Representações sociais, relações intergrupais e cognição social**. *Paidéia*, Vol. 14, 28, 125-137. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt>.

Canário, R; Alves, N; & Rolo, C. (2001). **Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política TEIP**. Lisboa: EDUCA

Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro. (1998). **Metodologia de Investigação – Guia para auto-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, Roberto (2005). **O Lugar da Escola. Na Nova Cidade**. Congresso de Cidadania. Horta. www.congressodacidadania.com/docs/con

Carvalho, Rómulo. (2001). **História do Ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano.** (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chiavenato, Idalberto. (2005). **Comportamento Organizacional.** – A Dinâmica do Sucesso das Organizações. (2ª Edição). Rio de Janeiro: Editora Campus.

Clavel, Gilbert. (2004). **A Sociedade da Exclusão – compreendê-la para dela sair.** Porto: Porto Editora.

Comissão das Comunidades Europeias. Bruxelas. (2007). Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. *Escolas para o Século XXI.*

Costa, António Almeida. (1981), **O Sistema de Ensino Actual – O Sistema de Ensino em Portugal.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Crahay, Marcel. (2002). **Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?** Lisboa: Instituto Piaget.

Davies, Don; Fernandes, João; Soares José; Lourenço, Lucília; Costa, Luís; Villas-Boas, M. Adelina; Vilhena, M. Conceição; Oliveira, M. Teresa; Dias, Mariana; Silva, Pedro; Marques, Ramiro & Lima, Rosa (1989). **As Escolas e as Famílias em Portugal – realidades e perspectivas.** Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, Don; Marques, Ramiro; Silva, Pedro. (1993) **Os Professores e as Famílias – A colaboração possível.** (1ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Diogo, Ana Matias. (1998). **Famílias e Escolaridade – Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar.** Lisboa: Edições Colibri.

Dubet, François. (1994). **Sociologia da Experiência.** Lisboa: Instituto Piaget.

Dubet, François. (2004). **La Escuela de las Oportunidades.** Barcelona: Editorial Gedisa.

Durkheim, Émile. (1990). **Educación y Sociología.** (1ª Edição Castelhana). Barcelona: Ediciones Península, SA.

Estêvão, Carlos V. (2003). **Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e do Bem Educativo**. Porto: Edições ASA.

Estrada, María Rosa Buxarrais Estrada y Ruiz, María Del Pilar Zeledón. (2007). **Por qué y para qué educar en valores democráticos desde el ámbito familiar?** In Buxarrais, M.R y Zeledón, M. (Cord). **Las familias y la educación en valores democráticos – Retos e perspectivas actuales**. Barcelona: Editorial Claret, SAU.

Estratégia de Lisboa. (2005). **Conselho Europeu, para o crescimento e o emprego**. <http://www.cnel.gov.pt>.

Ferrão, João. (2000). **Relações Entre Mundo Rural e Mundo Urbano**. <http://wwwhttp://www.cu.scielo.oces.mctes.pt/> .

Figueiredo, Carla Cibebe. **Revista de ciências da educação Sísifo**, n.º 3 Maio/Agosto de 2007.

Foddy, William. (2002). **Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários**. (2ª reimpressão). Oeiras: Editora Celta.

Formosinho, João. (2002). **Gestão Escolar, Autonomia e Participação. Balanço de 25 anos de Política Educativa e Administração Escolar**. Revista nº 2 do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

Formosinho, João; Machado, Joaquim. (1998). **A Administração das Escolas no Portugal Democrático**. rsoverao.pt/c_1998/joao.htm.

Formosinho, João; Machado, Joaquim. (2008). **Currículo e Organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica**. Universidade do Minho. www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.

Gartner, A; Greer, C; Riessman y F. (1999). **Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades – Cociente intelectual y estratificación social**. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin. (2005). **O Inquérito**. (4ª Edição). Oeiras: Editora Celta.

Gonçalves, Artur. (2008). **Diferenças de Estilos de Vida Entre Populações Jovens de Meio Rural (Boticas) e de Meio Urbano (Braga): análise de concepções, de valores e de práticas**. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>.

Grácio, R. (1981). **Perspectivas Futuras – O Sistema de Ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grawitz, M. (1993). **Méthodes des Sciences Sociales**. (9ª Edição). Paris: Dalloz.

Hill, Manuela Magalhães; Hill Andrew. (2002). **Investigação por Questionário**. Lisboa: Edições Sílabo.

Jodelet, D. (1989). **Les Représentations Sociales: un domaine en expansion**. In: D. Jodelet (ed.). *Les représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lima, J. Á. (2006). **Ética na Investigação**. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco, (org) *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Ludke, M; André, M (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Lisboa: Editora Pedagógica e Universitária Lda.

Magalhães, A; Stoer, S. (1998). **Orgulhosamente Filhos de Rousseau**. Porto: Profedições.

Magalhães, A; Stoer, S. (2003). **Educação, Conhecimento e Sociedade em Rede**. www.oei.es/docentes/articulos/educacao_conhecimento_sociedade_rede.pdf.

Magalhães, A; Stoer, S. (2004). **“A Escola Reclamada”**. A Página da Educação. Nº 136, p. 7. www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.as

Marques, R. (1997). **A Escola e os Pais – Como Colaborar?** (5ª Edição). Lisboa: Texto Editora.

Melo, Alberto; Benavente, Ana. (1978). **Educação Popular em Portugal (1974-1976)**. Lisboa: Livros Horizonte.

Ministério da Educação Nacional. (1973). **A Reforma do Sistema Educativo**. Supervisão e Coordenação de Rita Pinto Leite. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação Nacional.

Moreira, Darlinda. **The Discourses and Practices of Social Groups Outside of School as Developing Student Identities Related to Schooling and Mathematics**. Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Morin, Edgar. (2002). **Os Sete Saberes para a Educação do Futuro**. Lisboa: Instituto Piaget.

Moscovici, S. (1961). **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2003). **Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social**. (5ª Edição Brasileira). Petrópolis: Editora Vozes.

Nóvoa, A. (2005). **Evidentemente. Histórias da Educação**. Porto: Edições ASA.

Pacheco, J. A. (2006). **Um Olhar Global sobre o Processo de Investigação**. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco, (org) Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). **Não Mexam na Minha Avaliação!** Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In Albano Estrela, António Nóvoa, (org). Avaliação em Educação: Novas Perspectivas. Porto: Porto Editora.

Pinto, C. A. (1995). **Sociologia da Escola**. Lisboa: Edições MacGrawHill.

Piscarreta, S. G. S. (2002). **Malmequer, Bem-Me-Quer, Muito, Pouco Ou Nada: Representações sociais da Matemática em alunos do 9º ano de escolaridade**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R; Campenhoudt, L. (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. (4ª Edição). Lisboa: Editora Gradiva.

Reichardt, C. S. C; Thomas D. (1986). **Métodos Cualitativos y Cuantitativos em Investigación Evaluativa**. Madrid: Morata.

Roldão, M. C. (1999). **Gestão Curricular Fundamentos e Práticas**. Coleção Reflexão Participada, n.º 6. DEB.

Sá, Virgínio. (2004). **A Participação dos Pais na escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional**. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Sampaio, Jorge. (2000). In **Educar para a Cidadania**, Maria de Lourdes L. Paixão, Lisboa Ed. <http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento>.

Santiago, Rui A. (1997). **A escola representada pelos alunos, pelos pais e pelos professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, Álvaro Miranda (2006). **Os Primórdios de uma disciplina – curso e percurso**. In Jorge Vala, Maria Benedicta Monteiro, (Cord). Psicologia Social. (7ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sarmiento, M. J; Bandeira, A & Dores, R. (2000). **Trabalho Domiciliário infantil: um estudo de caso no Vale do Ave**. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Seabra, Teresa. (1999). **Educação nas Famílias Etnicidade e classes sociais**. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Silva, Pedro. (1997). **Escola, Currículo e Valores**. Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, Pedro. (2003). **Escola-Família uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder**. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Pedro. (2006). **Pais-Professores: Reflexões em Torno de um Estranho Objecto de Estudo**. [nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B12\(1\)](http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B12(1)).

Silva, Pedro; Stoer, S. (2005). **Do pai colaborador ao pai parceiro**. In Stephen R. Stoer e Pedro Silva, (orgs). Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora.

Solé, Isabel; César Coll. (2001). **Os professores e a concepção construtivista**. In César Coll, Elena Martin, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé, Antoni Zabala. O construtivismo na sala de aula. Porto Edições ASA.

Stake, Robert E. (2007). **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (1986). **Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980**. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S; Stoleroff, D. A & Correia, A. J. (1990). **O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação**. www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al.pp

Teodoro, A. (2004). **Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária**. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417207>.

Tornaría, Maria del Luján Gonzalez. (2007). **El reto de las familias en los procesos de educación en valores democráticos**. In Buxarrais, M.R y Zeledón, M. (Cord). Las familias y la educación en valores democráticos – Retos e perspectivas actuales. Barcelona: Editorial Claret, SAU.

Vala, J. (2006). **Representações Social e Psicologia Social do conhecimento do Quotidiano**. In Jorge Vala, Maria Benedicta Monteiro, (Cord). Psicologia Social. (7ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vila, I. (2007). **Familia, escuela y comunidad: Una nueva perspectiva en la formación de valores y actitudes democráticas**. In Buxarrais, M.R y Zeledón, M. (Cord). Las familias y la educación en valores democráticos – Retos e perspectivas actuales. Barcelona: Editorial Claret, SAU.

Whitty, G.(1996). **Autonomia da Escola e Escolha Parental: Direitos do Consumidor**

Versus Direitos do Cidadão na Política Educativa Contemporânea. Educação, Sociedade & Culturas, nº 6, 1996, 117-141.

Zenhas, A. (2006). **O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família.** Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada

Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822. Artigo 237º, Capítulo IV. Dos estabelecimentos de instrução pública e de caridade.

Diário do Governo, 30 de Março de 1911. Sobre a instrução e educação.

Constituição Política da República Portuguesa, 1933. Artigo 42º da Constituição Política da República Portuguesa. Sobre o conceito de educação e instrução.

Base I. Remodelação do Ministério da Instrução Pública de 1936. Transferência de designação de Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional.

Lei nº 5/73 de 25 de Julho. Lei de Bases do Sistema Educativo da autoria de Veiga Simão.

Programa do III Governo Provisório, 1974. Capítulo da Educação.

Programa do VI Governo Constitucional, 1980. Capítulo da Educação.

Programa do VII Governo Constitucional, 1981. IV Capítulo sobre a Educação.

Lei 48/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Programa do XVII Governo Constitucional, 2005. Reforço do papel das autarquias.

Lei nº 7 de 1977. Cria as Associações de Pais e Encarregados de Educação.

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro. Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho Normativo 30/2001 de 20 de Junho. Alterações à Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro. Institucionalização das Cartas Educativas.

Lei 99/2003 de 27 de Agosto. Código do Trabalho. Artigo 225º, dispensa de trabalho dos Encarregados de Educação para irem à Escola.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Última revisão da lei de bases do sistema educativo.

Lei 3/2008 de 18 de Janeiro. Estatuto do aluno do ensino não superior.

Decreto-Lei 75/08 de 22 de Abril. Novo regime de gestão e de administração das escolas.

Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de Julho. Transferência de poderes sobre a Escola para as Autarquias.

ANEXOS

ANEXO 1

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
<p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p> <p>Criação de um clima de confiança e abertura</p>	<p>1 - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p> <p>2 - Criar um clima de abertura, confiança e interacção com o entrevistado</p>	<p>a) Solicitar a colaboração do entrevistado, referindo a importância do trabalho</p> <p>b) Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho</p> <p>c) Referir a confidencialidade das informações prestadas</p> <p>d) Pedir autorização para gravar a entrevista</p> <p>e) Pedir para validar o depoimento</p> <p>f) Promover um bom clima de trabalho</p>
<p>Opinião dos encarregados de educação acerca das finalidades da educação</p>	<p>1 – Conhecer as expectativas dos encarregados de educação em relação à educação dada pela Família e pela Escola.</p> <p>2 - Conhecer a importância que a Família atribui à educação dada pela Família e pela Escola.</p>	<p>a) Solicitar que esclareça, em relação ao educando, qual é a importância da educação dada pela Família?</p> <p>b) Solicitar que esclareça, em relação ao educando, qual é a importância da educação dada pela Escola?</p> <p>c) Pedir que refira quais as expectativas que tem para o educando acerca da educação dada pela Família?</p> <p>d) Pedir que refira quais as expectativas que tem para o educando acerca da educação dada pela Escola?</p>
<p>Factores que modificam a importância da educação</p>	<p>1 – Conhecer os factores que podem contribuir para a variação das opiniões acerca da importância da educação.</p> <p>2 – Suscitar nos encarregados de educação a distinção entre as principais diferenças entre a educação que tiveram e a educação que transmitem.</p>	<p>a) Pedir que explicita quais os factores que podem contribuir para a variação das opiniões acerca da importância da educação?</p> <p>b) Pedir que esclareça quais as diferenças que encontra na educação que teve e a que transmite ao educando?</p>
<p>Problemas da educação</p>	<p>1 – Suscitar nos encarregados de educação a identificação dos principais problemas detectados na educação escolar, em geral.</p> <p>2 - Levar os encarregados de educação a referir os principais problemas que detectam na educação escolar do educando.</p>	<p>a) Solicitar que informe, sobre os principais problemas que detecta na educação escolar?</p> <p>b) Solicitar que informe sobre os principais problemas que detecta na educação escolar que é dada ao educando</p>

<p>Finalidades da Escola</p>	<p>1- Provocar nos encarregados de educação a reflexão sobre o que consideram ser as finalidades da escola na formação dos cidadãos do futuro.</p> <p>2 – Conhecer as principais vantagens que os encarregados de educação consideram pertinentes para mandar diariamente os filhos para a escola.</p>	<p>a) Solicitar que informe quais as finalidades da Escola na formação dos cidadãos do futuro?</p> <p>b) Solicitar que informe quais são as principais vantagens em mandar diariamente o educando para a escola</p>
<p>Motivações dos encarregados de educação acerca da escolha daquela escola</p>	<p>1 – Levar os encarregados de educação a referir se a escola frequentada pelo educando foi uma escolha ou uma imposição.</p> <p>2 – Levar os encarregados de educação a referir se foram informados ou esclarecidos sobre o funcionamento da escola dos educandos.</p> <p>3 – Conhecer o grau de satisfação em relação ao funcionamento da escola e às expectativas iniciais e actuais.</p>	<p>a) Solicitar que esclareça se a escola frequentada pelo educando foi uma escolha ou uma imposição.</p> <p>b) Pedir que informe se foi esclarecido ou informado sobre o funcionamento da escola.</p> <p>c) Solicitar que avalie o nível de satisfação com o funcionamento da escola em relação às expectativas que tinha inicialmente e actualmente.</p>
<p>Caracterização da relação escola/família naquela escola</p>	<p>1 – Conhecer o contributo dos encarregados de educação na relação escola/família.</p> <p>2 – Saber de que forma os encarregados de educação, são informados acerca do que se passa na escola.</p> <p>3 – Suscitar nos encarregados de educação a informação sobre como se sentem envolvidos no processo educativo.</p> <p>4 – Conhecer o tipo de participação dos encarregados de educação na cultura organizacional da escola.</p>	<p>a) Pedir que esclareça quais são as contribuições da família em relação à educação?</p> <p>b) Solicitar que esclareça de que modo se informa sobre o que se passa na escola</p> <p>c) Solicitar que informe de que modo se sente envolvido no processo educativo do educando</p> <p>d) Pedir que esclareça como costuma participar na cultura organizacional da escola</p>

ANEXO 2

Caros Pais/ Encarregados de Educação

Assunto: Questionário sobre temas de educação e participação de pais na escola

No âmbito dum trabalho de Mestrado em Administração e Gestão Escolar promovido pela Universidade Aberta, está a ser levado a cabo uma investigação que visa estudar as **Representações Sociais da Escola numa perspectiva de pais**: Um estudo no 3º ciclo do Ensino Básico público.

Verificando-se grandes mudanças no interior das escolas e no seio das famílias, pretende-se saber quais são os problemas actuais da educação e a relação de participação dos pais com a escola.

O órgão de gestão da Escola Básica, 2,3 de Azeitão acolheu a nossa proposta de investigação, ajude-nos também a tornar possível este estudo, dispensando-nos algum do seu tempo.

Para devolver o seu inquérito preenchido, o que deverá ser feito até uma semana após o ter recebido, solicitamos que o coloque de novo no envelope e o entregue ao seu educando, para ser recebido pelo(a) Director(a) de Turma.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Abril de 2008

Maria Isabel Pires Araújo

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO 1

Este questionário é anónimo e será tratado com o maior sigilo. As informações recolhidas são confidenciais e têm objectivos exclusivamente académicos.

Gratos pela sua colaboração.

As questões 1 e 2 pretendem obter alguns dados pessoais. Para responder deverá assinalar com (X) as situações que melhor se adequam.

1. Caracterização dos Pais/Encarregados de Educação	
Género:	Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
Idade:	Até 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos <input type="checkbox"/>
Habilitações Académicas:	1º ciclo <input type="checkbox"/> 2º ciclo <input type="checkbox"/> 3º ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/>
Actividade Profissional:	_____

2. Dados sobre o Educando
Idade do Educando: _____ Anos
Ano de Escolaridade do Educando: _____
Tipo de Percurso: Normal <input type="checkbox"/> Curricular Alternativo <input type="checkbox"/> Curso Educação Formação <input type="checkbox"/>

A 1ª parte deste questionário destina-se a recolher informações sobre o que pensam os pais da educação e da escola em geral.

3. Competência da família e da escola para educar

3.1 Competência da família para educar (assinale com uma cruz as 3 afirmações que considera mais adequadas).

A família é a grande referência na transmissão de valores morais e sociais.	<input type="checkbox"/>
A educação na família é um complemento da educação dada pela escola.	<input type="checkbox"/>
A educação na família dá referências para a integração na sociedade.	<input type="checkbox"/>
A educação na família é mais importante do que a da escola.	<input type="checkbox"/>
A educação na família ajuda a despertar para os problemas da vida.	<input type="checkbox"/>
A educação na família contribui para o sucesso escolar.	<input type="checkbox"/>

3.2 Competência da escola para educar (assinale com uma cruz as 3 afirmações que considera mais adequadas).

A educação na escola dá o ensinamento da responsabilidade e da tolerância.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola é um complemento da educação na família.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola proporciona a aquisição de conhecimentos.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola dá formação a nível das relações interpessoais.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola promove diferentes ritmos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola deve ser igual para todos os alunos, independentemente dos ritmos de aprendizagem que têm.	<input type="checkbox"/>

4. Expectativas em relação à educação dos filhos

Assinale com uma cruz a alternativa que considera mais adequada.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Reproduzam o que encontram em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquiram facilmente a independência económica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atinjam um nível social semelhante ao dos seus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquiram uma formação sólida para competirem no mercado de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenham sempre acesso aos meios de informação mais actualizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atinjam pelo menos a escolaridade obrigatória.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chamem a si a responsabilidade da sua própria aprendizagem ao longo da vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenham uma profissão melhor do que a dos pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acedam a aprendizagens que os torne cidadãos activos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenham uma escolaridade longa e com estudos superiores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenham valores de solidariedade e de respeito pelos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquiram valores fundamentais como a tolerância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. A educação do passado e do presente

Assinale com uma cruz a alternativa que considera mais adequada.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Na educação actual os valores morais são os mesmos do passado.				
Na educação actual valoriza-se a competição.				
A educação actual é mais ampla porque existem recursos de ensino mais evoluídos e mais modernos.				
A educação actual estimula o sentido crítico.				
A educação passada dava importância ao desenvolvimento de capacidades.				
A educação passada era muito passiva.				
A educação passada era muito rígida.				
A educação passada dava muita informação.				
Na educação passada as pessoas eram respeitadoras dos outros.				

6. Finalidades da escola

Assinale com uma cruz a alternativa que considera mais adequada.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Desenvolver competências.				
Permitir o contacto com outros jovens.				
Permitir rotinas diárias.				
Contribuir para o crescimento económico do país.				
Encaminhar os alunos nas suas escolhas profissionais.				
Proporcionar acesso a disciplinas mais práticas e experimentais.				
Ajudar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis.				
Promover a igualdade entre os alunos.				
Apoiar a formação dos professores para que possam estar à altura dos desafios educativos que enfrentam.				
Permitir a integração de jovens com necessidades educativas especiais na sociedade.				
Valorizar jovens com grandes potencialidades.				

Apoiar todos os alunos independentemente do ano em que se encontram (opções de livros, alimentação e material escolar).				
Permitir a integração de jovens na sociedade com problemas disciplinares.				
Gerir as diferenças da população escolar que acolhe.				
Respeitar e aprender com o trabalho realizado pelas outras escolas.				
Constituir-se como centro de formação activo e aberto.				
Desenvolver actividades que promovam a auto-estima dos professores.				
Promover actividades que permitam o envolvimento dos pais e dos professores.				

A 2ª parte deste questionário destina-se a recolher informações sobre a escola do educando.

7. Envolvimento da família com a escola

Assinale com uma cruz a alternativa mais adequada.

Esse envolvimento existe para controlar se a escola dá o que a família quer que seja dado.	<input type="checkbox"/>
Esse envolvimento existe porque o(a) educando(a) pensa que é importante.	<input type="checkbox"/>
Esse envolvimento existe porque há uma preocupação da escola para que os pais participem.	<input type="checkbox"/>
Esse envolvimento existe porque além de sermos educadores(as) temos esse dever como cidadãos.	<input type="checkbox"/>
Não existe qualquer envolvimento porque isso não é importante.	<input type="checkbox"/>

8. Motivos da escolha desta escola

Assinale com (X) a alternativa mais adequada.

Esta escola foi uma imposição, pois por questões económicas não podia optar pelo ensino privado.	<input type="checkbox"/>
Esta escola foi uma imposição por definição das regras do Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/>
Esta escola foi uma escolha por limitação da área de residência.	<input type="checkbox"/>
Esta escola foi uma escolha por achar a mais adequada para o meu educando(a).	<input type="checkbox"/>
Esta escola foi uma escolha porque prefiro o ensino público ao ensino privado.	<input type="checkbox"/>

9. Grau de satisfação com a escola

Assinale com uma cruz as 5 alternativas mais adequadas.

Esta escola consegue dar resposta às solicitações dos pais e dos alunos.	_
Esta escola não motiva os alunos.	_
Tem um corpo docente estável.	_
Procura ir ao encontro das necessidades actuais da educação.	_
Está preocupada com a conservação dos espaços comuns e com as infra estruturas.	_
Esta escola podia ter mais sítios para abrigar os alunos da chuva.	_
Esta escola tem controlo de entradas e saídas.	_
Está bem equipada para as tecnologias de informação e comunicação.	_
Não controla meios de informação que são perigosos para a formação educativa dos alunos.	_
Esta escola tem uma boa biblioteca/centro de recursos.	_
Preocupa-se com os produtos alimentares que são fornecidos aos alunos.	_
Tem boas condições para os alunos praticarem desporto.	_
Organiza actividades culturais que são importantes para a formação dos alunos.	_
Esta escola tem horários de reuniões que vão ao encontro dos horários dos pais.	_

Num pequeno texto refira o tipo de informação que tinha acerca do funcionamento da escola do seu educando antes de o matricular.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

10. Relação com a escola

10.1 **Contacto com a escola** (assinale com uma cruz a alternativa mais adequada.)

Sei o que se passa na escola através das reuniões de pais.	_
Sei o que se passa na escola através da correspondência e dos telefonemas do(a) Director(a) de Turma.	_
Sei o que se passa na escola através do meu educando.	_
Sei o que se passa na escola porque o Conselho Executivo envia regularmente informação.	_
Sei o que se passa na escola porque o representante dos pais na turma envia regularmente informação.	_

10.2 Participação na escola (assinale com uma cruz as 5 alternativas mais adequadas).

A minha participação na escola limita-se a propostas feitas em reuniões de encarregados de educação.	_
A minha participação na escola limita-se a respostas dadas em questionários.	_
Participo em quase todas as actividades que a escola organiza para pais.	_
Participo na escola dando sugestões quando me pedem.	_
Participo na escola ajudando nos trabalhos escolares do meu educando.	_
Participo na escola contribuindo monetariamente para certas actividades.	_
Participo na escola controlando os horários das aulas do meu educando.	_
Participo na escola controlando as horas de estudo do meu educando.	_
Participo porque a escola marca reuniões mensais com pais para debater diferentes temas.	_
Participo porque a escola marca reuniões em horários que vão ao encontro dos horários dos pais.	_

10.3 Disponibilidade para a escola (assinale com (X) as 5 alternativas mais adequadas).

Estou indisponível para a escola, mas votei para eleger o representante da turma.	_
Estou indisponível para a escola, mas sei de tudo o que se passa.	_
Sempre que posso, estou disponível para a escola.	_
Não estou disponível para a escola por razões profissionais.	_
Estou disponível para a escola mas não tanto como gostaria.	_
Embora esteja disponível para a escola, não sou solicitado.	_
Não estou disponível para a escola, mas sinto que devia participar mais.	_
Não estou disponível para a escola porque o meu horário de trabalho não é ajustado aos horários da escola.	_
Não estou disponível porque acho que deve ser dada liberdade à escola para cumprir o seu papel sem a presença dos pais.	_
Não estou disponível, mas falo com outros pais sobre os problemas da escola.	_

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 4 QUESTIONÁRIO FINAL

Este questionário é anónimo e será tratado com o maior sigilo. As informações recolhidas são confidenciais e têm objectivos exclusivamente académicos.
Gratos pela sua colaboração.

As questões 1 e 2 pretendem obter alguns dados pessoais. Para responder deverá assinalar com (X) as situações que melhor se adequam.

1. Caracterização dos Pais/Encarregados de Educação	
Género:	Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
Idade:	Até 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos <input type="checkbox"/>
Habilitações Académicas:	1º ciclo <input type="checkbox"/> 2º ciclo <input type="checkbox"/> 3º ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/>
Actividade Profissional:	_____

2. Dados sobre o Educando	
Idade do Educando:	_____ Anos
Ano de Escolaridade do Educando:	_____
Tipo de Percurso:	Normal <input type="checkbox"/> Curricular Alternativo <input type="checkbox"/> Curso de Educação e Formação <input type="checkbox"/>

A 1ª parte deste questionário destina-se a recolher informações sobre o que pensam os pais da educação e da escola em geral.

3. Competência da família e da escola para educar

3.1 Competência da família para educar (assinale com uma cruz as **3** afirmações que considera mais adequadas).

A família é a grande referência na transmissão de valores morais e sociais.	<input type="checkbox"/>
A educação na família é um complemento da educação dada pela escola.	<input type="checkbox"/>
A educação na família dá referências para a integração na sociedade.	<input type="checkbox"/>
A educação na família é mais importante do que na escola.	<input type="checkbox"/>
A educação na família ajuda a despertar para os problemas da vida.	<input type="checkbox"/>
A educação na família contribui para o sucesso escolar.	<input type="checkbox"/>

3.2 Competência da escola para educar (assinale com uma cruz as **3** afirmações que considera mais adequadas).

A educação na escola dá o ensinamento da responsabilidade e da tolerância.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola é um complemento da educação na família.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola proporciona a aquisição de conhecimentos.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola dá formação a nível das relações interpessoais.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola promove diferentes ritmos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>
A educação na escola deve ser igual para todos os alunos, independentemente dos ritmos de aprendizagem que têm.	<input type="checkbox"/>

4. Expectativas em relação à educação dos filhos

Assinale com uma cruz a alternativa que considera mais adequada.

Espero que os filhos.....	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Reproduzam o que encontram em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquiram facilmente a independência económica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atinjam um nível social semelhante ao dos seus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquiram uma formação sólida para competirem no mercado de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenham sempre acesso aos meios de informação mais actualizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atinjam pelo menos a escolaridade obrigatória.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chamem a si a responsabilidade da sua própria aprendizagem ao longo da vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenham uma profissão melhor do que a dos pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acedam a aprendizagens que os torne cidadãos activos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenham uma escolaridade longa e com estudos superiores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenham valores de solidariedade e de respeito pelos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquiram valores fundamentais como a tolerância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. A educação do passado e do presente

Assinale com uma cruz a alternativa que considera mais adequada.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Na educação actual os valores morais são os mesmos do passado.				
Na educação actual valoriza-se a competição.				
A educação actual é mais ampla porque existem recursos de ensino mais evoluídos e mais modernos.				
A educação actual estimula o sentido crítico.				
A educação do passado dava importância ao desenvolvimento de capacidades.				
A educação do passado era muito passiva.				
A educação do passado era muito rígida.				
A educação do passado dava muita informação.				
Na educação do passado as pessoas eram respeitadoras dos outros.				

6. Finalidades da escola

Assinale com uma cruz a alternativa que considera mais adequada.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Desenvolver competências.				
Permitir o contacto com outros jovens.				
Contribuir para o crescimento económico do país.				
Encaminhar os alunos nas suas escolhas profissionais.				
Proporcionar acesso a disciplinas mais práticas e experimentais.				
Ajudar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis.				
Promover a igualdade entre os alunos.				
Apoiar a formação dos professores para que possam estar à altura dos desafios educativos que enfrentam.				
Permitir a integração de jovens com necessidades educativas especiais na sociedade.				
Valorizar jovens com grandes potencialidades.				

Apoiar todos os alunos independentemente do ano em que se encontram.				
Respeitar e aprender com o trabalho realizado pelas outras escolas.				
Constituir-se como centro de formação activo e aberto.				
Desenvolver actividades que promovam a auto-estima dos professores.				
Promover actividades que permitam o envolvimento dos pais e dos professores.				

A 2ª parte deste questionário destina-se a recolher informações sobre a escola do educando.

7. Envolvimento da família com a escola

Assinale com uma cruz a alternativa mais adequada.

Esse envolvimento existe para controlar se a escola dá o que a família quer que seja dado.	<input type="checkbox"/>
Esse envolvimento existe porque o(a) educando(a) pensa que é importante.	<input type="checkbox"/>
Esse envolvimento existe porque há uma preocupação da escola para que os pais participem.	<input type="checkbox"/>
Esse envolvimento existe porque além de sermos educadores(as) temos esse dever como cidadãos.	<input type="checkbox"/>
Não existe qualquer envolvimento porque isso não é importante.	<input type="checkbox"/>

8. Motivos da escolha desta escola

Assinale com uma cruz a alternativa mais adequada.

Esta escola foi uma imposição, pois por questões económicas não podia optar pelo ensino privado.	<input type="checkbox"/>
Esta escola foi uma imposição por definição das regras do Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/>
Esta escola foi uma escolha por limitação da área de residência.	<input type="checkbox"/>
Esta escola foi uma escolha por considerá-la a mais adequada para o meu educando(a).	<input type="checkbox"/>
Esta escola foi uma escolha porque prefiro o ensino público ao ensino privado.	<input type="checkbox"/>

9. Grau de satisfação com a escola

Assinale com uma cruz as 5 alternativas mais adequadas.

Esta escola consegue dar resposta às solicitações dos pais e dos alunos.	<input type="checkbox"/>
Esta escola não motiva os alunos.	<input type="checkbox"/>
Esta escola tem um corpo docente estável.	<input type="checkbox"/>
Esta escola procura ir ao encontro das necessidades actuais da educação.	<input type="checkbox"/>
Esta escola está preocupada com a conservação dos espaços comuns e com as infra-estruturas.	<input type="checkbox"/>
Esta escola podia ter mais sítios para abrigar os alunos da chuva.	<input type="checkbox"/>
Esta escola tem controlo de entradas e saídas.	<input type="checkbox"/>
Esta escola está bem equipada para as tecnologias de informação e comunicação.	<input type="checkbox"/>
Esta escola não controla meios de informação que são perigosos para a formação educativa dos alunos.	<input type="checkbox"/>
Esta escola tem uma boa biblioteca/centro de recursos.	<input type="checkbox"/>
Esta escola preocupa-se com os produtos alimentares que são fornecidos aos alunos.	<input type="checkbox"/>
Esta escola tem boas condições para os alunos praticarem desporto.	<input type="checkbox"/>
Esta escola organiza actividades culturais que são importantes para a formação dos alunos.	<input type="checkbox"/>
Esta escola tem horários de reuniões que vão ao encontro dos horários dos pais.	<input type="checkbox"/>

Num pequeno texto refira o tipo de informação que tinha acerca do funcionamento da escola do seu educando antes de o matricular.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

10. Relação com a escola

10.1 **Contacto com a escola** (assinale com uma cruz a alternativa mais adequada).

Sei o que se passa na escola através das reuniões de pais.	<input type="checkbox"/>
Sei o que se passa na escola através da correspondência e dos telefonemas do(a) Director(a) de Turma.	<input type="checkbox"/>
Sei o que se passa na escola através do meu educando.	<input type="checkbox"/>
Sei o que se passa na escola porque o Conselho Executivo envia regularmente informação.	<input type="checkbox"/>
Sei o que se passa na escola porque o representante dos pais na turma envia regularmente informação.	<input type="checkbox"/>

10.2 Participação na escola (assinale com uma cruz as **3** alternativas mais adequadas).

A minha participação na escola limita-se a propostas feitas em reuniões de encarregados de educação.	_
A minha participação na escola limita-se a respostas dadas em questionários.	_
Participo em quase todas as actividades que a escola organiza para pais.	_
Participo na escola dando sugestões quando me pedem.	_
Participo na escola ajudando nos trabalhos escolares do meu educando.	_
Participo na escola contribuindo monetariamente para certas actividades.	_
Participo na escola controlando os horários das aulas do meu educando.	_
Participo na escola controlando as horas de estudo do meu educando.	_
Participo porque a escola marca reuniões mensais com pais para debater diferentes temas.	_
Participo porque a escola marca reuniões em horários que vão ao encontro dos horários dos pais.	_

10.3 Disponibilidade para a escola (assinale com uma cruz as **3** alternativas mais adequadas).

Estou indisponível para a escola, mas votei para eleger o representante da turma.	_
Estou indisponível para a escola, mas sei de tudo o que se passa.	_
Sempre que posso, estou disponível para a escola.	_
Não estou disponível para a escola por razões profissionais.	_
Estou disponível para a escola, mas não tanto como gostaria.	_
Embora esteja disponível para a escola, não sou solicitado.	_
Não estou disponível para a escola, mas se me pedirem participo mais.	_
Não estou disponível para a escola porque o meu horário de trabalho não é ajustado aos horários da escola.	_
Não estou disponível porque acho que deve ser dada liberdade à escola para cumprir o seu papel sem a presença dos pais.	_
Não estou disponível, mas falo com outros pais sobre os problemas da escola.	_

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 5 Análise de Conteúdo

Entrevistas Exploratórias

Indicadores	Unidades de Registo – UR	Nº UR
I.1 Competência da família para educar	<p>(...) a educação dada pela família é a mais importante e que a família é a base, (1.1)</p> <p>(...) a educação é dada na família, (1.3)</p> <p>(...) atribuo um peso muito, muito grande à educação que a família dá, (1.4)</p> <p>(...) também contribui para o sucesso escolar, (1.17)</p> <p>(...) A educação dada pela família, que no fundo também é a dada pela escola, tem que ser mais abrangente, (2.13)</p> <p>(...) é um papel fundamental, o dos pais e da família, (3.1)</p> <p>(...) para mim a família continua a representar a mesma coisa, (3.18)</p> <p>(...) Eu acho que a educação dada pela família é a educação mais a nível de padrões sociais, (4.1)</p> <p>(...) comportamentos, (4.2)</p> <p>(...) envolvimento com o meio e com os outros, (4.3)</p> <p>(...) e também o despertar muitas vezes para determinadas necessidades culturais que eles tenham, (4.4)</p> <p>(...) a família tem uma função proteccionista, (4.193)</p> <p>(...) A educação dada pela família é muito importante, (5.1)</p> <p>(...) Apoio explícito nas tarefas escolares, (5.2)</p> <p>(...) A família é a grande referência na transmissão de valores morais, sociais, (5.9)</p> <p>(...) Eu acho que é a base da educação, se eles não trouxerem a educação já de casa, não vai ser a escola, a dar essa educação, (6.3)</p> <p>(...) Vai acabar por complementar a educação que é dada pela escola, (7.2)</p> <p>(...) porque por aquilo que eu já entendi, se os alunos não forem acompanhados em casa, só na escola acaba por ser mais complicado, (7.4)</p> <p>(...) Temos que os motivar e tudo isso, (7.5)</p> <p>(...) A educação dada pela família é mais por uma questão de valores, (7.9)</p> <p>(...) A educação que a família dá são as bases com que nós ficamos para a vida, (8.3)</p> <p>(...) porque a família pode motivar os filhos para a escola e transmitir-lhe valores e maneiras de estar, (9.2)</p> <p>(...) depois a escola também pode ajudar, (9.3)</p> <p>(...) mas por si só, a escola não consegue sem a família, (9.4)</p> <p>(...) A família também tem esse papel, (9.5)</p> <p>(...) A educação dada pela família, penso que são os princípios morais que as crianças têm que ter para serem educadas, (10.3)</p>	26

<p>I.2 Competência da escola para educar</p>	<p>(...) para serem umas pessoas mais ou menos dentro do ambiente que os rodeia, (10.4) (...) Eu penso que a educação familiar, a sua importância, são as bases da família, (10.5) (...) A educação dada pela escola, eu acho que é um complemento da educação dada pela família, (1.5) (...) ajudar a ser uma pessoa melhor, (1.11) (...) a escola apenas pode complementar, a educação da família, (1.13) (...) vai, vai explicar melhor o que é a história, o que é a geografia, o que é a matemática, mas, no fundo a finalidade é a mesma, tentar que o educando aprenda a aprender, (2.12) (...) A escola talvez vá mais ao detalhe na parte técnica, (2.28) (...) A escola pode dar-lhe a parte técnica, que faz parte da educação geral, mas a escola também tem o papel de ensinar a responsabilidade, a tolerância e ensinar essas coisas todas, (2.31) (...) por isso para mim é muito difícil separar a família da escola, (2.32) (...) a educação da escola complementa a recebida em casa e vice-versa, (2.34) (...) Para mim a escola será um complemento da educação dada pelos pais, (3.6) (...) por isso penso que a escola tem a função de complementar a formação dada em casa, dada pela família, (3.12) (...) A escola é o complemento da educação familiar e é aí que deve ser proporcionado o acesso a informação, (4.15) (...) informação mais específica em termos de desenvolvimento cultural dos jovens, (4.16) (...) É fundamental, já que não é possível, nem desejável, que a transmissão de conhecimentos possa ser feita exclusivamente em casa, (5.11) (...) A escola é o veículo por excelência da transmissão de conhecimentos, (5.12) (...) É um complemento da educação dada pela família, ou a partir da família, (6.4) (...) se não houver educação escolar, em casa é muito difícil fazer esse tipo de trabalho, (7.8) (...) Para a vida profissional e para a... Cultura, (8.6) (...) É importante em termos de formação geral também, (9.6) (...) e em termos das aprendizagens, (9.7) (...) e dos conhecimentos que são importantes para eles, (9.8) (...) mas também em termos formativos, (9.9) (...) porque a escola também ajuda a formar pessoas, (9.10) (...) e quando lhes consegue transmitir alguns valores, (9.11) (...) a escola, penso que tem um peso até maior do que a da família, (10.6) (...) que é a cidadania, 10.7) (...) como é que eles se devem comportar na sociedade, (10.8) (...) como é que devem cumprir as leis, (10.9)</p>	<p>29</p>
---	--	------------------

<p>I.3 Reconhecimento das capacidades da família para educar para o futuro</p>	<p>(...) como é que devem pensar nas leis que têm de cumprir, (10.10) (...) e, também como é que se devem comportar perante os colegas, os professores, os pais, (10.11) (...) Penso que a educação da escola é um bocadinho mais importante que a dos pais, (10.12) (...) semelhante às expectativas que tenho em relação à escola, embora tenha outras componentes, (2.2) (...) Em termos de educação, eu penso que o mais importante é sempre ensinar a aprender, (2.3) (...) que esteja sempre com vontade de novas escolhas e tentar ensinar a fazer o que será a melhor escolha, (2.5) (...) e que no futuro siga modelos e exemplos, (3.15) (...) Eu espero que o meu filho tenha uma integração social e que os padrões da amizade, os padrões do amor, os padrões da família sejam realmente importantes, (4.32) (...) que ele tenha comportamentos seguros e de auto confiança suficientes para vingar sozinho no mundo que o rodeia, baseado principalmente em relações humanas, (4.34) (...) Não estou muito preocupado na afirmação pessoal dele, não estou preocupado com o desenvolvimento das capacidades cognitivas dele, mas nas capacidades mais morais, (4.35) (...) mais fraternais, (4.36) (...) criar referências de família, dos amigos, o integrar-se na sociedade, mais do que no desenvolvimento sócio/profissional dele, (4.41) (...) Criar nele uns patamares de auto confiança, (4.42) (...) a família que nos vai dar toda a formação a nível das relações interpessoais e das relações pessoais, (4.44) (...) Não sou eu, nem a escola nunca a encaminhá-lo para um determinado fim, (4.59) (...) será sempre ele a decidir e que a família e a escola complemente esse tipo de formação, para que ele tenha sempre uma visão coerente, objectiva, de acordo com os anseios que ele tem para a vida dele, (4.61) (...) Eu espero que ele seja uma pessoa bastante idónea, (6.9) (...) e humana, (6.10) (...) digamos que é mais para eles entenderem os valores e perceberem o lugar deles na sociedade, (7.10) (...) perceberem o que pode ser o futuro e esse tipo de coisas, (7.11) (...) É uma educação menos técnica, (7.12) (...) Mais social, (7.13) (...) eu espero que ela venha a ser uma boa pessoa, (9.14) (...) e também que seja feliz, (9.15) (...) gostaria que ela tivesse uma profissão que lhe pudesse dar uma vida estável e segura, (9.16) (...) venha a ser íntegro, (10.14) (...) que seja companheiro, dos amigos e para a família, (10.15) (...) e que seja uma pessoa querida para todos, (10.16) (...) de modo a que não tenha dificuldades, (9.17) (...) e que possa vir a ser uma mulher independente futuramente, (9.18) (...) Penso que venha a ser uma pessoa honesta, (10.13)</p>	<p>32</p>
---	--	------------------

<p>I.4 Reconhecimento das capacidades da escola para educar para o futuro</p>	<p>(...) a escola tem que se adaptar e se relacionar com vários tipos de educação, (1.21) (...) mas sobretudo, despertar a curiosidade para que elas possam aprender, não só enquanto estão na escola, mas fora da escola e para o resto da vida, (2.6) (...) fazendo parte do aprenda a aprender, (2.99) (...) aprenda a ser perseverante, (2.100) (...) aprenda a ser curioso, (2.101) (...) aprenda a ser pertinaz, (2.102) (...) aprenda a ser interveniente e depois através disto tudo, ele aprende, (2.103) (...) Se aprender isto, tem as ferramentas para aprender tudo o resto, (2.104) (...) as pessoas que estiverem equipadas com a tal curiosidade, (2.107) (...) saber passar informação, (2.109) (...) serem eles próprios capazes de se apresentarem, (2.110) (...) têm possibilidades de ter sucesso, (2.111) (...) Penso que a minha filha aceita muito bem as ferramentas e instrumentos que aqui há anos atrás nós não tínhamos e que lhe vai dar a possibilidade de ela seguir o seu futuro, tendo outras oportunidades, (3.20) (...) Os cidadãos do futuro terão que ser pessoas com formação a vários níveis, (3.58) (...) formação académica, (3.59) (...) mas também formação cívica, (3.60) (...) torná-lo uma pessoa competente no futuro, para desenvolver uma actividade profissional, (4.19) (...) para desenvolver o seu papel social integrado na sociedade em que vivemos. (4.20) (...) hoje, eu acho que a escola tem de promover cada vez mais enriquecimento, (4.22) (...) não em termos do fazer, mas do saber fazer, (4.23) (...) É dar-lhes ferramentas, para que perante o panorama em que vivemos, em termos de desenvolvimento tecnológico, termos culturais e tudo isso, ele possa ter as ferramentas, (4.25) (...) para que ele saiba no futuro também utilizá-las, (4.26) (...) Hoje, com certeza, não é tão importante o decorar, o funcionamento da memória, mas é mais importante o desenvolvimento, (4.28) (...) que a escola dê essas ferramentas de ensino, (4.29) (...) para que ele seja um auto-didacta no aspecto da utilização de ferramentas, (4.30) (...) para ir ao encontro das necessidades de informação que ele precisa, (4.31) (...) temos que ter uma sociedade em que existam várias competências, (4.171) (...) a escola deve promover essas competências de acordo com as capacidades, das próprias pessoas, (4.172) (...) Entender que a sociedade precisa de todas as pessoas, todo o processo social precisa de todas as pessoas, e há que encaminhar as pessoas de acordo com as capacidades que eles têm para esses postos, (4.182) (...) A escola será o grande distribuidor das funções sociais dos jovens, (4.183)</p>	<p>60</p>

	<p>(...) Eu queria que fosse mesmo um complemento daquilo que se passa em casa, (6.12)</p> <p>(...) eu acho que a escola deve preparar os alunos, (6.73)</p> <p>(...) Basicamente será prepará-lo para uma entrada na faculdade, (6.74)</p> <p>(...) ou uma entrada para a via profissionalizante, (6.75)</p> <p>(...) dar-lhe alguma cultura, (6.76)</p> <p>(...) as bases que nós pais não conseguimos dar-lhes, (6.77)</p> <p>(...) a educação dada pela escola será uma educação mais específica, (7.14)</p> <p>(...) mais técnica, (7.15)</p> <p>(...) mais direccionada para a ciência, (7.16)</p> <p>(...) No meu ponto de vista a escola tem um papel importante e fundamental na formação dos nossos jovens, porque eles serão os adultos do futuro, (7.50)</p> <p>(...) Acho por exemplo que a parte das línguas é importante, (7.54)</p> <p>(...) Hoje em dia uma pessoa que não tenha conhecimento de línguas tem muitos problemas no futuro, (7.55)</p> <p>(...) Talvez até comecem a pensar em inserir mais uma outra disciplina no género do chinês, o japonês que me parece que no futuro vai passar muito por aí, (7.56)</p> <p>(...) escola pode-lhe servir a nível profissional, (8.9)</p> <p>(...) e a tirar um curso, (8.10)</p> <p>(...) espero, e que a escola também ajude na sua formação enquanto pessoa, (9.19)</p> <p>(...) que lhe possa transmitir os conhecimentos necessários, (9.20)</p> <p>(...) para ela poder depois, se ela quiser, avançar e tirar uma profissão, (9.21)</p> <p>(...) Eu penso que muitas pessoas têm ideia de que a escola só deve ser para cumprir os programas e para ensinar as matérias escolares, (9.23)</p> <p>(...) enquanto, que, também, se deve preocupar em formar indivíduos, (9.24)</p> <p>(...) dar uma formação geral, uma formação virada para a cidadania, (9.25)</p> <p>(...) Penso que a família tem um papel importantíssimo, mas a escola também tem um papel muito importante, deve preocupar-se em formar pessoas, (9.102)</p> <p>(...) pessoas que saibam e tenham valores, (9.103)</p> <p>(...) que sintam que têm deveres e não só direitos, (9.104)</p> <p>(...) e que possam integrar-se na sociedade, (9.106)</p> <p>(...) Se calhar também se podia fomentar algum empreendedorismo nos jovens, para eles futuramente também se integrarem melhor na sociedade, (9.108)</p> <p>(...) da escola, porque é por aí que passa a educação de todas as pessoas, (10.22)</p> <p>(...) o limite da educação é dada pela escola, (10.23)</p> <p>(...) porque as famílias são diferentes, (10.24)</p> <p>(...) a única coisa que poderá ser igual e que poderá batalhar nesse ponto é a educação escolar, toda a gente passa por aí, ou deveria passar, pela escola, (10.26)</p>	
--	---	--

<p>I.5 Expectativas face à educação</p>	<p>(...) As pessoas desejam todas o melhor para os filhos, (1.18) (...) Bem, varia consoante as características das pessoas, (2.35) (...) mas varia consoante, não sei, se só com a situação económica em que elas estão no presente, mas sobretudo aquela que tiveram no passado, (2.37) (...) As expectativas que eu tenho é que ela de alguma forma siga aquilo que encontra em casa, (3.13) (...) As condições fazem variar bastante as expectativas que se tem em relação à formação dos filhos, (3.22) (...) se as pessoas estiverem bem informadas e isso é que eu considero que é o mais importante, farão escolhas diversificadas para o prosseguimento de estudos dos seus filhos, (3.30) (...) podemos espicaçar o desenvolvimento intelectual dos jovens, mas tem muito a ver também com o nosso meio sócio/económico e sócio/cultural que nós vivemos, (4.6) (...) quando a família tem uma situação que lhe permite o acesso a certos meios de informação é lógico que isso vai contribuir, é um factor decisivo para o desenvolvimento dele, (4.64) (...) também o meio envolvente, na perspectiva de que se vive num bairro social, ou noutro tipo de situação, porque o meio influencia de forma positiva ou negativa o desenvolvimento dele, (4.66) (...) Outra questão é também o acesso que se dá ou não a tipo de ferramentas que são propostas, (4.67) (...) Não há dúvida, e a sociedade não é justa, que se os pais tiverem um determinado tipo de formação, é diferente a formação que ele vai ter, (4.70) (...) o próprio desenvolvimento meio familiar proporciona determinado tipo de desenvolvimento, (4.71) (...) reportam essencialmente a factores sócio/culturais, (5.15) (...) pais mais instruídos tendem a valorizar mais a importância da educação, (5.16) (...) eu acho que depende muito da sociedade, em que estão inseridos, da família onde estão inseridos, porque nem todos os pais têm a mesma mentalidade e as mesmas expectativas, (6.24) (...) Não sei se terá muita importância, mas possivelmente a classe social onde estão inseridas tem muito a ver com isso, (6.29) (...) A educação hoje deverá ser diferenciada e ajustada à realidade e à vida social que nós vivemos, (7.53) (...) Eu penso que todos deveriam querer o mesmo, (7.17) (...) que os filhos tenham uma educação, o mais, o mais correcta possível e o mais abrangente possível, (7.18) (...) Eu penso que passa muito por aí, ou seja a questão é mais ou menos o por quê de nós colocarmos as crianças a estudar, (7.19) (...) todos os pais pretendem que os filhos tenham uma educação o mais completa possível, (7.20) (...) todos querem que os filhos atinjam um objectivo, (8.13)</p>	<p>22</p>
---	---	------------------

Indicadores	Unidades de Registo – UR	Nº UR
<p style="text-align: center;">II.1 Modos de educar Dispositivos de diferenciação (no passado)</p>	<p>(...) há diferenças grandes, mas também há as diferenças negativas que eu não transmito à minha filha, (1.24)</p> <p>(...) também há outras que eu lhe transmito e que me foram transmitidas a mim e que eu acho que são basilares mesmo, (1.25)</p> <p>(...) eu tive menos coisas e foram-me dadas menos coisas a escolher, (2.47)</p> <p>(...) e nunca fui muito ensinada naquilo que eu acho muito importante, de aprender a aprender, (2.48)</p> <p>(...) Era uma educação mais passiva, de receber informação, não necessariamente a comentar, (2.51)</p> <p>(...) debitávamos informação, mas sem critica, (2.56)</p> <p>(...) No meu tempo, em que a minha mãe era doméstica, era ela que me fazia a maior parte das correcções e ajustava a maior parte das coisas, (3.8)</p> <p>(...) A grande diferença que eu vejo, é que no tempo em que eu era miúda, nós tínhamos que seguir a autoridade, (3.36)</p> <p>(...) tudo nos era imposto, (3.38)</p> <p>(...) Em termos de valores morais é, basicamente, a mesma, (5.17)</p> <p>(...) nós éramos “obrigados” a respeitarmo-nos a nós próprios e a respeitar os outros, (6.39)</p> <p>(...) continuo a dizer é diferente da maneira como fui educada, em que em primeiro lugar estava o ser humano e depois estava o resto, (6.52)</p> <p>(...) A minha educação foi um bocado mais rígida, (7.27)</p> <p>(...) Havia uma educação mais autoritária na altura, (7.29)</p> <p>(...) As bases são as mesmas, (8.19)</p> <p>(...) se calhar agora dão um bocadinho mais de liberdade, (8.20)</p> <p>(...) ou se calhar, já vejo as coisas de outra maneira que os meus pais não viam, (8.21)</p> <p>(...) mas eu tento passar mais ou menos a mesma coisa, (8.22)</p> <p>(...) A diferença é mesmo essa, é outra geração e eu se calhar já vejo muitas coisas de maneira diferente que os meus pais não aceitavam, (8.23)</p> <p>(...) Eu acho também que os miúdos têm outra diferença na escola, porque quando era na nossa altura havia mais respeito, pelo menos dentro das aulas e isso, (8.28)</p> <p>(...) mas eu acho que se calhar a maior parte das pessoas acaba por transmitir aos filhos a educação que os pais lhe deram, (9.63)</p> <p>(...) porque no fundo, é aquilo que aprenderam e é aquilo que valorizam e acabam por transmitir-lhe, uma educação semelhante, muitas vezes, (9.64)</p> <p>(...) Não me parece que haja grandes diferenças, sendo que os meus pais sempre acharam que eu deveria estudar e valorizavam imenso o facto de eu estudar e poder ter um curso, (9.67)</p> <p>(...) e se calhar os meus pais também achavam que as pessoas deviam fazer aquilo que gostavam, mas valorizavam ainda mais do que eu que tirasse um curso superior, (9.76)</p> <p>(...) Agora, acho que eu, se calhar, eu dou um bocadinho mais de liberdade talvez, (9.77)</p> <p>(...) A minha educação foi mais rígida, (10.33)</p> <p>(...) não tinha as condições que os meus filhos têm, (10.34)</p> <p>(...) A diferença é abismal, (10.36)</p> <p>(...) Com mais respeito, eu lembro-me, pelos pais e pelos professores e com as pessoas mais velhas, (10.38)</p> <p>(...) O respeito pelos pais já não é o mesmo, (10.39)</p>	<p>32</p>

	<p>(...) pelas pessoas mais velhas, (10.40) (...) Eu ainda tive essas bases, (10.41)</p>	
<p>II.2 Modos de educar Dispositivos de diferenciação (no presente)</p>	<p>(...) há diferenças muito grandes nas educações, (1.14) (...) a escola ainda tem um longo caminho a percorrer, esta escola, (1.36) (...) a competição, há pessoas que põem um aspecto muito competitivo na educação, (2.38) (...) a educação de hoje estimula mais, faz com que sejam muito mais críticos e que divulguem as suas opiniões, (2.58) (...) existem muitas coisas novas em educação, (2.62) (...) muitas teorias novas, (2.63) (...) o excesso de mudanças, que são introduzidas, e o excesso de competitividade, (2.88) (...) e a maneira como os estudantes são motivados em termos de... por exemplo, se trabalhaste muito, se fizeste o trabalho de casa, não é porque é interessante pela forma como foi transmitido pelos professores e pela forma como os motivou, mas para ganharem pontos e um certificado, (2.89) (...) Eu não percebo muito bem se este modelo é eficiente ou não, (2.91) (...) De maneira que não sei se isso vai resultar, para além de funcionar nos resultados, não sei se não é fugir do objectivo da escola que é motivar a aprender para o resto da vida, (2.97) (...) hoje eles passam muito mais tempo na escola, (3.9) (...) Os nossos filhos passam muito mais horas na escola, (3.10) (...) os pais passam muito menos tempo com os filhos, (3.11) (...) Neste momento há uma questão que para mim tem muito mais importância que é o respeito, (3.41) (...) os filhos hoje respeitam os pais e respeitam o adulto se ele se fizer notar e se se fizer respeitar, (3.42) (...) Bem, a própria escola está diferente, (4.72) (...) o acesso à informação é diferente, (4.73) (...) Há diferenças culturais mas não tão diferentes como isso, (4.76) (...) Em termos cognitivos é essencialmente melhor, uma vez que, em virtude do maior grau de instrução, podemos ajudar mais no apoio específico de muitos conteúdos, (5.20) (...) Se eles não conseguem ter respeito com eles próprios, nunca vão respeitar os outros, (6.45) (...) depois chegam à escola não respeitam os próprios colegas, (6.47) (...) Depois há certas coisas que para mim estão erradas, por exemplo, quando tratam mal o professor, (6.58) (...) hoje em dia a educação está mal, não se pode ralhar com um aluno que o pai, a mãe, ou o encarregado de educação vão logo a seguir reclamar, (6.59) (...) e acho que estamos muito mal porque se os pais não cumprem, os filhos não vão também cumprir, (6.65) (...) Eles acabam por ter uma educação mais completa, (7.22) (...) Os meios de comunicação, (7.23) (...) os apoios, (7.24) (...) mais completa, têm ferramentas diferenciadas, tudo é muito mais evoluído, mais moderno, (7.26) (...) agora parece ser mais flexível, (7.28)</p>	<p>80</p>

	<p>(...) Agora há uma educação mais democrática, (7.30)</p> <p>(...) Sim, sem dúvida nenhuma têm mais ferramentas, (7.31)</p> <p>(...) têm mais apoios, (7.32)</p> <p>(...) Sinceramente, o que eu noto, é que as pessoas são muito mal-educadas hoje em dia, mas isso não é só os jovens é toda a gente, (8.25)</p> <p>(...) as pessoas agora vivem num mundo....não há civismo nenhum, (8.26)</p> <p>(...) e eles agora não, levam tudo na brincadeira, (8.29)</p> <p>(...) O principal problema na educação do meu filho é que não liga muito à escola, (8.30)</p> <p>(...) Para ele aquilo é tudo uma brincadeira, (8.31)</p> <p>(...) Eu acho que é um bocado irresponsável para a idade, (8.32)</p> <p>(...) acho que é geral, porque vejo muitos pais a queixarem-se do mesmo, (8.34)</p> <p>(...) há pessoas que não acham, porque pensam que isso deve ser dado só em casa e que a escola se deve limitar a cumprir apenas os programas e as matérias, (9.28)</p> <p>(...) há situações em que um professor tenta de alguma forma disciplinar o aluno e alguns pais não concordam porque acham que essa função é de casa, (9.32)</p> <p>(...) e não da escola e do professor, (9.33)</p> <p>(...) Isso poderá ser um ponto de divergência quanto à forma como se vê a educação na escola, (9.34)</p> <p>(...) penso também, tem a ver com a dinâmica, com a própria dinâmica familiar, (9.35)</p> <p>(...) a forma como a pessoa vive, aquilo que a pessoa valoriza e não valoriza. (9.37)</p> <p>(...) Há famílias que valorizam muito a escola e o aprender, (9.38)</p> <p>(...) e se calhar cada vez há mais famílias a valorizar mais a escola, a necessidade de aprender e de estudar, (9.40)</p> <p>(...) mas ainda há algumas que não dão ainda muita importância, (9.41)</p> <p>(...) Não valorizam tanto, também, devido à sua história de vida por vezes, (9.42)</p> <p>(...) mas há outras que acham que para ter dinheiro e viver bem, também não é preciso estudar muito, nem saber muito, o que é preciso é saber desenrascar-se e saber como é que se pode montar um negócio, (9.44)</p> <p>(...) já há alunos vindos de muitas famílias diferentes em que os pais valorizam a escola e acham importante estudar e querem até que os filhos estudem, (9.48)</p> <p>(...) Alguns estão mais atentos e sabem como é que podem ajudar os filhos, podem dar-lhe explicações, (9.52)</p> <p>(...) podem pô-los no inglês, (9.53)</p> <p>(...) podem pô-los no espanhol, que é uma língua importante, (9.54)</p> <p>(...) Isso tem a ver com o dinheiro também, porque por um lado é o dinheiro e a informação e o conhecimento, (9.55)</p> <p>(...) Porque há pessoas que têm o conhecimento e não têm o dinheiro, (9.56)</p> <p>(...) não podem dar essas oportunidades aos filhos, (9.57)</p> <p>(...) mas há outras que têm dinheiro, não têm conhecimento, mas não dão porque não valorizam, (9.58)</p> <p>(...) mas as que, que têm o conhecimento e que valorizam e têm dinheiro, têm outras possibilidades de formar os seus filhos, de os ajudar, para que eles possam futuramente ter uma profissão mais vantajosa na sociedade, (9.61)</p> <p>(...) se calhar não são assim muitas, (9.62)</p>	
--	---	--

	<p>(...) Para mim também é importante que a minha filha estude e possa, enfim, se ela quiser tirar um curso, (9.68)</p> <p>(...) porque acho que fica com outra cultura, (9.70)</p> <p>(...) e com outras possibilidades, com outros horizontes, (9.72)</p> <p>(...) mas eu acho que as pessoas devem fazer aquilo que gostam em primeiro lugar, (9.74)</p> <p>(...) Desde sempre que a motivo para estudar e para a importância da escola e do estudo, (9.73)</p> <p>(...) Para mim o principal problema é o facto do desacompanhamento dos alunos, (9.80)</p> <p>(...) Cada vez mais as pessoas querem ter tudo, cada vez mais nós vivemos neste materialismo em que se o vizinho tem uma coisa, a outra também quer ter, quer seja uma casa ou um carro, tudo quer ter tudo e as pessoas trabalham cada vez mais para ter tudo e estão cada vez mais endividadas também, (9.84)</p> <p>(...) Muitas vezes vivem acima das suas possibilidades, mas o facto é que os jovens crescem sozinhos, (9.85)</p> <p>(...) as crianças crescem sozinhas, (9.86)</p> <p>(...) os jovens crescem completamente desacompanhados e eu acho que isso se reflecte imenso na educação, (9.87)</p> <p>(...) Para mim esse é o principal problema o desacompanhamento, quer em termos escolares, (9.89)</p> <p>(...) quer em termos do desenvolvimento, (9.90)</p> <p>(...) do crescimento, (9.91)</p> <p>(...) A falta de acompanhamento, o estar junto, (9.93)</p> <p>(...) Eu acho que as pessoas têm tendência em facilitar muito a vida, (9.94)</p> <p>(...) e isso poderá, se não for depois bem trabalhado, vir a ser um problema, (9.96)</p> <p>(...) mas uma pessoa tenta protegê-los, (9.100)</p> <p>(...) agora está melhor nuns aspectos, (10.42)</p> <p>(...) mas está pior nos aspectos do respeito, (10.43)</p> <p>(...) Tento acompanhar os tempos, mas tento que ele não falte ao respeito que mantenha o respeito por mim e pelas pessoas mais velhas, (10.45)</p> <p>(...) Tento que ele não falte ao respeito a ninguém, não é? Mas não é a mesma coisa, (10.46)</p>	
--	--	--

Indicadores	Unidades de Registo – UR	Nº UR
<p>III.1 Papel social da escola</p>	<p>(...) Tem todas as vantagens, mesmo que a escola não funcione muito bem, só o facto de ela ir e estar com o grupo da idade dela, (1.37)</p> <p>(...) estar com os professores, (1.38)</p> <p>(...) Uma das principais vantagens é a vantagem social, (2.113)</p> <p>(...) contacto com as outras crianças e com os outros adultos que existem na escola, (2.114)</p> <p>(...) Porque não se pode fazer como se faz em muitos países em que existe uma percentagem de pais que fazem a educação em casa, que não mandam as crianças para a escola, (2.117)</p> <p>(...) eu não percebo, percebo até um certo ponto, mas depois há a parte social em que eles têm que aprender a conviver com quem é mais e menos rebelde, mais ou menos tímido, com o mais atrevido, com quem faz coisas fora da norma, com diferentes personalidades e diferentes tipos de temperamentos, (2.118)</p> <p>(...) Eles têm que aprender a lidar com isso tudo. A vantagem social da escola é enorme nesse sentido, (2.119)</p> <p>(...) Ela pensa que é importante a presença dela, (3.66)</p> <p>(...) pelo contacto com os colegas, (3.67)</p> <p>(...) mas também porque vai aprender sempre coisas novas, (3.68)</p> <p>(...) e o acesso a toda aquela pluralidade de pessoas com quem ela pode conviver no dia a dia, (3.69)</p> <p>(...) será sempre muito, mas mesmo muito importante para a vida futura dela, (3.71)</p> <p>(...) Para já porque é o local onde ele vai aprender, é o local onde vai procurar ferramentas para ele próprio em termos de aprendizagem, (4.184)</p> <p>(...) o local de eleição de desenvolvimento pessoal e também social, (4.185)</p> <p>(...) e em termos sociais, (4.188)</p> <p>(...) A escola não funciona também só em termos de aprendizagem, mas é também o grupo de amigos, (4.190)</p> <p>(...) o afirmar-se perante os outros, e tudo isso que não lhe é dado pela família, (4.192)</p> <p>(...) outro lado, cria hábitos de trabalho, (4.195)</p> <p>(...) rotinas diárias que o levam a criar hábitos para a vida dele, (4.196)</p> <p>(...) cumprir horários, (4.197)</p> <p>(...) que faltar não é um acto simples e ele entender que é uma competência dele e tem de participar todos os dias, (4.199)</p> <p>(...) não é uma coisa para fazer de vez em quando, (4.200)</p> <p>(...) desorganização a vários níveis: curricular, e organizacional, (5.22)</p> <p>(...) mudanças políticas e reformas sucessivas sem orientação aparente, (5.23)</p> <p>(...) desvalorização, por parte do poder político, do papel das escolas e dos professores, (5.25)</p> <p>(...) desresponsabilização dos alunos no papel que só por eles pode ser desempenhado: assiduidade, (5.27)</p> <p>(...) respeito pela instituição, estudo, ... (5.28)</p> <p>(...) Principal veículo de transmissão e aquisição de conhecimentos, (5.29)</p> <p>(...) Co-responsável (conjuntamente com a família) na aquisição e consolidação de valores morais e sociais, (5.31)</p> <p>(...) Uma maior sensibilização para a importância das questões ambientais, (5.32)</p>	<p>59</p>

	<p>(...) humanitárias, (5.33) (...) e democráticas, (5.34) (...) aquisição de conhecimentos, (5.35) (...) sociabilização, (5.36) (...) Sinceramente, só se for para estar mais descansada que ele está entregue, (6.81) (...) mas isso não substitui, gostava mais de estar em casa com eles do que mandá-los para a escola, (6.82) (...) Só se for a nível social, pelo convívio entre eles, (6.85) (...) convívio com outras pessoas, (6.86) (...) outros meios, (6.87) (...) outros estatutos, (6.88) (...) as escolas também evoluíram, estão melhores, ainda não estão o desejável, mas estão no bom caminho, (7.35) (...) As infra-estruturas serão melhores também, os apoios, os audiovisuais os materiais, (7.38) (...) as vantagens é realmente eles absorverem novos conhecimentos, e evoluírem como seres humanos, (7.64) (...) e aumentarem os seus conhecimentos, (7.65) (...) É essa a vantagem de ir para a escola todos os dias, (7.66) (...) É enriquecer o seu conteúdo em termos educativos, (7.67) (...) A principal vantagem é ele aprender e tirar partido da aprendizagem, (8.40) (...) Penso que a escola é um lugar privilegiado para aprender, (9.109) (...) tem grande vantagem para trocar experiências com os colegas e professores, (9.110) (...) para socializar também e para, no fundo..... eu penso que no fundo a escola poderá ter um papel semelhante à família, (9.112) (...) sendo que tem que vir algo de casa já trabalhado para a escola dar continuidade e trabalhar em colaboração, (9.113) (...) A finalidade eu não sei, o que eu penso é que a escola, a finalidade da educação que dão às crianças hoje, é para que não haja tanta gente sem saber ler sem saber escrever, (10.61) (...) e para que tenhamos um país mais avançado, pelo menos a nível de formação, (10.63) (...) a única desvantagem que tem é financeira, (10.65) (...) Para quem tenha dois ou três filhos a estudar, a escola é muito cara, (10.66) (...) Saber onde estão, (10.67) (...) Enquanto estão na escola estão a receber formação e educação escolar, (10.69) (...) acho que tem tudo vantagens para eles e para os pais, (10.70) (...) Para os alunos e para os pais, é tudo vantagens, tirando a desvantagem de nós pagarmos já os nossos impostos e a educação, e estarmos ainda a suportar mais despesas em livros e isso, (10.71)</p>	
--	---	--

<p style="text-align: center;">III.2 Competências funcionais da escola</p>	<p>(...) vejo que as escolas se esforçam em mudar e discutem como devem mudar para melhorar a educação, (2.64)</p> <p>(...) Há sempre aquela conversa que a escola tem que ter um sistema de avaliação melhor, mas antes deviam ver o que é que aconteceu, (2.70)</p> <p>(...) como é que se faz nas outras escolas,</p> <p>(...) temos que fazer adaptações, temos que mudar, (2.71)</p> <p>(...) e como eu digo às vezes, há uma certa falta de sensibilidade de perceber, vamos acalmar e vamos tentar fazer coisas mais fáceis, (2.81)</p> <p>(...) É que comparativamente a outros países os alunos ainda não têm acesso a opções de prosseguimento de estudos no tempo mais adequado, (3.46)</p> <p>(...) Por aquilo que eu sei noutros países, logo a seguir ao ensino primário, eles são encaminhados a nível profissional e mesmo escolar para as vias que em princípio eles terão melhor sucesso e em Portugal ainda não se verifica isso, (3.48)</p> <p>(...) esse prosseguimento a nível profissional só se está a verificar a partir do 10º ano, (3.49)</p> <p>(...) há muitos alunos que não deveriam passar por um 3º ciclo no modelo que nós temos em Portugal, com as dificuldades escolares que têm sentido até esse momento, (3.51)</p> <p>(...) o que implica que eles mais tarde ou mais cedo vão abandonar o ensino, (3.52)</p> <p>(...) O que ela poderá ter menos, é acesso a experiências mais práticas, (3.55)</p> <p>(...) Sinto a tal falha que é a experiência, (3.57)</p> <p>(...) devem é proporcionar capacidades aos jovens para que eles tendo as ferramentas adequadas, consigam atingir os fins daquilo que eles antevêm para a sua vida futura, (4.48)</p> <p>(...) para que ele entenda o que é que pode vir, ou seja que ele entenda que a aprendizagem é um acto contínuo, (4.53)</p> <p>(...) que a sociedade é um acto contínuo, (4.54)</p> <p>(...) isso é que é importante para mim, que a escola o ensine e lhe dê um caminho que o vai conduzir a ter mais competências e a atingir os fins, ou os objectivos, que ele preconiza para a vida dele, (4.58)</p> <p>(...) eu acho que a escola hoje se divorcia um bocadinho mais de determinados aspectos sociais e tenha uma acção social menor do que tinha antigamente, (4.78)</p> <p>(...) o jovem vive preocupado com o mundo que o rodeia, (4.92)</p> <p>(...) com a escola, (4.93)</p> <p>(...) mas sem falar da perspectiva do associativismo, da perspectiva do trabalho voluntário e desses valores que quanto a mim tendem a desaparecer, (4.95)</p> <p>(...) a desarticulação com o mundo que a rodeia, (4.97)</p> <p>(...) eu acho que a escola vem com uma decalage de atraso em relação às necessidades, (4.98)</p> <p>(...) ou seja, quando se ouve agora falar em novas tecnologias nas escolas, isso já devia ter acontecido há 6, 7 ou 8 anos atrás, (4.99)</p> <p>(...) A escola é uma máquina difícil de movimentar, não estou a pôr em causa as pessoas que trabalham nelas, (4.101)</p> <p>(...) porque acho que as pessoas que trabalham nelas querem que a máquina se movimente, (4.102)</p> <p>(...) não se compreende que exista hoje em determinado tipo de ensino que já não tem a ver com a realidade que vivemos, (4.123)</p> <p>(...) Acho que há uma certa desadequação, (4.124)</p> <p>(...) O Estado, devia ser mobilizador desta situação, (4.125)</p>	<p style="text-align: center;">50</p>
--	--	--

	<p>(...) além de que, noto que ao longo dos anos, com a quantidade de reformas educativas, umas muitas vezes completamente a antítese umas das outras, prejudica os próprios alunos, (4.128)</p> <p>(...) o que é hoje verdade, amanhã já não é, (4.130)</p> <p>(...) a escola é cara, (4.133)</p> <p>(...) os livros são caros, (4.134)</p> <p>(...) que faz com que haja uma certa desarticulação do aspecto social, que é a falta de capacidade económica das famílias perante a escola, (4.136)</p> <p>(...) a escola não distingue a integração pedagógica de jovens com problemas, da de outros que não os tenham, em termos competitivos, (4.151)</p> <p>(...) Será que a integração de jovens com deficiência terá que implicar o atraso de alunos com capacidades superiores? (4.152)</p> <p>(...) Será que isso não vai trazer o desinteresse a nível escolar prejudicando o desenvolvimento normal dando-lhes a ideia que a escola é fácil, que não tem desafios? Porque a escola, em vez de criar turmas para alunos com determinado tipo de capacidades maiores, acaba por equiparar tudo, porque no futuro eles encontram a competição a nível profissional, (4.157)</p> <p>(...) Baixar o nível escolar, a exigência escolar, para determinado tipo de alunos é mau, (4.158)</p> <p>(...) Vamos criar turmas especiais, com professores preparados para esses alunos especiais com problemas de aprendizagem e vamos também criar turmas para os que têm um desempenho superior, para que a escola não seja uma coisa simples, não seja uma coisa fácil, (4.162)</p> <p>(...) A escola devia seleccionar os alunos e fazer turmas de nível de exigência superior porque na realidade é isso que se passa no mercado de trabalho e se passa no ensino superior, (4.168)</p> <p>(...) Porque é que nós devemos estar a facilitar a alunos que deviam ter graus de exigência superiores? (4.169)</p> <p>(...) A escola devia ter desde a primária um processo selectivo, não quer dizer que deveria ser um processo de exclusão, mas sim de acordo com as capacidades das pessoas, (4.177)</p> <p>(...) não é dizer que este individuo vai para a universidade, aquele não vai, (4.179)</p> <p>(...) Era não criar falsas expectativas nos jovens, (4.180)</p> <p>(...) Que eles tirem um curso, (8.36)</p> <p>(...) formarem-se, (8.37)</p> <p>(...) e aprendam as regras básicas da sociedade, (8.38)</p> <p>(...) Falta de condições, físicas, (10.48)</p> <p>(...) nas condições, nos aquecimentos, (10.50)</p> <p>(...) falta de apoio para certas crianças que não têm condições e deveriam ter através da escola, (10.52)</p> <p>(...) alimentação, (10.53)</p> <p>(...) E material para as crianças trabalharem, também falta, (10.54)</p>	
<p>III.3 Competências relacionais da escola</p>	<p>(...) O que eu quero dizer é que antes a escola se integrava mais no meio do que hoje, embora pareça um paradoxo e todas as tendências digam o contrário, eu acho é que a escola hoje vira-se muito para dentro, muito para ela própria, enquanto, que, antes se virava mais para determinadas opções políticas, (4.81)</p> <p>(...) enquanto, que a escola hoje quando se vira para o meio vive determinadas “guerras” escolares, (4.84)</p> <p>(...) competem entre elas através de resultados e tudo isso, que eu não sei se será positivo, (4.86)</p> <p>(...) fazendo isso com que exista uma distinção cognitiva da escola, (4.87)</p>	<p>7</p>

	<p>(...) A escola não consegue transmitir que somos diferentes para o meio social e ela enterra-se a ela própria, (4.89) (...) e não há dúvida que, há também outro factor que é, a escola hoje não promove o factor social de envolvimento e participação no aspecto extra-escolar, (4.90) (...) ou seja a escola começa a ser um centro de formação, mas fechada, (4.91)</p>	
<p>III.4 Competências relacionais do professor</p>	<p>(...) As crianças que não têm educação, não são depois os professores que vão dar depois essa educação, (1.2) (...) Os professores estão desmotivados, não há uma linha condutora, parece que estão sempre a chegar coisas novas e as pessoas ainda não se adaptaram ainda às anteriores e eu acho que prejudica, (1.28) (...) Sim. As pessoas parece que não sabem bem o que lhes é pedido e o que têm de fazer, porque como as coisas estão sempre a mudar estão sempre a ser-lhes pedidas coisas novas, (1.30) (...) desenvolver-lhe outras competências, mas eu acho que eles não desenvolvem porque não conhecem bem os alunos, (1.32) (...) como têm muitos alunos não conseguem dedicar-se individualmente a cada aluno, (1.33) (...) para os professores, também para os alunos, mas sobretudo com os professores, há muita coisa que eles têm que se adaptar e mudar, (2.65) (...) há um stress, (2.66) (...) às vezes demasiadamente grande para eles e que às vezes era bom se dessem um passo atrás e perguntar, isto é tudo essencial? (2.67) (...) professores que lhe podem transmitir novos conhecimentos, (3.70) (...) Há também uma desautorização e falta de alento do corpo docente, através de políticas que não são correctas, (3.112) (...) que influenciam a própria escola e os professores, (3.113) (...) Os agentes educativos da escola, não têm neste momento o impulso, ou os dados, para que trabalhem de uma forma mais positiva, (3.116) (...) hoje já está tudo muito diferente, mas quando chega ao meio escolar falta-lhe os meios para trabalhar, (3.120) (...) isso também lhes causa desalento e mesmo para os próprios alunos, (3.121) (...) Nota-se que os professores já detêm alguma cultura e algum conhecimento sobre o aluno e isso é positivo quanto a mim, (4.211) (...) porque já conhecem as dificuldades e os anseios deles, (4.212)</p>	<p>16</p>

Indicadores	Unidades de Registo – UR	Nº UR
<p>IV.1 Envolvimento da família nas aprendizagens</p>	<p>(...) na educação que eu lhe dou vejo resultados e noto diferenças entre outros tipos de educação e entre as colegas dela, (1.6)</p> <p>(...) Por isso é que eu penso que a educação familiar tem um peso muito grande e por isso é que eu acho que os professores não conseguem, se eles não chegarem já com algum grau de formação, (1.8)</p> <p>(...) Até agora a escola tem aproveitado aquilo que a minha filha sabe, a nível de educação e de valores, (1.9)</p> <p>(...) mas também tenho que ser eu a ajudar a que ela seja uma pessoa melhor, (1.12)</p> <p>(...) despertar a curiosidade e no fundo é ensinar a capacidade de aprender mais tarde, (2.4)</p> <p>(...) tem que ser também um bocado com mais sentimentos, (2.14)</p> <p>(...) tentar receber a informação que vem do exterior, (2.15)</p> <p>(...) que tipo de emoções é que vai direccionar a coisas que vê e a coisas que ouve, (2.17)</p> <p>(...) aprender a ser responsável, a ser tolerante, (2.19)</p> <p>(...) é muito difícil dividir a família da escola neste aspecto, porque no fundo, complementam-se uma à outra, (2.21)</p> <p>(...) É muito difícil para mim dizer, isto é só para a família, isto é o trabalho da escola, ou isto é só para a família, (2.22)</p> <p>(...) Para mim o que pode ser difícil, é tentar perceber se a mensagem que recebe na escola é semelhante à mensagem que a família quer que seja transmitida, (2.24)</p> <p>(...) e a família será uma coisa não mais superficial, mas mais abrangente, (2.25)</p> <p>(...) os filhos seguem os nossos exemplos e seguem as nossas instruções e as nossas correcções na maioria das vezes, (3.2)</p> <p>(...) porque cada vez os pais têm menos oportunidade de fazer a formação dos seus filhos, (3.7)</p> <p>(...) A família deve no máximo promover isso, controlando, mas promovendo para já o acesso a novas tecnologias, (4.11)</p> <p>(...) mas também dar-lhe os valores do amor, do carinho, numa perspectiva social e da relação com os outros, (4.12)</p> <p>(...) Acho que esse é o papel importante da família, não tanto em termos de formação educativa numa perspectiva do conhecimento, mas utilizando determinados valores que não lhes são dados por outros meios, (4.14)</p> <p>(...) no envolvimento dele no meio em que ele vive, ou seja, não é minha competência dar-lhe informação a nível formativo, mas sim dar-lhe padrões, dar-lhe ideias que sirvam de exemplo no futuro, (4.39)</p> <p>(...) aquilo que os pais que não são professores pensam ser a vantagem dos alunos cujos pais são professores, (5.3)</p> <p>(...) Apoio implícito resultante de todo um ambiente que valoriza o estudo, onde é possível encontrar livros, etc., este sim, de fundamental importância na construção da consciência educativa do educando, (5.6)</p>	<p>21</p>

<p>IV.2 Envolvimento da escola nas aprendizagens</p>	<p>(...) desenvolver também um bocadinho mais, o que ela já adquiriu, (1.10)</p> <p>(...) embora tenha um papel, mais relevante, um papel, digamos mais, por assunto, é mais fragmentado, (2.9)</p> <p>(...) porque o ensino é bastante teórico, (3.56)</p> <p>(...) estamos a formar muito os alunos academicamente, (3.62)</p> <p>(...) mas a nível cívico penso que ainda há muito por fazer (3.63)</p> <p>(...) A escola é exactamente o complemento daquilo que eu disse, a escola tende a dar as ferramentas para que ele tenha um desenvolvimento sócio/profissional para que possa evoluir, (4.45)</p> <p>(...) Não me interessa muito que eles saibam a história de Portugal na ponta da língua, mas interessa-me por exemplo muito mais que eles entendam que a história faz parte do que ele é hoje e da sociedade que o rodeia, (4.50)</p> <p>(...) por exemplo em termos históricos, é a consequência de determinados patamares que foram feitos pelo Homem ao longo dos tempos e que hoje se tornaram a nossa sociedade tal como ela está, (4.52)</p> <p>(...) Hoje a sociedade proporciona-lhe através da Internet, através de toda uma panóplia de ferramentas, o que ele pode aprender quando tem necessidade de procurar informação, (4.57)</p> <p>(...) mas o Estado através de articulação de reequipamento escolar não funciona convenientemente, (4.103)</p> <p>(...) e nós vemos que miúdos que andam no 7º, 8º ano, 10º anos e um bocadinho à frente, às vezes o acesso às novas tecnologias de informação estão em casa, não estão na própria escola, (4.105)</p> <p>(...) Há falta de computadores, (4.106)</p> <p>(...) há falta de meios áudio/visuais, (4.107)</p> <p>(...) toda uma panóplia de instrumentos que hoje são fundamentais para o desenvolvimento da educação e que a escola não tem, (4.109)</p> <p>(...) havendo uma necessidade de equipamento e de formação que não estão de acordo com os tempos actuais, (4.110)</p> <p>(...) não se compreende que uma escola que queira utilizar a informática não tenha computadores para utilizar, (4.122)</p> <p>(...) não se compreende que a escola não tenha cada vez mais bibliotecas activas, (4.137)</p> <p>(...) Eu noto pouco controlo no tipo de acesso à informação que é proporcionada na escola, (4.139)</p> <p>(...) não haver professor ou alguém formado em tecnologias da informação que esteja ali a apoiar e a direccionar o tipo de informação que podem ter acesso na Internet, (4.142)</p> <p>(...) ou seja, a escola não controla determinados meios que são perigosos para a formação educativa dos miúdos, não tem um controlo efectivo, (4.144)</p> <p>(...) Nós não podemos esperar que sejam os auxiliares de acção educativa a ter esse controlo, (4.145)</p> <p>(...) penso que deveriam ser professores destacados para apoiar nesses tempos livres o acesso à informação, porque esses auxiliares não têm uma formação pedagógica, (4.147)</p> <p>(...) Um dos problemas que eu mais realço é a questão dos horários, (7.44)</p> <p>(...) acho que as crianças deveriam ter horários mais homogéneos, os horários digamos são muito intercalares, podiam ser mais compatíveis até com os horários dos pais, mais ajustados à realidade da vida social que vivemos hoje em dia, (7.46)</p> <p>(...) este tipo de horários não é muito compatível com a vida social</p>	<p>26</p>
--	---	------------------

	de hoje em dia, (7.48) (...) Eu acho que é diferente mas também é importante porque é outra aprendizagem que vai servir noutra sentido, (8.5)	
--	--	--

Indicadores	Unidades de Registo – UR	Nº UR
<p>IV.3 Seleção da escola</p>	<p>(...) Acabou por ser uma escolha, apesar de ser imposição, porque monetariamente não a podia pôr no particular que há cá, (1.40) (...) apesar de tudo, prefiro esta escola, prefiro, porque a outra é mais selectiva, (1.41) (...) selecciona as crianças para entrarem lá e eu não acho isso bom, não acho correcto, prefiro que ela tenha contacto com todas as crianças, (1.44) (...) Foi uma escolha, (2.120) (...) A escola frequentada pela minha filha foi uma escolha minha, (3.72) (...) Foi uma escolha, embora fosse quase obrigatória, (4.202) (...) Imposição, de acordo com as regras definidas pelo Centro da Área Educativa, (5.37) (...) Foi uma escolha, (6.89) (...) Foi uma escolha, mas uma escolha dentro da área de residência onde nós estamos inseridos, (7.68) (...) Foi uma escolha, (8.42) (...) Foi uma escolha, (9.115) (...) Aqui há uns anos foi uma imposição, mas presentemente é uma escolha, (10.73)</p>	<p>12</p>
<p>IV.4 Satisfação com a escola</p>	<p>(...) Eu não tinha expectativas muito elevadas, (1.47) (...) acho que podiam melhorar em algumas coisas, (1.49) (...) no início eu achava que a escola tinha muita oferta de actividades e fiquei em dúvida se a escola tinha a capacidade de cumprir, (2.123) (...) penso que nesta altura há aspectos que são organizativos e administrativos, e acho que não conseguem dar resposta e por vezes têm que cancelar porque não conseguem executar o projecto a horas, (2.125) (...) No geral em termos de cumprir aquilo que é a sua missão, eu sei lá, numa escala de 1 a 10 eu avalio 7 como grau de satisfação, (2.127) (...) Corresponde de facto às minhas expectativas correspondem, até porque eu conhecia a escola de perto e corresponde exactamente àquilo que eu pensava, (3.74) (...) Eu acho que mais ou menos está a corresponder às expectativas que eu tinha, (4.206) (...) É uma escola que proporciona algumas actividades escolares interessantes, (4.207) (...) é uma escola com um corpo docente estável, o que contribui um bocado para o desenvolvimento dos alunos, (4.209) (...) É uma escola que penso, tenta estar atenta ao futuro e que isso permite algumas participações, (4.214) (...) No entanto, há alguns aspectos negativos que eu inicialmente</p>	<p>28</p>

	<p>pensei que a escola fosse mais evoluída a nível das novas tecnologias, do reequipamento escolar e tudo isso, (4.216) (...) No entanto noto que é uma escola preocupada com os espaços comuns e com as infra-estruturas, (4.217) (...) que procura ir ao encontro das necessidades actuais da educação, (4.218) (...) Como já conhecia a escola (e os problemas da educação em Portugal), as expectativas iniciais estão razoavelmente perto do observado actualmente, (5.40) (...) Acho que a escola podia ter mais, mais infra-estruturas, (7.72) (...) sítios para os alunos estarem e não apanharem chuva quando estão cá fora à espera, (7.73) (...) o estacionamento para pais e professores que em dias de chuva são muito reduzidos, (7.75) (...) Numa escala de 1 a 10 dava-lhe provavelmente 5, (7.77) (...) Não se pode exigir mais, eles não têm condições, (8.44) (...) Não era aquilo o ideal, (8.45) (...) mas não há um porteiro, (8.46) (...) não controlam entradas e saídas, (8.47) (...) mas também é por falta de pessoal, já me explicaram numa reunião, e por isso não podem fazer melhor, (8.49) (...) Ela está na escola há muito pouco tempo ainda e como tal, ainda não tenho muita coisa para dizer, (9.117) (...) sendo que na escola existem sempre professores que se dão melhor com aquele aluno e o aluno com ele, (9.120) (...) Não tenho grande opinião ainda, (9.121) (...) De 1 a 10, anteriormente, dava para aí um 5, hoje já sou capaz de dar um 8, (10.76) (...) Estou satisfeito, (10.77)</p>	
<p>IV.5 Funcionamento da escola</p>	<p>(...) Se quisermos perguntamos sobre o funcionamento e aí esclarecem-nos mas, não há esse esclarecimento quando nós matriculamos lá as crianças, (1.46) (...) penso que a mãe foi esclarecida, (4.203) (...) mas como eu já conhecia a escola, também não formei grandes expectativas acerca disto ou daquilo, (9.118)</p>	<p>3</p>

Indicadores	Unidades de Registo – UR	Nº UR
<p>V.1 Contactos dos pais/encarregados de educação com a escola</p>	<p>(...) além das reuniões de pais não existe assim qualquer outra participação, (1.50) (...) participar naquilo que a escola organiza, (2.128) (...) nas reuniões periódicas que são mensais, com o director da escola e dependendo do mês com diferentes temas. (2.130) (...) Essas reuniões são organizadas: uma de manhã outra à noite, para que pessoas que trabalham possam conseguir ir nos diferentes horários, (2.132) (...) Contribuímos dando sugestões, (2.133) (...) Através da eventual correspondência DT/EE, (5.41) (...) reuniões de EE, (5.42) (...) Pessoalmente, (6.97) (...) através de telefone, (6.98) (...) conversa com o director de turma, (6.99)</p>	<p>10</p>
<p>V.2 Informar os pais/encarregados de educação sobre o que se passa na escola</p>	<p>(...) Informada pela educanda, (1.52) (...) Sei quando posso falar com o director de turma, tenho o horário de atendimento, (1.53) (...) A nível da organização há uma tentativa grande de envolver os pais, (2.76) (...) e ter uma comunicação, que eles querem que seja muito eficiente, (2.77) (...) através de carta, (2.78) (...) através de e-mail, (2.79) (...) através de SMS, (2.80) (...) A escola informa através dos meios que já referi anteriormente; cartas, e-mails, SMS, (2.149) (...) mantendo um diálogo quase diário com os pais, (2.150) (...) além de cada aluno ter uma agenda que todas as semanas é assinada pelo encarregado de educação e onde entra em comunicação com o director de turma, (2.151) (...) e se for preciso, pode haver até um diálogo diário, (2.152) (...) Posso-me informar através das informações que a minha filha trás diariamente para casa, (3.79) (...) posso-me informar através de reuniões que existem e que eu normalmente compareço, (3.80) (...) posso-me informar através do Moodle da escola, (3.81) (...) a escola tem esse compromisso de envolver, (3.82) (...) Pelo educando, (4.228) (...) e pela mãe quando participa nas reuniões de pais, (4.229) (...) escrito através do regulamento interno da escola, (6.91) (...) o feedback escola/encarregado de educação, (6.101) (...) Tenho o contacto da directora e entro em contacto com ela periodicamente, (8.60) (...) e vou sempre às reuniões, (8.61) (...) falo com a directora de turma, (9.140) (...) Falo também com os colegas dela e acabo por ter outra perspectiva, (9.141) (...) Como encarregado de educação vindo às reuniões, (10.86) (...) e estando dentro de tudo o que se passa à volta do aluno, (10.87) (...) e o director de turma também falou connosco, (6.92) (...) Através do aluno e dos professores, (10.84) (...) Director de turma, (10.85)</p>	<p>28</p>

<p>V.3 Envolver os pais/encarregados de educação na escola e em casa</p>	<p>(...) Será a nível de propostas que eu possa fazer em reuniões de encarregados de educação, (3.75) (...) será a título de respostas que eu possa fazer a questionários, (3.76) (...) ou a outros modelos para auscultação das minhas opiniões, (3.77) (...) os pais é que às vezes se recusam a esse envolvimento, (3.83) (...) Contribuições em relação à escola não são muitas, por falta de tempo, um problema da nossa sociedade, (4.222) (...) De uma forma virtual, (4.231) (...) Na forma correspondente ao papel natural de um pai preocupado e empenhado com a educação do seu educando, (5.43) (...) Em casa ajudamos naquilo que nós conseguimos, (6.94) (...) a nível de escola, muito pouco ou nada, a não ser monetariamente, (6.95) (...) visitas surpresa, que eu gosto muito de vez em quando aparecer, (6.100) (...) ou resolver algum problema que surja na altura, (6.96) (...) Ajuda em casa, nós damos, tentando dar um acompanhamento em termos mesmo de estudo, (7.82) (...) Em relação à escola só nas reuniões com os pais, (7.83) (...) e eu informo-me depois com as conversas que temos em casa em relação à opinião que ela tem, (7.87) (...) Conversamos bastante até sobre essa questão da escola, (7.88) (...) levo-o e trago-o da escola, (8.51) (...) levo-o às actividades todas, (8.52) (...) controlo que come, (8.53) (...) que estuda e as notas, (8.55) (...) e vou às reuniões sempre, (8.56) (...) Faço o máximo que posso, (8.57) (...) ele é que não corresponde, (8.58) (...) Faço tudo, menos ensinar a matéria, isso é que não, (8.59) (...) será, por um lado poder participar sempre que necessário na vida escolar, (9.122) (...) também não quer dizer com isso, que a família esteja sempre na escola, (9.123) (...) ou que os pais estejam sempre a perguntar como é que os filhos estão, mas sempre que é necessário, (9.124) (...) as pessoas que não sabem as matérias, ou tirar dúvidas, enfim, podem sempre perguntar como é que correu a escola, se ela se sentiu bem, se esteve bem com os amigos, se as aulas também correram bem, (9.131) (...) No fundo também não é centrar tudo sobre as aulas, (9.132) (...) por vezes os miúdos também se chateiam com isso, a escola não é só a aula, não é só se aprendeu a matéria, ou se esteve bem na aula, (9.136) (...) No fundo, é esse apoio, esse apoio, de mostrar ao filho que se preocupa com ele e que valoriza a escola e o que se passa, (9.137) (...) Apoios monetários, (10.78) (...) espaço para poder estudar, (10.79) (...) tempo, (10.80) (...) ambiente, (10.81) (...) porque nós cumprimos com tudo, (10.82) (...) e mesmo necessidades que ele tem, (10.83)</p>	<p>36</p>
--	--	-----------

<p>V.4 Disponibilidade dos pais/encarregados de educação para a cultura organizacional da escola</p>	<p>(...) Votei para eleger o representante da turma e sei que sempre que houver alguma coisa de novo, ou alguma alteração, esse representante informa-nos, (1.56) (...) Sou representante dos pais na classe, (2.154) (...) Em termos básicos sinto que sim, (2.155) (...) A minha função é ter um contacto assíduo com a directora de turma, (2.156) (...) integrar alguns pais que não estão informados, ou não se sentem à vontade e não sabem com quem falar, (2.158) (...) Fazer a ligação com a direcção da escola, (2.159) (...) mas no fundo a minha função é socializar os pais e mantê-los alerta e reforçar a mensagem que a escola está lá e que eles devem contribuir para a escola, no fundo é tentar que não seja só pedir a contribuição dos pais, mas ser um pai a servir de intermediário junto dos outros pais a transmitir essa mensagem, (2.163)</p>	<p>7</p>
<p>V.5 Indisponibilidade dos pais/encarregados de educação para a escola</p>	<p>(...) De facto, a nível de associação de pais penso que podia dar um bocadinho mais, (3.78) (...) porque não estão disponíveis, (3.84) (...) por razões pessoais ou profissionais, (3.85) (...) Normalmente não me voluntario a ser representante de pais, (3.86) (...) talvez porque trabalho numa escola e já, pronto, estou imensas horas dentro de uma escola e não é muito favorável para mim passar ainda mais horas em reuniões de escola, (3.87) (...) não quer dizer com isso que não participe e que não transmita as minhas opiniões, (3.88) (...) Os pais não têm tempo para acompanhar os alunos e eu sou culpado, porque estou um bocado divorciado do elo de participação na própria escola, (4.24) (...) Sou franco tenho uma actividade profissional um bocado intensa e divorcio-me um bocado desse aspecto, (4.204) (...) não sou parte integrante do elo da relação família/escola, (4.205) (...) Costumo dizer que só vou à escola para votar praticamente, (4.225) (...) A escola para mim é um local desconhecido, é um erro mas demito-me, (4.227) (...) mas eu estou divorciado por falta de tempo e também pelos Horários, que são feitos para essas reuniões, (4.230) (...) Por defeito profissional não participo de forma mais activa na suposta "cultura organizacional da escola", (5.44) (...) Quero esclarecer que, não excluindo de todo os pais da escola, o modelo organizacional que actualmente vigora nas escolas (a que crescem as próximas mudanças organizacionais) resulta de opções políticas que não são, definitivamente, as únicas possíveis, nem tão pouco as melhores opções, (5.47) (...) deve ser dada liberdade à escola para cumprir o seu papel,</p>	<p>24</p>

	<p>(5.46) (...) Não. É uma lacuna, mas não, (6.104) (...) Eu não me informo de modo nenhum porque é a minha mulher que trata dessa questão, (7.85) (...) a minha esposa é que se envolve até demasiado no meu ponto de vista, (7.89) (...) Eu não, eu não me sinto envolvido porque ela se envolve e não valia a pena estarmos os dois, (7.90) (...) A minha mulher é que faz parte dessas coisas todas e que anda sempre por lá, eu não, (7.91) (...) A nível da escola? Não! Isso nunca contribui, (8.62) (...) nunca fiz parte, mas também não tenho disponibilidade, (8.64) (...) Não, não. Também falo é com os outros pais, (9.142) (...) Não porque não tenho tempo, mas se tiver que participar, participarei, (10.89)</p>	
--	--	--

ANEXO 6

Análise categorial e quantitativa das entrevistas

Categorias	Fre q %	Subcategorias	Nº U.R	% U.R
I. Importância da Educação	27,7 %	I.1 Competência da Família para educar	26	4,3%
		I.2 Competência da Escola para educar	29	4,8%
		I.3 Reconhecimento das capacidades da Família para educar para o futuro	32	5,3%
		I.4 Reconhecimento das capacidades da Escola para educar para o futuro	60	9,8%
		I.5 Expectativas face à educação	22	3,6%
II. Problemas actuais da Educação	18,4 %	II.1 Modos de educar Dispositivos de diferenciação (no passado)	32	5,3%
		II.2 Modos de educar Dispositivos de diferenciação (no presente)	80	13,1%
III. Finalidades da Escola	21,7 %	III.1 Papel social da Escola	59	9,7%
		III.2 Competências funcionais da Escola	50	8,2%
		III.3 Competências relacionais da Escola	7	1,1%
		III.4 Competências relacionais do professor	16	2,6%
IV. Escolha da escola e Motivações dos Educadores	14,8 %	IV.1 Envolvimento da família nas aprendizagens	21	3,5%
		IV.2 Envolvimento da escola nas aprendizagens	26	4,3%
		IV.3 Selecção da escola	12	1,9%
		IV.4 Satisfação com a escola	28	4,6%
		IV.5 Funcionamento da escola	3	0,5%
V. Relação escola/família	17,4 %	V.1 Contactos dos encarregados de educação com a escola	10	1,7%
		V.2 Informar os encarregados de educação sobre o que se passa na escola	28	4,6%
		V.3 Envolver os encarregados de educação na escola e em casa	36	5,9%
		V.4 Disponibilidade dos encarregados de educação para a cultura organizacional da escola.	7	1,1%
		V.5 Indisponibilidade dos encarregados de educação para a escola.	24	4%
Total	100 %		608	100%

ANEXO 7

Análise de Conteúdo - Pergunta Aberta

Indicador	Unidades de Registo – UR	Nº UR
<p>I.1 Informação sobre o funcionamento da escola antes da matrícula</p>	<p>(...) que era uma escola de “província”, calma com ambiente bom, os problemas que ocorrem frequentemente noutras escolas, não acontecem nesta, (4)</p> <p>(...) já a conhecia e o meu educando já frequenta esta escola desde o 5º ano, (7)</p> <p>(...) por ser a primeira vez a ter o meu educando nesta escola não tinha grande informação sobre a mesma, sendo certo que o facto de ter a noção de ser a escola mais próxima permitia ter a noção de uma escola com quietude e sem grandes problemas, (8)</p> <p>(...) foi a escola onde eu sempre estudei, (16)</p> <p>(...) a mesma que tenho agora, (17)</p> <p>(...) não tinha qualquer informação a respeito desta escola, escolhi-a por não haver outra na área de residência do educando, (21)</p> <p>(...) a informação que tinha é que esta escola não é das mais problemáticas e como os colegas da turma ficavam todos nesta escola, achei que não devia separá-lo dos colegas, (25)</p> <p>(...) sem boas infra-estruturas, sem bom fornecimento alimentar, sem ginásio, com défice de funcionários, (26)</p> <p>(...) a minha filha mais velha frequentou a escola no 2º e 3º ciclos, (29)</p> <p>(...) Tinha boas referências, sendo uma escola calma, conhecendo vários professores que lá leccionam, (30)</p> <p>(...) quando a escola abriu eu e outros alunos inaugurámos a escola, não desgostei, com excepção dos pavilhões serem muito frios, de resto está perto de transportes públicos e os meus três filhos (a mais velha já saiu), andaram nesta escola, (31)</p> <p>(...) o meu grande problema e preocupação foi verificar se a escola tinha problemas com a droga, verifiquei que não o que me deixou tranquila, (32)</p> <p>(...) que tinha bom ensino, bom ambiente entre professores e professores/alunos, dinâmica, aberta a novas ideias, (33)</p> <p>(...) a única informação que tinha era que a escola era razoavelmente boa e também porque era a escola mais próxima da minha residência, (34)</p> <p>(...) que os alunos que saem do 9º ano são vistos pelas outras escolas como alunos mal preparados, (36)</p> <p>(...) que era uma escola calma e que funcionava bem, (39)</p> <p>(...) tinha más referências da escola, mas o que tenho constatado é que nada disso coincide com a realidade, há organização, controlo, regras, segurança, bons profissionais de ensino e dedicação ... até à data, (40)</p> <p>(...) que tinha bom ambiente, corpo docente estável, dimensão controlável, (42)</p>	<p>116</p>

	<p>(...) a informação que tinha é que eu mesma a frequentei. (43)</p> <p>(...) tinha boa informação porque um filho mais velho já tinha frequentado a escola, (46)</p> <p>(...) que tinha infra-estruturas/equipamentos antigos, onde se inclui a falta de condições na prática desportiva, mas que tinha bom ambiente, quer de docentes, quer dos restantes, (47)</p> <p>(...) a informação que tinha não era muito boa, disseram-me que havia droga, falta de respeito pelos alunos e condições físicas precárias, (51)</p> <p>(...) tinha uma informação generalizada através de outros encarregados de educação, no fundo uma escola semelhante a outras escolas básicas, (52)</p> <p>(...) não tinha informação sobre a escola, (53)</p> <p>(...) a informação não era a melhor mas era a única alternativa por motivos de residência, (54)</p> <p>(...) tinha muita informação através de professores e funcionários conhecidos para além de ter frequentado e também trabalhado nesta escola, (55)</p> <p>(...) tinha informações muito dispersas sobre problemas disciplinares, condições precárias ao nível das instalações, horários dos alunos pouco criteriosos, (56)</p> <p>(...) as informações que tinha era de amigos que diziam que a escola era satisfatória e corpo docente de qualidade, (57)</p> <p>(...) sabia que era uma escola com ambiente calmo e que a nível de trabalho os alunos tinham uma boa dinâmica, (60)</p> <p>(...) que era uma escola segura, mas pouco exigente. Os professores faltavam muito (facto que foi corrigido), (61)</p> <p>(...) que tinha um bom corpo docente, (67)</p> <p>(...) a informação que tinha era derivado do facto de ter frequentado a escola, basicamente houve algumas alterações, para melhor, (69)</p> <p>(...) a informação que tinha era positiva, sabia que a escola funcionava com alguma qualidade, por isso sinto-me tranquila com o meu filho, (70)</p> <p>(...) sabia que a escola é segura e que não tinha muitos alunos que tivessem reprovado muitos anos, (71)</p> <p>(...) já tinha estudado nesta escola, mas agora está muito mais equipada, sempre foi e é uma boa escola, (74)</p> <p>(...) a informação que tinha era muito reduzida. Para além da localização e anos leccionados pouco mais existe como informação impressa ou on-line, (76)</p> <p>(...) não tinha muita informação mas conhecia crianças que já tinham andado na escola e me deram boas informações. Também era a que ficava mais perto de casa, (80)</p> <p>(...) que tinha um funcionamento enquadrado em parâmetros minimamente aceitáveis para motivar a inscrever o meu educando, (84)</p> <p>(...) conhecia o seu funcionamento porque fui uma das alunas que estreou a escola, (85)</p> <p>(...) que tinha bons professores e era a única na área. (86)</p> <p>(...) foi a escola que eu frequente, (87)</p> <p>uma má escola porque há alguma disciplina e vontade de melhorar, (90)</p>	
--	--	--

	<p>(...) sem conhecimento anterior, (91)</p> <p>(...) sabia que era uma escola calma e sossegada, com médios resultados, pois o meu filho mais velho já a tinha frequentado, (92)</p> <p>(...) que só existia esta escola, que faz muita falta um pavilhão desportivo e que a escola precisa de ser restaurada, (93)</p> <p>(...) a informação não era muita, no entanto, conhecia-a de a frequentar, mas sabia que não era uma escola problemática e os alunos já se conheciam de colégios/escolas anteriores, (95)</p> <p>(...) tinha boas referências por ter sido a escola em que eu estudei, (97)</p> <p>(...) já a conhecia por ser o segundo filho que estuda nela, (99)</p> <p>(...) nunca ouvi falar mal desta escola e por isso não tive receio de matricular a minha filha, (102)</p> <p>(...) conhecia-a porque a frequentei há uns anos atrás, que tem muita coisa positiva e agora volto a frequentá-la nos cursos de novas oportunidades, (104)</p> <p>(...) que tinha um bom ambiente, com alunos empenhados e o rendimento escolar dos alunos satisfatório, (105)</p> <p>(...) tinha a informação que era uma escola sossegada e com um bom ambiente, (107)</p> <p>(...) que tinha um bom equipamento para as tecnologias de informação e comunicação e as entradas e saídas eram controladas, (109)</p> <p>(...) já tinha alguns conhecimentos relativos ao funcionamento da escola, quer pelo relacionamento com professores que aí exercem a sua profissão, quer pelo conhecimento prévio da imagem da escola, (111)</p> <p>(...) a informação era pouca, no entanto, não muito negativa, (113)</p> <p>(...) a informação que tinha era mais ou menos boa, eu própria já lá andei, mas agora está melhor, (117)</p> <p>(...) que era uma escola sossegada, com bom ambiente para adolescentes, embora o ensino não fosse o melhor, (119)</p> <p>(...) nenhuma, (120)</p> <p>(...) que era uma escola estável e recomendada por outros encarregados de educação, (122)</p> <p>(...) tinha a informação que era uma escola sossegada que não havia muita confusão e eu e o pai já a frequentámos, (123)</p> <p>(...) não tinha informação concreta, mas constava que a escola funcionava regularmente bem e melhor que algumas congéneres, (126)</p> <p>(...) a informação era negativa sob todos os aspectos mas devido à área habitacional e não haver mais nenhuma, tive de matricular o meu educando, (128)</p> <p>(...) a informação que tinha é que é uma escola familiar, não muito grande e na qual não existem aqueles problemas graves que ouvimos falar em outras escolas. Também fui aluna desta escola, (130)</p> <p>(...) que havia proximidade entre professores, alunos e pais. Bom nível de ensino, (131)</p> <p>(...) foi a escola em que estudei e sabia que era uma escola preocupada com a educação dos jovens e sem grandes problemas sociais, (132)</p> <p>(...) conhecia o meio envolvente, as instalações, equipamentos, alguns professores e auxiliares, (133)</p> <p>(...) absolutamente nenhuma, (135)</p> <p>(...) tinha a informação que o funcionamento era razoável a nível do desenvolvimento das competências dos educandos, (138)</p>	
--	--	--

	<p>(...) foi-me referido pelos pais de outros alunos que o corpo docente era estável e que a escola é sossegada e com bom ambiente, (139)</p> <p>(...) os problemas que ela tem já eram do meu conhecimento porque fui lá aluna, mas acho que o funcionamento é razoável embora não concorde com o controlo de entradas e saídas, (140)</p> <p>(...) tinha muita informação porque este meu filho não foi o primeiro a frequentar a escola, (144)</p> <p>(...) Nenhuma, a família veio de outra localidade, só entrei na escola para as matrículas, (147)</p> <p>(...) que funcionava bem e que tinha um corpo docente estável, (149)</p> <p>(...) sabia que o funcionamento da escola era bom mas as instalações eram precárias, (150)</p> <p>(...) que a escola tinha falta de condições físicas, (151)</p> <p>(...) não tinha nenhuma informação em especial a não ser que era a escola pública que a minha filha podia aceder pela localização, que era segura, que tinha um funcionamento "normal" e que era uma escola estável, (153)</p> <p>(...) antes da matrícula tinha conhecimento dos problemas da escola que se têm vindo a agravar ano após ano e que estão relacionados com o excesso de alunos, (154)</p> <p>(...) não tinha informações, (155)</p> <p>(...) sabia que era a única escola da zona e que a segurança era muito duvidosa, (156)</p> <p>(...) não tinha qualquer tipo de informação, pois não existia, nem creio que exista, (158)</p> <p>(...) que era uma escola sem problemas de segurança ou droga, (160)</p> <p>(...) a informação era boa que estava em boas condições, (161)</p> <p>(...) que tinha e continua a ter problemas nas estruturas (equipamentos físicos, salas com falta de condições de trabalho para alunos/professores, (163)</p> <p>(...) tinha informação verbal de alunos e pais que já tinham frequentado a escola, (167)</p> <p>(...) tinha pouca informação apenas um conhecimento vago e a certeza que é provisória há mais de 30 anos, sem ginnodesportivo e salas inadequadas, (168)</p> <p>(...) que era uma escola com um corpo docente estável, com bom ambiente e que se preocupava para além da parte pedagógica, com o bem estar dos alunos, (169)</p> <p>(...) Não tinha informação, (170)</p> <p>(...) obtive as informações necessárias na altura da matrícula, (171)</p> <p>(...) tinha informação porque tinha sido aluna, (172)</p> <p>(...) as referências que tinha baseavam-se no facto de já ter tido outros filhos a frequentar a escola, embora nos últimos anos as condições espaço e as infra-estruturas se tenham degradado, (173)</p> <p>(...) sabia que era uma escola segura que conseguia controlar os alunos na sua aprendizagem e disciplina, (174)</p> <p>(...) sabia que estava bem organizada a nível de horários e tudo o resto, hoje não posso dizer o mesmo porque a escola neste momento está superlotada, (175)</p> <p>(...) sempre tive más informações sobre esta escola, (176)</p> <p>(...) a informação que tinha era a mesma que tenho agora (falta de condições para as aulas, por exemplo um pavilhão desportivo, salas frias, (178)</p> <p>(...) não tinha nenhuma informação, não a conhecia, (180)</p>	
--	--	--

	<p>(...) que era uma boa escola, (181)</p> <p>(...) sabia que não era uma escola equipada com novas tecnologias, mas que era uma escola com bom nível de ensino, (182)</p> <p>(...) tinha pouca informação porque foi uma transferência de escola e era a mais próxima da residência, mas estou satisfeita com a escolha, (183)</p> <p>(...) não tinha qualquer informação, mas não há mais nenhuma na área de residência, (184)</p> <p>(...) sabia que era uma escola com um ambiente familiar, mais acolhedora e com uma boa equipa, (185)</p> <p>(...) não possuía qualquer informação, (187)</p> <p>(...) não tinha informação, (189)</p> <p>(...) que era uma escola que preparava bem os alunos para o 3º ciclo, (190)</p> <p>(...) sabia que a escola mantinha uma estrutura de quase 30 anos e que as alternativas que existem a esta escola distam 12 km, sendo mal servidas de transportes públicos, maus espaços de convívio, não existe ginásio para a prática de educação física, (191)</p> <p>(...) o tipo de informação que tinha era o mesmo que tenho agora, (192)</p> <p>(...) tinha uma má imagem da escola. Ouvi dizer que havia problemas de drogas, etc. Actualmente estou minimamente satisfeita, excepto com os intervalos, em que acho que os alunos deveriam ter uma maior vigilância, (193)</p> <p>(...) que esta escola tinha pouco policiamento e que os pais tinham medo de os mandar para a escola, (196)</p> <p>(...) não tinha praticamente nenhuma, (199)</p> <p>(...) a informação que tinha era suficiente porque foi a escola que eu frequentei, (200)</p> <p>(...) que era uma escola com baixo índice de problemas com segurança, embora com instalações deficitárias, (201)</p> <p>(...) que fornecia má preparação escolar para ingressar no ensino secundário e que o refeitório não funcionava nas melhores condições, (202)</p>	
--	---	--

	<p>(...) não tinha qualquer informação, coloquei o meu filho na escola por necessidade, (203)</p> <p>(...) que os horários eram adequados, que não se encontrava em mau estado de conservação e que não estava superlotada, como está hoje, que o corpo docente era estável, estava próxima da residência e era servida minimamente por transportes públicos, (204)</p> <p>(...) já a conhecia porque outro filho já a tinha frequentado, (205)</p> <p>(...) sabia que a escola só leccionava até ao 9º ano, (206)</p> <p>(...) não tinha muita informação mas sabia que não era uma escola má, (2007)</p>	
--	--	--

ANEXO 8

Análise da Pergunta aberta

207 Questionários

116 Respondentes que se agruparam da seguinte forma:

Imagem positiva – 23 respostas distribuídas por 79 respondentes

Imagem negativa – 18 respostas distribuída por 27 respondentes

Outras - 5 respostas distribuídas por 10 respondentes

91 Sem resposta

Imagem positiva

- 1 - Que tinha um bom equipamento para as tecnologias de informação e comunicação, (2)
- 2 - Que tinha controlo de entradas e saídas, (2)
- 3 - Tinha boas referências, sabia que era uma escola calma, com bom ambiente, que funcionava bem, (11)
- 4 - Tinha boas informações porque foi a escola que frequentei, (11)
- 5 - Tinha boas informações porque outros filhos estudaram nela, (9)
- 6 - Que tinha bom ensino, bom ambiente entre professores e professores/alunos, dinâmica, aberta a novas ideias, (7)
- 7 - Que tinha organização, controlo, regras, segurança, bons profissionais de ensino e dedicação, (12)
- 8 - Que tinha um bom corpo docente, (4)
- 9 - Sabia que a escola é segura e que não tinha muitos alunos que tivessem reprovado muitos anos, (1)
- 10 - Que era uma escola com vontade de melhorar, (1)
- 11 - Nunca ouvi falar mal desta escola e por isso não tive receio de matricular o meu educando, (2)
- 12 - Que se preocupava para além da parte pedagógica, com o bem-estar dos alunos, (2)
- 13 - Que estava bem organizada a nível de horários, (2)
- 14 - Que era uma escola com bom nível de ensino, (1)
- 15 - Que era uma escola que preparava bem os alunos para o 3º ciclo, (1)
- 16 - Sabia que não era das escolas mais problemáticas e achei que não devia separar o meu educando dos colegas, (1)
- 17 - Que tinha um funcionamento enquadrado em parâmetros minimamente aceitáveis para motivar a inscrever o meu educando, (1)
- 18 - Não tinha muita informação, mas sabia que não havia grandes problemas, (1)
- 19 - Não tinha muita informação e era a que ficava mais perto da residência, (1)
- 20 - Tinha a informação que havia proximidade entre professores, alunos e pais e bom nível de ensino, (2)
- 21 - Que era uma escola preocupada com a educação dos jovens e sem grandes problemas sociais, (2)
- 22 - Não tinha informação concreta, mas constava que a escola funcionava regularmente bem, e melhor que algumas congéneres, (1)

23 - Conhecia o meio envolvente, as instalações, equipamentos, alguns professores e auxiliares, (2)

Informações negativas

- 1 - Sempre tive más informações sobre esta escola, (1)
- 2 - A informação que tinha era a mesma que tenho agora, falta de condições para as aulas, por exemplo um pavilhão desportivo, salas frias, (1)
- 3 - Que não era uma escola equipada com novas tecnologias, (1)
- 4 - Que era a única escola da zona e que a segurança era muito duvidosa, (2)
- 5 - Que o funcionamento era razoável embora não concorde com o controlo de entradas e saídas, (1)
- 6 - Que não era a melhor escola mas era a única alternativa por motivos de residência, (3)
- 7 - Que só existia esta escola, que faz muita falta um pavilhão desportivo e que a escola precisa de ser restaurada, (4)
- 8 - Que os problemas da escola se têm vindo a agravar ano após ano e que estão relacionados com o excesso de alunos, (2)
- 9 - Que não tinha boas infra-estruturas, bom fornecimento alimentar, ginásio e com défice de funcionários, (1)
- 10 - Tinha informações muito dispersas que falava em problemas disciplinares, condições precárias ao nível das instalações e horários dos alunos pouco criteriosos, (1)
- 11 - Que era uma escola segura, contudo pouco exigente e que os professores faltavam muito, (1)
- 12 - A informação que tinha era muito reduzida. Para além da localização e anos leccionados, pouco mais existe como informação impressa ou on-line, (2)
- 13 - Que tinha alguns professores que faltavam demasiado deixando os alunos com programas pela metade, (1)
- 14 - A informação era negativa sob todos os aspectos, mas devido à área habitacional e não haver mais nenhuma, tive de matricular o meu educando, (1)
- 15 - Que era uma escola que mantinha uma estrutura de quase 30 anos e que as alternativas distam 12 km, sendo mal servidas de transportes públicos, maus espaços de convívio, não existe ginásio para a prática de educação física, (1)
- 16 - Tinha uma má imagem da escola, diziam que havia problemas de drogas, (2)
- 17 - Que a escola tinha pouco policiamento e que os pais tinham medo de mandar os filhos para a escola, (1)
- 18 - Que fornecia má preparação escolar para ingressar no ensino secundário e que o refeitório não funcionava nas melhores condições, (1)

Outras

- 1 - Não tinha qualquer conhecimento anterior, (4)
- 2 - Não tinha, obtive as informações necessárias na altura da matrícula, (1)
- 3 - Não tinha qualquer informação, coloquei o meu filho na escola por necessidade, (1)
- 4 - Era a única na área, (3)
- 5 - Que a escola só leccionava até ao 9º ano, (1)

ANEXO 9

Exm^a. Senhora
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento Escolar

Assunto: Agradecimento

No âmbito dum trabalho de investigação para um Mestrado em Administração e Gestão Escolar promovido pela Universidade Aberta, foi levada a cabo na Vossa escola uma inquirição a encarregados de educação que contou com o apoio do órgão de gestão e de todos os directores de turma do 3º ciclo.

Considerando que o sucesso desse trabalho se deverá, em grande parte, à forma como todos participaram e o acolheram, apresento os meus mais sinceros agradecimentos a todos os que nele colaboraram, tornando possível a sua realização.

Convicta de que as conclusões deste estudo, focando aspectos relevantes sobre a vida da escola, nomeadamente sobre a forma como os pais a vivenciam e percebem, gostaria de me disponibilizar para, no final desta investigação, a apresentar publicamente, esperando identificar pistas que possam ajudá-la a continuar a crescer.

Subscrevo-me apresentando os melhores cumprimentos.

Maria Isabel Pires Araújo

Exm^o Senhor
Presidente da Assembleia
do Agrupamento Escolar

Assunto: Agradecimento

No âmbito dum trabalho de investigação para um Mestrado em Administração e Gestão Escolar promovido pela Universidade Aberta, foi levada a cabo na Vossa escola uma inquirição a encarregados de educação com educandos no 3^o ciclo do Ensino Básico.

Considerando que o sucesso desse trabalho se deverá, em grande parte, à forma como todos participaram e o acolheram, apresento os meus mais sinceros agradecimentos a todos os que nele colaboraram, tornando possível a sua realização, sobretudo aos pais, que responderam em grande número e com grande disponibilidade.

Convicta de que as conclusões deste estudo, o qual foca aspectos relevantes sobre a vida da escola, nomeadamente sobre a forma como os pais a vivenciam, disponibilizo-me desde já para no final desta investigação a apresentar publicamente, esperando apresentar pistas que possam ajudá-la a continuar a crescer.

Subscrevo-me apresentando os melhores cumprimentos.

Maria Isabel Pires Araújo