

UNIVERSIDADE ABERTA

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

EXPECTATIVAS PARENTAIS EM
RELAÇÃO À
ESCOLA PÚBLICA
DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO
BÁSICO

Maria Alice Domingues

Orientador: Professor Doutor Sousa Fernandes

LISBOA – 2007

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho implicou a existência de apoios de um número significativo de pessoas.

Assim, agradeço profundamente, em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Doutor Sousa Fernandes, os ensinamentos que me proporcionou.

Deixo ainda expressa a minha gratidão: a todos os meus professores do curso de Mestrado, por tudo o que ensinaram; aos meus colegas de Mestrado, pela partilha de informações, no âmbito da pesquisa literária; aos meus colegas das escolas em estudo, do distrito do Porto, pelo estabelecimento dos necessários contactos com os Conselhos Executivos, tornando, assim, mais célere o início dos trabalhos; aos Conselhos Executivos das quatro escolas, pelo ambiente aprazível que me proporcionaram e pelos documentos que me facultaram; aos quatro Encarregados de Educação entrevistados, pela disponibilidade e pontualidade, quer para a realização, quer para a validação das entrevistas; aos Directores de Turma, pelo empenho na distribuição, e recolha dos questionários dirigidos aos Encarregados de Educação; aos Encarregados de Educação inquiridos através dos questionários, pela motivação demonstrada na resposta a todas as perguntas formuladas; ao meu sobrinho e afilhado, estudante de Engenharia, pelo apoio na elaboração de gráficos, tabelas e formatação de texto; a outros familiares, pelo incentivo no que respeita à frequência e conclusão deste curso; a um amigo e colega de profissão, pela solicitação de documentos junto das escolas em estudo e pelo encorajamento no sentido de levar a cabo esta tarefa, animando-me quando eu evidenciava cansaço e desalento. **A todos o meu muito obrigada!**

RESUMO

Através desta investigação pretendeu-se conhecer as expectativas parentais em relação à Escola Pública do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos, em meio rural e urbano, do distrito do Porto, com público escolar homogéneo – desfavorecido - a nível económico e social.

Começámos por efectuar um trabalho de pesquisa literária que nos permitiu conhecer as perspectivas de autores diversos no que respeita às grandes alterações verificadas na sociedade e a inadaptação da escola a essas transformações.

Seguidamente, referiu-se o ponto de vista de autores, segundo os quais, a democratização do ensino não conduziu ao êxito escolar de todos os discentes, constatando-se que o sucesso académico e social das crianças e dos jovens tem continuado a ser, regra geral, um privilégio daqueles que detêm o poder económico e social.

Seguindo o pensamento de autores mencionados em notas de rodapé, foram referidas as atitudes a adoptar face à instalação da escola de massas no nosso país.

Dado que era o objecto do nosso estudo conhecer as expectativas parentais sobre: finalidades e saberes escolares, currículo escolar e métodos de ensino/aprendizagem, corpo docente, recursos materiais da escola, relação escola família, procedeu-se a uma análise mais aprofundada destas temáticas.

Seguiu-se a fase empírica da nossa investigação, tendo sido adoptados técnicas e modelos qualitativos e quantitativos.

Constatámos que a grande maioria dos encarregados de educação, tanto do espaço urbano, como do espaço rural, deseja que a escola prepare os seus educandos para o prosseguimento de estudos superiores, para uma boa inserção no mundo laboral, para o exercício da democracia e da cidadania. Os pais manifestaram um profundo desejo de um futuro promissor para os seus filhos. Esperam que a todos, sem excepção, seja facultada uma escola de qualidade, onde impere a disciplina, o respeito e o trabalho, para que, em segurança, os alunos adquiram formação nas vertentes científica,

social e ética. Os inquiridos evidenciaram, também, a disponibilidade de interagir, de algum modo, com a escola.

Considerando as características relativas ao aspecto confidencial destes processo de obtenção de informações, estamos certos de que estas correspondem inteiramente aos anseios e inquietações parentais.

Assim, Considera-se profícua a realização deste estudo, visto que facultou informações importantes quer para docentes, quer para directores escolares.

Abstract

Through this investigation one wanted to know what the parental expectations were towards the Public school (from 7th to 12th grade), in rural and urban milieu, from the Oporto district, based on a scholastic public both homogeneous and ill favoured economically and socially.

We have started by doing a literary research which allowed us to understand the perspectives from different authors in what concerns great changes seen in the society and the school inability to adapt to these transformations.

Then, it was referred the point of view of some authors, that support the idea that teaching democratization hadn't led to the scholastic success of all students, and that children and youngsters academic and social achievements still are a privilege of those who detain economic and social power.

Based on the thinking of the authors mentioned on the footnotes, references were made to the attitudes that should be adopted towards the setting of a mass school in our country.

Bearing in mind that the object of our study was to understand the parent's expectations towards the school purposes and knowledge, the scholarship curriculum and teaching / learning methods, the teaching staff, the school's resources, the relation between school and family, we decided to analyse more deeply these themes.

Afterwards, we began the empirical stage of our investigation, in which qualitative and quantitative patterns and techniques were used.

We have noticed that most parents, both from rural and urban areas, wanted school to prepare their students to higher education; to become well adapted to the working world and to exert democracy and citizenship. They had also shown a deep wish that their children could have a promising future. They hope that all, without exceptions, can enjoy a quality school where discipline, respect and work prevail, in order to students safely acquire scientific, social and ethical education. The people inquired have demonstrated also that they were available to, in someway, interact with school.

Considering the confidentiality of this process, we are sure that this information is the true reflection of parent's longings and concerns.

Therefore, we think that the accomplishment of this study is useful, as it allows teachers and "school managers" to have access to important information.

Résumé

À travers cette recherche on a prétendu connaître les attentes des parents concernant l'école publique du deuxième et du troisième cycles d'études du district de Porto, au Portugal, avec du publique scolaire homogène - défavorisé du point de vue économique et social.

Nous avons commencé à mettre au point un travail de recherche littéraire qui nous a permis de connaître les points de vue de plusieurs auteurs à l'égard des grandes modifications vérifiées dans la société et l'inadaptation de l'école à ces transformations.

Ensuite, nous avons rapporté les opinions d'autres auteurs selon lesquels la démocratisation de l'enseignement n'a pas conduit au succès scolaire de tous les élèves, tout en constatant que le succès académique et social des enfants et des jeunes a toujours été, en général, un privilège de ceux qui ont le pouvoir économique et social. En suivant la pensée des auteurs mentionnés dans des notes, on a rapporté les attitudes à adopter face à l'installation de l'école de masses dans notre pays. Étant donné que l'objet de notre étude était celui de connaître les attentes des parents concernant : les buts et les savoirs scolaires, le plan d'études et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les enseignants, les ressources matérielles de l'école, les rapports école-famille, on a procédé à une analyse plus approfondie de ces thématiques. La suite a été la phase empirique de notre recherche, en adoptant des techniques et des modèles qualitatifs et quantitatifs. Nous avons constaté que la plupart des parents, ceux du milieu urbain et ceux du milieu rural souhaitent que l'école transmette aux élèves la formation nécessaire pour continuer les études dans des établissements d'enseignement supérieur, pour une bonne insertion dans le monde du travail qualifié, pour l'exercice de la démocratie et de la citoyenneté. Les parents ont manifesté un profond souhait d'un excellent avenir pour leurs enfants. Ils attendent qu'à tous les élèves, sans exception, soit faculté une école de qualité, où il règne la discipline, le respect, et le travail, pour que les élèves, en sûreté, acquièrent une formation solide du point de vue scientifique, social et moral. Les parents enquêtés ont montré aussi leur volonté d'interagir, en quelque sorte, avec l'école. En considérant les

caractéristiques concernant l'aspect confidentiel de ce processus d'obtention d'informations, nous sommes certains que celles-ci correspondent entièrement aux désirs ardents et aux inquiétudes des parents.

Ainsi, considère-t-on utile la réalisation de cette étude qui a proportionné des informations importantes soit pour les professeurs, soit pour les directeurs scolaires.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	17
Introdução	18
Apresentação do estudo	21
1. A problemática do estudo	21
2. Sub-questões do estudo	22
3. Justificação ou relevância do estudo	23
4. Limitações do estudo	24
5. Validade interna do estudo	24
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA	26
1. A escola inserida num mundo em permanente mutação	27
2. Democratização da educação e (in)êxito escolar	34
3. A atitude da escola face à massificação do ensino	36
4. O que esperam os pais, em relação à escola pública do ensino básico dos 2º e 3º ciclos, no que respeita às seguintes temáticas	41
4.1. Finalidades e saberes escolares	41
4.2. O currículo escolar e métodos pedagógicos da escola do ensino básico	52
4.2.1. Currículo escolar	52
4.2.1.1 Currículo nacional do ensino básico	55
4.2.2. Os métodos pedagógicos de ensino-aprendizagem	60
4.3. Professores	64
4.4. Os recursos materiais da escola - instalações, equipamentos e segurança	72
4.5. A relação escola – família	81
CAPÍTULO II - A METODOLOGIA	91
1. Estabelecimento do plano de investigação	92
2. Localização geográfico do estudo	93
2.1. Espaço Urbano (cidade do Porto)	93
2.1.1. Escola U1	93
2.1.2. Escola U2	94
2.2. Espaço rural (concelho de Marco de Canaveses)	94
2.2.1. Escola R1	94
2.3. Escola R2	95
3. Escolarização e profissões predominantes dos encarregados de educação dos alunos acolhidos pelas quatro escolas	95
3.1. Escolarização e profissões parentais no espaço rural (segundo e terceiro ciclos)	95
3.1.1. Escola R1	96
3.1.2. Escola R2	96
3.2. Escolarização e profissões parentais no espaço urbano (segundo e terceiro ciclos)	96
3.2.1. Escola U1	96
3.2.2. Escola U2	97
4. Identificação de variáveis de estudo	98

5. Instrumentos de pesquisa utilizados	99
5.1. A entrevista	99
5.1.1. Escolha e caracterização dos entrevistados	100
5.1.2. O guião da entrevista	101
5.1.3. A condução da entrevista	103
5.2. O questionário	105
6. Análise de conteúdo	109
 CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	 112
1. Apresentação e interpretação dos dados das entrevistas	113
2. Apresentação e interpretação dos dados das perguntas abertas dos questionários	133
3. Apresentação da amostra e interpretação dos resultados obtidos pela administração dos questionários	135
3.1. Apresentação da amostra	135
3.1.1. Percentagens de retorno	135
3.1.2. Distribuição das respostas segundo a escola	135
3.1.3. Distribuição das respostas segundo a localização (meio urbano ou meio rural)	136
3.1.4. Número de alunos por ciclo de ensino	137
3.1.5. distribuição dos respondentes segundo a sua categoria	139
3.1.6. Distribuição dos respondentes em função da sua localização	140
3.1.7. Idade e anos de estudo dos encarregados de educação	142
3.1.8. Idade dos educandos e distribuição por anos de escolaridade	149
3.1.9. Razões da escolha de escola pelos encarregados de educação	151
3.2. Análise dos Resultados	153
Introdução/Conceitos	154
3.2.1. Análise dos resultados - Finalidades e saberes da escola	156
3.2.2. Análise dos resultados - currículo e aos métodos de ensino e aprendizagem	163
3.2.3. Análise dos resultados – expectativas parentais sobre o professor	170
3.2.4. Análise dos resultados - expectativas parentais sobre o espaço físico e condições materiais da escola	178
3.2.5. Análise dos resultados - expectativas parentais sobre a interação escola-família	185
3.2.6. Análise dos resultados - expectativas parentais em relação ao funcionamento geral da escola	192
 CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	 198
1. Conclusões	199
1.1. Introdução	199
1.2. A escolha parental da escola	200
1.3. Expectativas parentais acerca das finalidades da escola básica dos 2º e 3º ciclos	201
1.4. Expectativas parentais acerca do currículo escolar e métodos de ensino e aprendizagem	203
1.4.1. Currículo escolar	203
1.4.2. Expectativas parentais acerca dos métodos pedagógicos de ensino e aprendizagem da escola básica dos segundo e terceiro ciclos	204
1.5. Expectativas parentais em relação ao professor do 2º e 3º ciclos	205
1.6. Expectativas parentais em relação às instalações equipamento e segurança da escola do 2º e 3º ciclos	207
1.7. Expectativas parentais em relação à interação escola - família	208
1.8. Expectativas parentais acerca do funcionamento geral da escola	209
2. Recomendações	212
Finalidades e saberes da escola básica dos 2º e 3º ciclos	212
O currículo escolar	212
O corpo docente – características e funções	214
Recursos materiais (instalações, equipamento e segurança)	215

Relação escola-família	215
Funcionamento geral da escola	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
Bibliografia	219
Outra bibliografia consultada	228
Legislação	230
ANEXOS	232
ANEXO I – Protocolo de entrevista n.º1	233
ANEXO II – Protocolo de entrevista n.º2	241
ANEXO III –Protocolo de entrevista n.º3	247
ANEXO IV – Protocolo de entrevista n.º4	259
ANEXO V – Análise de Conteúdo	267
ANEXO VI – Versão preliminar do Questionário	277
ANEXO VII – Versão definitiva do Questionário	284
ANEXO VIII – Análise de conteúdo das respostas abertas do questionário aplicado	291
ANEXO IX- Mapas	292
ANEXO X - Requerimento	295
ANEXO XI- Cartas	296
ANEXO XII – Representação dos dados obtidos a partir dos Projectos Curriculares de Turma – Profissão e Anos de Estudo	314
ANEXO XIII – Análise Estatística da Amostra	323
ANEXO XIII – Análise Estatística da Amostra	324
ANEXO XIV –Estatísticas enviada pelo GEPE - DSE – Ministério da Educação, referentes aos alunos matriculados nos ensinos básico preparatório e secundário unificado, em Portugal, desde 1972-1973 a 1976-1977 e carta que as acompanhou	337
ANEXO XV : “Séries Cronológicas - 30 Anos de Estatísticas da Educação”	339

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Alunos matriculados, em Portugal, de 1972-73 a 1976-77, no Ensino Básico	
Preparatório	41
Quadro 2 - Alunos matriculados, em Portugal, de 1972-73 a 1976-77, no Ensino Secundário	
Unificado	42
Quadro 3 – Actual Plano de Estudos do 2º ciclo do Ensino Básico	58
Quadro 4 – Actual Plano de Estudos do 3ª Ciclo do Ensino Básico	59
Quadro 5 – Guião de Entrevista	102
Quadro 6 - Síntese categorial das entrevistas, considerada na análise de conteúdo	111
Quadro 7 - Percentagem de Retorno	135
Quadro 8 - Distribuição das respostas segundo a escola	135
Quadro 9 – Número de alunos por ciclo de ensino	137
Quadro 10 - Percentagem de retorno por ciclos em cada escola(Espaço urbano e rural)	139
Quadro 11 - Distribuição dos respondentes em função da sua categoria	140
Quadro 12 – Distribuição dos respondentes em função da sua localização	141
Quadro 13 - Estatísticas descritivas – idade e anos de estudo	142
Quadro 14 – Idades dos educandos	150
Quadro 15 - Distribuição dos educandos por anos de escolaridade	151
Quadro 16 - Alfa de Cronbach -finalidades e saberes	156
Quadro 17 - Alteração do Alfa de Cronbach suprimindo um dos factores	156
Quadro 18 - Estatísticas – itens finalidades e saberes por localização	157
Quadro 19 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – itens finalidades e saberes	161
Quadro 20 – Teste de Bartlett's	161
Quadro 21 - Matriz de Componentes – finalidades e saberes	162
Quadro 22 - Alfa de Cronbach -currículo e métodos de aprendizagem	163
Quadro 23 - Valor de Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores	164
Quadro 24 - Estatísticas – itens currículo e métodos de aprendizagem por localização	164
Quadro 25 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – itens currículo e métodos de aprendizagem	168
Quadro 26 – Teste de Bartlett's	168
Quadro 27 - Matriz de componentes – currículo e métodos de aprendizagem	169
Quadro 28 - Alfa de Cronbach - expectativas dos pais sobre o professor	170
Quadro 29- Estatísticas – itens expectativas dos pais sobre o professor	170
Quadro 30 - Valor do Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores	171
Quadro 31 - Estatísticas – itens expectativas dos pais sobre o professor por localização	172
Quadro 32 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – itens expectativas dos pais sobre o professor	176
Quadro 33 – Teste de Bartlett	176
Quadro 34 - Matriz de Componentes – expectativas dos pais sobre o professor	177

Quadro 35 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – factores expectativas dos pais sobre o professor	178
Quadro 36 - Alfa de Cronbach - espaço físico e condições materiais	178
Quadro 37 - Estatísticas – itens espaço físico e condições materiais	179
Quadro 38- Valor do Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores	179
Quadro 39 - Estatísticas – itens espaço físico e condições materiais por localização	180
Quadro 40 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – itens espaço físico e condições materiais	184
Quadro 41 –Teste de Bartlett	184
Quadro 42 - Matriz de Componentes – espaço físico e condições materiais	185
Quadro 43 - Alfa de Cronbach -itens interação Escola-Família	186
Quadro 44 - Estatísticas – itens interacção Escola-Família	186
Quadro 45 - Valor do Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores	186
Quadro 46 - Estatísticas – itens interacção Escola-Família por localização	187
Quadro 47 – Teste de Bartlett	191
Quadro 48 - Matriz de Componentes – interacção Escola-Família	191
Quadro 49 - Alfa de Cronbach – funcionamento geral	192
Quadro 50 - Estatísticas – itens funcionamento geral	193
Quadro 51 - Valor do Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores	193
Quadro 52 - Estatísticas – itens funcionamento geral	194
Quadro Anexo 1 – Estatística descritiva - Idade	324
Quadro Anexo 2 – Testes paramétricos – Idades dos pais	325
Quadro Anexo 3 - Estatísticas – itens finalidades e saberes	325
Quadro Anexo 4 - Teste t – itens finalidades e saberes	326
Quadro Anexo 5 - Variância total explicada – finalidades e saberes	326
Quadro Anexo 6 - Teste-t – factores finalidades e saberes	327
Quadro Anexo 7 - Estatísticas – itens currículo e métodos de aprendizagem	328
Quadro Anexo 8 - Teste-t – itens currículo e métodos de aprendizagem	328
Quadro Anexo 9 - Variância Total Explicada – currículo e métodos de aprendizagem	329
Quadro Anexo 10 - Test-t – factores currículo e métodos de aprendizagem	329
Quadro Anexo 11 - Teste-t – itens expectativas dos pais sobre o professor	330
Quadro Anexo 12 - Variância Total Explicada – expectativas dos pais sobre o professor	331
Quadro Anexo 13 - Test-t – factores expectativas dos pais sobre o professor	331
Quadro Anexo 14 - Teste-t – itens espaço físico e condições materiais	332
Quadro Anexo 15 - Variância Total Explicada – espaço físico e condições materiais	332
Quadro Anexo 16 - Test-t – factores espaço físico e condições materiais	333
Quadro Anexo 17 - Teste-t – itens interacção Escola-Família	334
Quadro Anexo 18 - Variância Total Explicada – interacção Escola-Família	334
Quadro Anexo 19 - Test-t – factores interacção Escola-Família	335
Quadro Anexo 20 - Teste-t – itens funcionamento geral	335

Quadro Anexo 21 – Análise factorial – funcionamento geral	336
Quadro Anexo 22 - Variância Total Explicada – funcionamento geral	336
Quadro Anexo 23 - Test-t – factores funcionamento geral	336
Quadro Anexo 24 - Alunos matriculados, por distritos desde 1972-73 a 1976-77 no Ensino Básico Preparatório	338
Quadro Anexo 25 - Alunos matriculados, por distritos, desde 1972-73 a 1976-77 no Ensino Secundário Unificado.	338

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Fonte: Thomas J. Sergiovanni, O mundo da liderança, Porto, Edições Asa, 1999, p.140.	66
Figura 2 - O modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991)	68
Figura 3 - Patamares de envolvimento parental na escola	87
Figura 4 – Distribuição das respostas segundo a Escola	136
Figura 5 – Distribuição das respostas segundo a localização	137
Figura 6 – Distribuição dos educandos segundo o ciclo de escolaridade	138
Figura 7 – Distribuição das respostas segundo a Escola e a escolaridade	139
Figura 8 – Distribuição das respostas em função do estatuto do Encarregado de Educação	140
Figura 9 – Distribuição dos respondentes segundo a localização	141
Figura 10 - Gráficos de caixa e bigode para a distribuição das idades dos pais segundo a localização	143
Figura 11 - Anos de Estudo da Mãe(Meio urbano)	144
Figura 12- Anos de Estudo do Pai (Meio urbano)	144
Figura 13 – Anos de Estudo da Mãe (Meio rural)	145
Figura 14 - Anos de Estudo do Pai (Meio rural)	145
Figura 15 – Profissões do Pai – Rural	147
Figura 16 – Profissões da Mãe - Rural	147
Figura 17 - Profissão da Mãe - Urbano	148
Figura 18 - Profissões do Pai - Urbano	149
Figura 19 – Distribuição das idades dos educandos	150
Figura 20 - Gráfico de Pareto para a distribuição das razões de escolha da Escola (amostra global)	152
Figura 21 – Gráfico de Pareto para a distribuição das razões de escolha da Escola (Meio Urbano)	152
Figura 22 – Gráfico de Pareto para a distribuição das razões de escolha da Escola (Meio Rural)	153
Figura 23– Itens finalidades e saberes – U2	158
Figura 24 – Itens finalidades e saberes – U1	158
Figura 25 – Valores médios para os itens relativos a finalidades e saberes (Meio Urbano)	159
Figura 26 – Itens finalidades e saberes – R2	159
Figura 27 – Itens finalidades e saberes – R1	160
Figura 28 – Valores médios para os itens relativos finalidades e saberes (Meio Rural)	160
Figura 29– Itens currículo e métodos de aprendizagem – U2	165
Figura 30– Itens currículo e métodos de aprendizagem – U1	165

Figura 31 – Valores médios para os itens relativos a currículo e métodos de aprendizagem (Meio Urbano)	166
Figura 32 – Itens currículo e métodos de aprendizagem – R2	166
Figura 33 – Itens currículo e métodos de aprendizagem – R1	167
Figura 34 – Valores médios para os itens relativos a currículo e métodos de aprendizagem (Meio Rural)	167
Figura 35– Itens expectativas dos pais sobre o professor – U2	173
Figura 36 – Itens expectativas dos pais sobre o professor – U1	173
Figura 37 – Valores médios para os itens relativos às expectativas dos pais sobre o professor (Meio Urbano)	174
Figura 38 – Itens expectativas dos pais sobre o professor – R2	174
Figura 39– Itens expectativas dos pais sobre o professor – R1	175
Figura 40 – Valores médios para os itens relativos às expectativas dos pais sobre o professor (Meio Rural)	175
Figura 41 – Itens espaço físico e condições materiais – U2	181
Figura 42 – Itens espaço físico e condições materiais – U1	181
Figura 43 – Valores médios para os itens relativos ao espaço físico e condições materiais (Meio Urbano)	182
Figura 44 – Itens espaço físico e condições materiais – R2	182
Figura 45 – Itens espaço físico e condições materiais – R1	183
Figura 46 – Valores médios para os itens relativos ao espaço físico e condições materiais (Meio Rural)	183
Figura 47 – Itens interacção Escola-Família – U2	188
Figura 48 – Itens interacção Escola-Família – U1	188
Figura 49 – Valores médios para os itens relativos à interacção Escola-Família (Meio Urbano)	189
Figura 50 – Itens interacção Escola-Família – R2	189
Figura 51 – Itens interacção Escola-Família – R1	190
Figura 52 – Valores médios para os itens relativos à interacção Escola-Família (Meio Rural)	190
Figura 53 – Itens funcionamento geral – U2	194
Figura 54 – Itens funcionamento geral – U1	194
Figura 55 – Valores médios para os itens relativos ao funcionamento geral (Meio Urbano)	195
Figura 56 – Itens funcionamento geral – R2	195
Figura 57 – Itens funcionamento geral – R1	196
Figura 58 – Valores médios para os itens relativos ao funcionamento geral (Meio Rural)	196
Figura Anexo 1 - Mapa da cidade do Porto (localização agrupamentos espaço urbano)	292
Figura Anexo 2 - Mapa das escolas do Concelho de Marco de Canaveses (fonte: Câmara Municipal de Marco de Canaveses)	293

Figura Anexo 3 - Mapa do Agrupamento Vertical da Escola R2	294
Figura Anexo 4 - Mapa do Agrupamento Vertical da Escola R1	294
Figura Anexo 5 – Habilitações dos Pais(2ºciclo) – Escola R1	314
Figura Anexo 6 - Habilitações (conjunto Pai+Mãe - 2ºCiclo) – Escola R1	314
Figura Anexo 7 - Habilitações dos Pais(3ºciclo) – Escola R1	315
Figura Anexo 8 - Escola R1 – Habilitações (conjunto Pai + Mãe - 3º Ciclo) – Escola R1	315
Figura Anexo 9 – Habilitações dos Pais(2ºCiclo) – Escola R2	316
Figura Anexo 10 - Habilitações dos Pais(Pai+Mãe – 2ºCiclo) – Escola R2	316
Figura Anexo 11 - Habilitações dos Pais (3º Ciclo) – Escola R2	317
Figura Anexo 12 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe – 3º Ciclo) – Escola R2	317
Figura Anexo 13 - Habilitações dos Pais (2º Ciclo) – Escola U1	318
Figura Anexo 14 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe – 2º Ciclo) – Escola U1	318
Figura Anexo 15 - Habilitações dos Pais (3º Ciclo) – Escola U1	319
Figura Anexo 16 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe) – 3º Ciclo – Escola U1	319
Figura Anexo 17 - Habilitações dos Pais (2º Ciclo) – Escola U2	320
Figura Anexo 18 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe) – 2º Ciclo – Escola U2	320
Figura Anexo 19 - Habilitações dos Pais (3º Ciclo) – Escola U2	321
Figura Anexo 20 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe) – 3º Ciclo – Escola U1	321
Figura Anexo 21 - Profissões do Pai (2º Ciclo) – Escola R1 .Obs.: Consideram-se neste conjunto as profissões mais representativas, ou seja, com 4 e/ou mais elementos ligados a uma profissão)	322
Figura Anexo 22 - Profissões da Mãe (2º Ciclo) – Escola R1. Obs.: Consideram-se neste conjunto as profissões mais representativas, ou seja, com 4 e/ou mais elementos ligados a uma profissão)	322
Figura Anexo 23 - Profissões do Pai (3º Ciclo) – Escola R1	323
Figura Anexo 24 - Profissões da Mãe (3º Ciclo) – Escola R1	323

INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

Somos confrontados, diariamente, com informações veiculadas pelos meios de comunicação social que, no mínimo, despertam, em cada um de nós, a perplexidade e a inquietação. Referimo-nos aos problemas que afectam a sociedade planetária de hoje. A este propósito Perrenoud refere:

«As sociedades desenvolvidas têm problemas, para já não falarmos nos problemas ainda mais graves da sociedade planetária: miséria, má nutrição, desigualdades, escravidão, exclusões e integristas diversos, barbárie e regimes totalitários por toda a parte, guerras, tráfico de armas e drogas em larga escala, tráfico de mulheres e turismo sexual, poluição atmosférica, extinção dos recursos naturais.

Diz-se, e ouve-se dizer, que tal não aconteceria se “a escola desempenhasse o seu papel”: educar as novas gerações, torná-las mais “responsáveis”, inculcar-lhes o sentido de comunidade e de partilha, restaurar o interdito da violência¹.»

Justifica-se, em pleno século XXI, a emergência de um novo paradigma de escola, orientada não só para o desenvolvimento de competências diversas, necessárias à complexidade da sociedade actual, mas também uma escola que “eduque as novas gerações”² para a solidariedade tão necessária numa sociedade tão desigual.

Seguindo a linha de pensamento de Perrenoud, considera-se necessário que a escola saiba inculcar às novas gerações o sentido de “comunidade e de partilha”³.

Se é verdade que urge desenvolver competências próprias da sociedade de um conhecimento que muda a um ritmo alucinante, também é necessário formar cidadãos honestos e responsáveis. Segundo Perrenoud “o saber não garante, infelizmente, nem a solidariedade nem a honestidade”⁴. O autor supracitado refere que são, por vezes, os mais instruídos que cometem os maiores crimes⁵.

Considerando as mudanças rápidas da sociedade, a complexidade da mesma e o papel da escola actual, decidimos realizar um estudo para

¹ PERRENOUD, Phillipe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA, p.13.

² *Idem, Ibidem.*

³ *Idem, Ibidem.*

⁴ *Idem*, p.104.

⁵ *Idem-ibidem.*

conhecer as expectativas parentais em relação à escola básica pública dos 2º e 3º ciclos, em espaço urbano e rural, no distrito do Porto.

O presente trabalho apresenta-se estruturado do seguinte modo:

Após a apresentação da problemática do referido estudo, a sua justificação ou relevância e a validade interna do mesmo, seguem-se quatro capítulos.

No primeiro capítulo, onde é feita a revisão da literatura, começamos por referir uma grande alteração da escola, ocorrida em Portugal, em 1759, com o Marquês de Pombal o qual, influenciando o poder régio a expulsar os jesuítas do país, coloca o ensino sob o controlo do Estado.

Perseguindo o objectivo de demonstrar que a estrutura da escola de hoje remonta à época de Fontes Pereira de Melo – 1860 e, principalmente, à época de João Franco – 1894/1895, fizemos alusão a algumas reformas na instituição escolar, nas épocas referidas. Demonstramos, através destas incursões ao passado, a existência de dois processos similares: a organização escolar, no nosso país, caracterizada pelo isolamento docente especializado numa única matéria e os princípios da Administração Científica de Taylor, publicados em 1911, aplicados às organizações industriais, que preconizam a especialização dos operários numa única tarefa.

Através da literatura consultada e citada, demonstramos que as práticas da organização escolar do passado, comparáveis às da organização económica taylorista, não se adequam à escola deste século.

Segue-se uma abordagem sucinta alusiva a alterações verificadas na educação, a partir da década de 70, em Portugal, constatando-se que, apesar da reconhecida importância das reformas de Veiga Simão, o acesso à educação continuou a ser uma prerrogativa daqueles que detinham o poder económico. Demonstra-se, a seguir, que, com a Revolução de 25 de Abril de 1974, se concretizou o acesso de todos os cidadãos ao sistema formal de ensino, mas o pleno sucesso académico continuou a ser apanágio das classes favorecidas do ponto de vista económico e cultural.

Segue-se uma referência à descentralização como um dos meios de resolução de alguns dos problemas que afectam a escola, actualmente, entre nós.

Apresentamos, depois, os pontos de vista de diversos autores sobre as atitudes a adoptar, pela escola de massas, instalada em Portugal após a revolução de Abril de 1974.

Ainda no que respeita à revisão da literatura, foram alvo de grande reflexão as temáticas que se prendem com a problemática do nosso estudo, tendo sido, sobre este assunto, referidos os pontos de vista de autores diversos, sobre: finalidades e saberes da escola; currículo escolar e métodos de ensino e aprendizagem; características e funções dos professores; recursos materiais da escola – instalações, equipamento e segurança; relação escola-família.

No segundo capítulo, referimos a metodologia adoptada para a realização do nosso estudo, falando dos seguintes aspectos: estabelecimento do plano de investigação; localização geográfica e caracterização das escolas alvo do estudo; caracterização das populações servidas pela escola; identificação das variáveis de estudo; caracterização dos instrumentos de pesquisa utilizados (questionário e entrevista); análise de conteúdo das entrevistas e das perguntas abertas dos questionários.

No terceiro capítulo, fazemos a apresentação e interpretação dos dados das entrevistas e das perguntas abertas dos questionários, apresentamos a amostra obtida pela administração dos questionários e interpretamos os respectivos resultados.

No quarto capítulo, apresentamos as conclusões às quais se seguem algumas recomendações.

Apresentamos, finalmente, as referências bibliográficas e os anexos.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A temática central desta dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional consiste na identificação das expectativas parentais em relação à escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, em espaço urbano e rural, do distrito do Porto, tendo a seguinte pergunta de partida:

O que esperam da escola pública os pais dos alunos que frequentam os segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico em, meios urbano e rural, do distrito do Porto?

A referência explícita, na pergunta de partida, aos meios onde se desenvolverá o estudo (distrito do Porto, meios urbano e rural) parece-nos pertinente, uma vez que as expectativas parentais de espaços geográficos tão diferentes, como são o urbano e o rural, poderão ser divergentes, como evidenciaram estudos realizados relativos ao paradigma de escola sugerido:

«Rui Santiago (1993) estuda as representações sociais de pais, alunos e professores face à escola a partir de uma amostra de 231 alunos de ambos os sexos, a frequentarem o 6º ano de escolaridade em três escolas rurais do centro do país. Definindo dois modelos de escola – transmissiva e construtiva – constata que “são os pais com um maior afastamento cultural em relação à escola, da categoria social de pertença C (agricultores) ou das zonas mais vincadamente rurais, que elaboram representações mais próximas das propostas da escola transmissiva”⁶».

Não só se constataram divergências em relação ao paradigma de escola, como também no que respeita à interacção da escola com as famílias. Segundo Don Davies, «nalgumas zonas rurais, os pais parecem ter contactos mais informais com os professores e sentem-se mais próximos da escola do que os seus congéneres das zonas urbanas; os pais das zonas urbanas referem-se mais facilmente à

⁶ SILVA, Pedro (1994). “Relação escola-família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um balanço”. In *Inovação*, vol. 7, p.332, Lisboa: IIE, Ministério da Educação.

discriminação contra os pais pobres como uma causa de problemas com a escola, do que os das zonas rurais⁷».

Num imenso universo de expectativas parentais em relação à escola, decidimos seleccionar aquelas que constituem a preocupação permanente dos pais. Para essa selecção, considerou-se o trabalho realizado por Rui Santiago que, visando o conhecimento das representações dos pais, dos alunos e dos professores em relação à escola, seleccionou os seguintes aspectos: «abertura da escola aos pais como fonte de informação sobre aspectos da sua organização e funcionamento; estilos educativos e pedagógicos na instituição escolar; finalidades da escola e saberes escolares e extra-escolares⁸».

Considerou-se, também, o estudo efectuado por Aguiar *et al.*⁹ cujos resultados mostram, sem ambiguidades, que a comunidade educativa valoriza, em relação à escola, essencialmente, quatro aspectos «o funcionamento do ensino curricular, a organização e gestão da escola, o seu contexto social e moral e os recursos materiais e serviços conexos¹⁰».

2. SUB-QUESTÕES DO ESTUDO

■ O que esperam da escola pública os pais dos alunos que frequentam os segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, em meio urbano, no distrito do Porto, em relação a:

- Finalidades e saberes escolares;
- Currículo escolar e métodos de ensino-aprendizagem;
- Corpo docente – características e funções;
- Recursos materiais (instalações, equipamento e segurança).
- Relação escola-família.

⁷ DAVIES, Don *et al.* (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, p.75.

⁸ SANTIAGO, Rui (1993). *As representações sociais de escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.11.

⁹ AGUIAR, M.S., CARNEIRO, J. e CABAÇO, T. (2002). "Representações e expectativas sobre a escola: um estudo de caso", in *Psicologia, Educação e Cultura*, vol.6, nº1 p.152.

¹⁰ Idem, pp. 151-152.

■ **O que esperam os pais dos alunos que frequentam as escolas públicas dos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, em meio rural, no distrito do Porto, em relação a:**

- Finalidades e saberes escolares;
- Currículo escolar e métodos de ensino-aprendizagem;
- Corpo docente – características e funções;
- Recursos materiais (instalações, equipamento e segurança).
- Relação escola-família.

■ **Haverá divergências nas expectativas parentais relativamente às escolas públicas, em meio rural e meio urbano, do distrito do Porto?**

3. JUSTIFICAÇÃO OU RELEVÂNCIA DO ESTUDO

“As transformações sociais, nos últimos anos, foram profundas e são sobejamente conhecidas: o aumento das famílias monoparentais, com crianças em idade escolar; maior percentagem de crianças nascidas fora do matrimónio; fragmentação da família alargada constituída por pais, mães e avós; alunos cujos pais adoptivos ou biológicos travam uma dura luta pela sobrevivência económica, não podendo oferecer aos filhos um ambiente facilitador de desenvolvimento e de aprendizagem; alunos que vivem em bairros social e culturalmente degradados onde impera a cultura da droga e da violência¹¹”.

Por outro lado, as alterações políticas verificadas, após a revolução de Abril de 1974, tornaram possível o acesso de todos os cidadãos ao sistema formal de ensino.

Assim, as alterações políticas e sociais, tiveram como consequência uma transformação profunda do público escolar. O ensino de elite deu lugar à escola de massas.

¹¹ MARQUES, Ramiro (2001). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Porto: Asa Editores, 3ª edição, pp. 9-13.

Muitas crianças e jovens de classes sociais desfavorecidas levaram consigo, para a escola, inumeráveis problemas, sendo alguns deles de difícil resolução.

Importa saber até que ponto as escolas foram influenciadas pelas transformações verificadas na sociedade e se estão preparadas para dar resposta aos problemas que emergiram face à massificação do ensino.

Neste contexto de mudança, urge que a escola adopte uma atitude nova, estando atenta à diversidade cultural dos alunos, valorizando os seus saberes e potenciando o seu desenvolvimento cognitivo, social e afectivo. Segundo Maria Teresa Estrela, a presença cada vez maior, nas escolas, de alunos oriundos de meios sócio-culturais desfavorecidos assim como a presença crescente de minorias étnicas e culturais exigem que a escola tome em consideração as culturas que se afastam da cultura padrão que ela divulga e que seja sensível aos valores de outras culturas¹². O papel do professor deve ser, essencialmente, o de organizador da aprendizagem e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo dos discentes¹³.

Considerando as transformações sociais e políticas verificadas, importa-nos conhecer as expectativas parentais, dos meios urbano e rural, em relação à Escola Pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Salientam-se, à partida, várias limitações:

- O facto de ser um primeiro trabalho de investigação realizado;
- As limitações de tempo para a sua elaboração decorrente de ela se realizar em simultâneo com o trabalho profissional;
- A amplidão da temática que implica uma redução do campo de estudo.

5. VALIDADE INTERNA DO ESTUDO

A validade interna do estudo foi assegurada por triangulação, tendo sido combinadas duas metodologias para o estudo da mesma problemática:

¹² ESTRELA, Maria Teresa (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora, p.39 .

¹³ *Idem-ibidem*.

inquérito por entrevista e inquérito por questionário. Segundo Carmo e Ferreira, “a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade. Pode ser assegurada por triangulação, combinando diferentes métodos¹⁴.”

¹⁴ CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para auto—aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, p.218.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

1. A ESCOLA INSERIDA NUM MUNDO EM PERMANENTE MUTAÇÃO

A organização escolar tem evoluído, ao longo de décadas, nas suas vertentes organizacional e funcional, tendo acompanhado algumas das alterações profundas da sociedade.

Consideramos relevante começar por referir uma grande alteração, no que respeita à educação, em Portugal, verificada em 1759 - o fim de duzentos anos de actividade pedagógica ininterrupta pela Companhia de Jesus¹⁵. Num alvará publicado em 25 de Junho de 1759, repudiam-se o método de ensino jesuítico e os compêndios que a Companhia de Jesus usava. É criado o lugar de Director-Geral dos Estudos, equivalente a um actual Director-Geral do Ensino. A vontade do Marquês de Pombal (ministro de D. José) exigia que «todos os professores tivessem as mesmas opiniões sobre os mesmos temas e ao Director de Estudos competia impedir que alguém minimamente se desviasse das normas impostas pela autoridade do ministro»¹⁶.

A expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, constituiu, em Portugal, o início daquilo que denominamos Estado Educador - epíteto atribuído ao Estado por Sousa Fernandes.¹⁷ Este autor afirma mesmo que “Portugal foi pioneiro entre os países europeus na criação de um sistema público de ensino, restringindo o papel da Igreja através do afastamento compulsivo da companhia de Jesus dos centros de instrução universitária e secundária”¹⁸.

Mais tarde, em 1789, a influência dos ideais da Revolução Francesa que proclamavam a igualdade de formação a proporcionar a todos os cidadãos, tendo o seu principal impulso nas leis escolares de Jules Ferry, consolidaram o controlo rigoroso do Estado sobre a escola. O Estado foi o substituto da

¹⁵ CARVALHO, Rómulo (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição, p. 429.

¹⁶ *Idem*, p.431.

¹⁷ FERNANDES, A. Sousa, (2005). “Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto: Edições ASA, p. 194.

¹⁸ FERNANDES, A. Sousa, (2005). “Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, p. 68.

Igreja na missão educadora do cidadão. A este propósito, João Formosinho *et al.* referem, com base nos textos legais das Reformas (1911- Ensino Primário; 1918- Ensino Técnico), que «a garantia do controlo da escola pelo Estado custou à Companhia de Jesus duas expulsões do território nacional, com o Marquês de Pombal e a Primeira República (...) é deste tempo a concepção da escola como a “nova igreja cívica do povo” e do professor como “sacerdote do ensino” “evangelizador”, “apóstolo (laico) da religião social” a quem se impunha o “dever sacratíssimo” de formar os futuros cidadãos e de ser um modelo de virtudes, exemplos de compostura, bondade e método de trabalho”¹⁹

De facto, a influência da Revolução Francesa aliada à implantação de regimes liberais consolidaram o poder do Estado (poder político, ideológico e administrativo), sobre a educação, tornando irreversível a laicização da escola.

No que respeita à estruturação dos currículos em disciplinas diversas, entre outros aspectos da organização escolar, poder-se-ão tomar como referências o ano de 1852 e Fontes pereira de Melo. Rómulo de Carvalho refere que Portugal, “desejoso de alcançar o progresso de outros países europeus, um alvo sempre desejado e nunca atingido, (...) encontrou na hora própria, o homem desejado, Fontes Pereira de Melo, o qual a partir da implementação de melhoramentos em vários sectores (construção de estradas, instalação de linhas de ferro, construção de pontes, elevação de linhas telegráficas), deixou a descoberto a nossa falta de preparação relacionada com a ausência de estruturas escolares que habilitassem as pessoas para as novas tarefas. Surge assim a necessidade de se criarem escolas de instrução profissional”²⁰. Com Fontes Pereira de Melo “foi instituído o ensino técnico industrial pelo Decreto de 30 de Dezembro de 1852. Conforme estipulado por este Decreto, o ensino técnico industrial foi criado em Lisboa e no Porto, e dividia-se em três graus (elementar, secundário e complementar), respectivamente com duas, três e quatro cadeiras: Matemática e Desenho Linear e de Ornatos, no primeiro; Geometria, Física e Química e Desenho de Modelos, no segundo; o mesmo Desenho, Mecânica Industrial, Química Aplicada, Economia e Legislação Industrial, no terceiro”²¹.

¹⁹ FORMOSINHO, João, *et al.* (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: edições ASA, p.32.

²⁰ *Idem*, p.587.

²¹ *Idem*, p.588.

Não fazendo parte do nosso estudo contar a história do Ensino em Portugal, refere-se que a alusão ao estipulado neste Decreto, constitui um mero exemplo de organização dos currículos da escola de então, lembrando já a estrutura da escola de hoje, em Portugal. Salienta-se, no entanto, que as reformas implementadas, na educação, pelo governo de João Franco, no reinado de D. Carlos I, acentuaram as semelhanças atrás referidas.

As lacónicas referências à História do Ensino, em Portugal, ilustram bem a semelhança daquilo que veio, posteriormente, a acontecer nas organizações industriais.

Perseguindo o objectivo de melhorar a produtividade das organizações, Taylor, um engenheiro norte-americano, publicou, em 1911, o seu livro intitulado *“Princípios de Administração Científica”*²². Para maximizar a produção, minimizar os custos e otimizar o tempo, Taylor desenvolveu a sua teoria que preconiza a sistematização das tarefas nas organizações e a especialização dos operários numa única tarefa. Defende, ainda, o incentivo à competição através de melhores salários.

O conceito subjacente à Administração Científica de Taylor, visando o lucro, e o de Estado Educador (materializado na realidade portuguesa), visando o controlo da educação, a “formatação” dos indivíduos são susceptíveis de comparações, embora não tenham existido influências de um sobre o outro.

O Estado Educador, regulamentando toda a actividade escolar, consegue aniquilar quaisquer pretensões de inovação, tal como acontecia com a implementação da teoria de Taylor que transformava os operários em meros autómatos.

Por outro lado, a distribuição do trabalho, nas organizações empresariais, segundo os Princípios de Administração Científica de Taylor é comparável à distribuição do trabalho docente na Escola Portuguesa, a partir do segundo ciclo do Ensino Básico (cada professor lecciona a sua disciplina, não existindo, por vezes, partilha de experiências, de materiais de informações...).

Tal como acontecia na sociedade de Taylor, onde os operários não precisavam de ser criativos, assim, com escola tradicional, são cerceadas ao

²² CHIAVENATO, Idalberto (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 1º volume. Rio de Janeiro: Editora Campus, 6ª edição pp. 57-82.

aluno quaisquer tentativas de criatividade. O professor transmite um conhecimento normalizado para que o aluno, passivamente, o reproduza sem qualquer alteração.

Muitos são os autores que se insurgem contra estas metodologias, sendo exemplo disso Ruben Cabral que se refere à criação “de uma escola racionalizada destinada mais a formatar que a formar sucessivas gerações para o bom funcionamento da máquina do mundo” ²³.

Do mesmo modo que, na indústria, segundo os princípios de Taylor²⁴, os operários receberam formação para a execução de uma única tarefa, assim, nas organizações escolares, o conhecimento foi organizado em disciplinas autónomas e distintas sem considerar a realidade como um todo, e os professores remetidos ao isolamento da sua matéria lectiva. Este processo de ensino e aprendizagem parcelar é censurado por Ruben Cabral:

«O conhecimento humano foi condicionado, catalogado, seriado, estandardizado e compartimentado convenientemente em áreas distintas e autónomas, a que se chamou disciplinas, e que raramente entravam em contacto umas com as outras. A visão da realidade como um todo, praticamente, perdeu-se. Deu-se primazia ao estudo aturado de partes desconexas e descontextualizadas dessa mesma realidade²⁵».

O ensino estandardizado e descontextualizado, que não considera as vivências nem a cultura dos alunos é fortemente criticado por Ruben Cabral, o qual preconiza currículos diferenciados próximos do quotidiano dos alunos e das suas culturas:

«Se por um lado se põe o problema da validade de um currículo único para todas as crianças, independentemente da sua cultura ou das suas subculturas (as crianças do meio rural e as do meio urbano são geralmente ensinadas através das mesmas imagens, metodologias, leituras do real, analogias e parábolas, podemos, por outro lado contestar a desconexão e a descontextualização em que vive o coração da escola – sala de aulas²⁶».

²³ CABRAL, Ruben (2000). *O Novo Voo de Ícaro*, Discursos Sobre a Educação. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus, p.22.

²⁴ CHIAVENATO, Idalberto (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 1º volume. Rio de Janeiro: Editora Campus, 6ª edição, pp. 57-82.

²⁵ CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro*, Discursos Sobre a Educação. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus, p.22.

²⁶ CABRAL, Ruben (1997). “A Reinvenção da Escola” in Cunha, Pedro D’ Orey, *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp.48-49.

Pensa-se que em muitas escolas se cumpre ainda a missão de criar “peças” para a “máquina do mundo”, numa atitude que contrasta com o que se passa na vida real onde crianças e adultos se aperfeiçoam pela emulação:

«Enquanto no mundo real as crianças (e os adultos também) aprendem uns com os outros, aperfeiçoando-se pela emulação e pela prática em grupo, na escola tradicional exige-se que aluno aprenda num isolamento quase total (...) A missão continua a ser a de criar pessoas-peças para a grande máquina do mundo. Só que a máquina encravou e o mundo já não funciona assim²⁷».

Os parâmetros de acção acima referidos não são consonantes com a realidade actual.

Durante muitos anos o mundo foi encarado de uma forma determinística e linear. Assim, todos os sistemas organizacionais eram considerados estáveis e racionais. Partindo deste pressuposto, eram definidos, implementados e controlados planos de acção subordinados a regras rígidas, para a obtenção de determinados comportamentos.

Ítalo Calvino denomina este rigor de práticas como: «densa rede de constricções públicas e privadas que acaba por envolver toda a existência com nós cada vez mais apertados²⁸».

Preconizando veementemente o abandono das rotinas do passado, Ruben Cabral afirma:

«Na era macromecânica, o paradigma mecanicista fazia todo o sentido. Na era da mecânica quântica, não faz sentido nenhum. As matrizes que asseguravam a aparente certeza de muitas premissas diluiu-se. (...) A mudança certinha e programada, o chamado progresso evolutivo, a mudança na continuidade, transformou-se súbito na mudança caótica, complexa, descontínua e incerta²⁹».

Na esteira de Ruben Cabral, está Prigogine, corroborando a necessidade de pôr termo aos métodos preconizados pela escola tradicional comparáveis aos princípios aplicados, na indústria, na sociedade de Taylor, alertando para

²⁷ CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro*, Discursos Sobre a Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, pp. 48 e 49.

²⁸ CALVINO, Ítalo (1990). *Seis Propostas Para o Próximo Milénio*. Lisboa: Editorial Teorema, 4ª Edição p.21.

²⁹ CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro*, Discursos Sobre a Educação. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus, pp.31 e 32.

a mutação rápida da sociedade e para o fim das certezas, incentivando a criatividade:

«Vivemos o fim das certezas. (...) Encontramos instabilidades e bifurcações a todos os níveis. É nesta perspectiva que podemos perguntar-nos porque esteve o ideal da física tanto tempo associado à certeza, o que quer dizer à negação do tempo e da criatividade³⁰».

Um abismo separa a escola actual da realidade circundante. A mudança estonteante do mundo contrasta com o marasmo e inadaptação da escola que persiste em permanecer alheada daquilo que se passa à sua volta:

«Preocupa-me verdadeiramente este divórcio entre o real da escola e o real da vida. (...) Aliás, o avanço estonteante da Física, da Biologia, da Neurofisiologia, das Ciências do Caos e da Complexidade, levam-nos a percepções do real que nos desafiam. Pena que muita desta ciência não tenha ainda atingido foros de cidadania nas escolas³¹».

O fim das certezas patente no discurso de Prigogine põe em causa a previsibilidade e a controlabilidade, próprias da visão mecanicista. Esta nova realidade poderá ser mais estimulante se a escola se libertar das regras do passado:

«A incerteza, a descontinuidade, o caos, a complexidade ou a ausência de razoabilidade, não conduzem necessariamente a uma situação pior de vida. Acredito que, bem pelo contrário, podem conduzir-nos a uma vida mais rica, mais livre, mais estimulante. Só que não poderemos encontrar essa riqueza, essa liberdade e esse estímulo, continuando a viver pelas regras do passado³²».

Assim, pensa-se que a instituição escolar tem de ser alvo de reestruturações profundas, quer na sua organização interna, quer no estabelecimento de parcerias, tornando-se atractiva, motivadora, fulcro de aprendizagem e de desenvolvimento. Deve abrir-se à sociedade, conhecer a realidade circundante e os problemas que afligem as suas comunidades

³⁰ PRIGOGINE, ILYA (1999). *O Fim das Certezas*. Lisboa: Gradiva, pp.181 - 182.

³¹ CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus, p.17.

³² CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus, p.33.

educativas, tentando encontrar soluções. Pergunta-se como poderá ser concretizada essa mudança.

Preocupado com o marasmo da escola face à mudança célere do mundo, Ruben Cabral refere que «a maior parte das reformas é levada a cabo por gente da escola que pouco mais conhece do que aquilo que lhe foi ensinado e ensina, e que dificilmente está interessada em alterar profundamente o mundo em que vive. A autenticidade da vida escolar é assim posta em causa. A realidade passa-lhe quase sempre ao lado³³».

Todavia, nem “a realidade” a que se refere Ruben Cabral, pode “passar ao lado da escola” nem o sucesso escolar para todos pode continuar a constituir uma utopia.

³³ CABRAL, Ruben (1997). “A Reinvenção da Escola” in Cunha, Pedro D’ Orey, *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp.48-49.

2. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E (IN)ÊXITO ESCOLAR

Segundo Rómulo de Carvalho, a expressão “democratização do ensino”³⁴ era frequente nos discursos do ministro de Marcelo Caetano, Veiga Simão.

Com efeito, durante a década de 70, ocorreram, em Portugal, profundas alterações no sistema educativo. A reforma conduzida pelo ministro Veiga Simão foi uma primeira tentativa de estender a todo o país o ensino para que este não se confinasse a algumas vilas e cidades. Rómulo de Carvalho refere que «a obra de Veiga Simão, na Educação Nacional, representou um inegável progresso»³⁵. De facto, em 1973, fazendo o balanço do trabalho realizado, Veiga Simão referiu que «nos últimos quatro anos se tinham criado 6400 escolas do ensino primário, 180 do Ciclo Preparatório directo, 280 postos oficiais da Telescola, 79 liceus, 51 escolas do ensino técnico, 9 escolas do magistério primário...»³⁶

Apesar da criação de escolas e de alterações estruturais no sistema educativo então verificadas, o ensino continuou a ser prerrogativa daqueles que detinham o poder económico.

Com a revolução de Abril de 1974, verificou-se um corte com o passado dos pontos de vista social, económico e político, tendo ocorrido um corte ainda maior com o sistema de ensino então vigente: fundiram-se os dois subsistemas de ensino (Liceal e Industrial/Comercial), tendo surgido o Ensino Unificado até ao 9º ano de escolaridade; reformularam-se currículos; criaram-se escolas com igualdade de oportunidades para todos³⁷.

Em dois de Abril de 1976, a Assembleia Constituinte, reunida em sessão plenária aprovou e decretou a Constituição da República Portuguesa à qual foram introduzidas alterações pela Lei Constitucional nº 1/2001, de 12 de Dezembro.

Nos artigos 73º e 74º da Constituição pode ler-se:

«O estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola, e de outros meios formativos contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais,

³⁴ Carvalho, Rómulo (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição, p. 808.

³⁵ *Idem*, p. 812.

³⁶ *Idem-ibidem*.

³⁷ VAZ, J.L.I. (2000). “Uma escola democrática numa sociedade em mudança”, in *Educação, Formação e Trabalho – Debates da Presidência da República*, Ed. Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp.63-64.

o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. (...) Todos têm direito ao ensino com garantia de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar³⁸».

Assim, apesar de a escola pública continuar a ser considerada um serviço e a educação uma função do Estado, competindo aos órgãos do poder do Estado definir a política educativa e proporcionar às escolas os recursos materiais e humanos necessários ao seu funcionamento, foi consagrado o direito de acesso ao ensino e êxito escolar a todos os cidadãos.

Contudo, pergunta-se se a igualdade de oportunidades e o êxito escolar é, de facto, uma realidade em Portugal. Rómulo de Carvalho consegue provocar alguma inquietação quando refere:

«No momento em que escrevemos estas palavras (Junho de 1983), nove anos após o golpe militar de Abril de 1974), já quinze governos passaram pelas cadeiras do poder, o que dá em média nove meses por ministro. É um sintoma de crise, crise que realmente se vive em todos os sectores da vida nacional, e que dia a dia se agrava sem que se vislumbre o modo de tolhê-la. Aguardemos o que o futuro nos reserva»³⁹

João Formosinho esboça o retrato dessa quase indelével “crise” referida por Rómulo de Carvalho:

«Na implementação das políticas de democratização da educação, foram sacrificadas, muitas vezes, aspectos essenciais que afectam a qualidade de ensino: a construção apressada e a abertura de escolas sem as infra-estruturas adequadas; o recrutamento de muitos agentes de ensino não qualificados; a mobilidade docente compulsiva; o lançamento atabalhado de inovações....»⁴⁰

Rómulo de Carvalho diz que a “crise” está instalada “em todos os sectores da vida nacional”. De facto, se o insucesso e o abandono escolares se prendem com a inadaptação da escola à nova realidade social, também a fragmentação das famílias e a sua vulnerabilidade do ponto de vista

³⁸ *Constituição de República Portuguesa*, actualizada de acordo com a Lei Constitucional nº 1/2001 de 12 de Dezembro, Ed. Livraria Almedina, Coimbra, Novembro de 2003, artigos 73º e 74, p. 37.

³⁹ Carvalho, Rómulo (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição, p. 813.

⁴⁰ FORMOSINHO, João (2005). “A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, p. 309.

económico constituem um factor relevante no que respeita à falta de sucesso académico e social dos alunos. Como meio de solucionar alguns dos inúmeros problemas, Ramiro Marques preconiza a criação de incentivos à constituição e manutenção das famílias tradicionais, visando ambientes educativos seguros na vida de crianças e adolescentes. Este autor refere que a ausência “destes incentivos custam mais caro ao País do que a construção e manutenção de prisões, a reintegração social ou o pagamento de subsídios de desemprego”. Ramiro Marques afirma mesmo que a ausência de apoio às famílias carenciadas e/ou disfuncionais e a consequente ausência de um ambiente familiar saudável para as crianças e adolescentes pode ter como consequência a criação de “uma subclasse de não cidadãos, sem direitos nem deveres, à margem da convivência social e potencialmente ameaçadora da ordem e bem-estar sociais”⁴¹.

Sousa Fernandes, visando também o bem-estar social e uma educação de qualidade para as crianças e jovens, preconiza vivamente a descentralização, de modo a, entre outros aspectos, envolver no processo educativo professores, alunos, famílias, empresas, autarquias, de forma a potenciar as aprendizagens através do reforço da cooperação e responsabilização local no processo educativo. Contudo, este autor também considera que o Estado tem um papel fundamental para “assegurar certos objectivos de âmbito nacional, criar condições de igualdade, garantir recursos suficientes para promover a educação e evitar discriminações em relação a minorias”⁴².

De facto, perante a complexidade do público escolar – consequência natural da instalação da escola de massas - todos os recursos enunciados se revelam da maior importância.

3. A ATITUDE DA ESCOLA FACE À MASSIFICAÇÃO DO ENSINO

⁴¹ MARQUES, Ramiro (2001). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Porto: Asa Editores, 3ª edição, pp. 23 e 24.

⁴² FERNANDES, A. Sousa (2005). “Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa *et al.*, *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp.72-75.

Com a instalação da escola de massas, a instituição escolar já não pode limitar-se ao desenvolvimento de competências cognitivas, aos saberes escolares tradicionais, ela deve também estar atenta às necessidades dos alunos, aos seus problemas reais. Espera-se que a escola cumpra bem a sua missão junto de crianças e adolescentes que possuem múltiplas carências – de ordem económica, social, entre outras. No excerto que se segue, retirado do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação no século XXI, é evidente a necessidade de transformação de algumas escolas, de modo a dar resposta aos problemas que afligem o público que acolhem no seu seio:

«Os problemas da sociedade envolvente não se deixam à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e de esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais, mas também que obtenham sucesso em áreas em que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam⁴³».

Pedro Silva preconiza a existência de uma escola incumbida das tarefas de socializar e de proporcionar a aprendizagem de valores, referindo que “a escola é uma instituição socializadora, logo de transmissão de valores⁴⁴”.

Também Almerindo Afonso coloca a tónica na necessidade de socialização, afirmando que “à escola não compete somente instruir, mas também estimular e socializar⁴⁵”.

O pensamento destes autores é fortemente corroborado por Daniel Goleman que vê a escola como último reduto para a socialização das crianças. Segundo este autor, todas as crianças têm de frequentar a instituição escolar, sendo esta a única instituição com que a sociedade pode contar para a promoção do desenvolvimento harmonioso das crianças e

⁴³ DELORS, Jacques, - coordenação – (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA, 8ª edição, p.132.

⁴⁴ SILVA, Pedro (2002). “Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação” in Lima, Jorge Ávila de (Org.), *Pais e professores um desafio à cooperação*, p.126. Porto: Edições Asa.

⁴⁵ AFONSO, J. Afonso (1988). “Insucesso, Socialização Escolar e Comportamentos Divergentes: Uma Abordagem Introdutória”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 41-51, Braga, C.E.E.C. Universidade do Minho.

adolescentes, dado que as famílias disfuncionais aumentaram exponencialmente:

«Uma vez que a vida familiar já não oferece a muitas crianças um apoio firme na vida, é para as escolas que as comunidades se voltam em busca de correctivos para as deficiências das crianças na área das competências sociais e emocionais. Considerando que praticamente todas as crianças frequentam a escola “pelo menos no início”, ela constitui um lugar onde podem ser-lhes ministradas lições básicas na arte de viver que de outro modo nunca o receberiam⁴⁶».

Urge, então, transformar a prática dos actores principais da escola – os professores – e incentivar a cooperação da comunidade com a escola, uma vez que a tarefa de socializar é fundamental na escola de hoje. Daniel Goleman advoga esta ideia, referindo que «A literacia emocional implica para as escolas um mandato acrescido assumindo o papel que as famílias não cumprem na socialização das crianças. Esta tarefa enorme exige grandes modificações: que os professores vão mais além da sua missão tradicional⁴⁷».

Está na mesma linha de pensamento Hermano Carmo, dizendo que a educação deve «abranger todos os traços cognitivos, emocionais e éticos do indivíduo e não como agora, privilegiar, na escola, apenas os traços linguísticos e matemáticos, desperdiçando talentos indispensáveis à coesão da comunidade e ao seu desenvolvimento integral⁴⁸».

Também, a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza a existência de uma escola com amplas funções, contrastando, assim, com a escola do passado. Segundo o estipulado no referido documento, a escola deve “proporcionar a aquisição de uma cultura moderna nas suas dimensões literária, científica, tecnológica e artística, devendo também:

- Contribuir para o desenvolvimento global da personalidade e para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários;
- Desenvolver o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões.

⁴⁶ GOLEMAN, Daniel (1999). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates - Actividades Editoriais Lda, 8ª edição.

⁴⁷ Idem-*ibidem*.

⁴⁸ CARMO, Hermano (2004). “Educação da Juventude, carácter, liderança e cidadania” in *Revista Nação e Defesa, edição do Instituto de Defesa Nacional, Lisboa*, número Extra Série, p.38, nota de rodapé.

- Formar cidadãos capazes de julgar com espírito crítico o meio social em que se inserem e de se empenhar na sua transformação progressiva⁴⁹.

Para dar resposta aos problemas decorrentes da massificação do ensino, considera-se que a escola precisa de, entre outros factores, mais autonomia. Porém, a falta de autonomia da escola é uma realidade em Portugal. A este facto se refere Natércio Afonso, dizendo que «as escolas são entendidas como extensões periféricas do aparelho administrativo do Estado, sem o reconhecimento da sua individualidade própria⁵⁰».

Na mesma linha de pensamento está João Formosinho quando afirma:

«(...) a escola não tem autonomia – nem autonomia científica nem pedagógica, nem autonomia curricular nem organizativa, nem autonomia financeira nem administrativa. É um serviço dirigido pelos serviços centrais (do Ministério da Educação) através de despachos normativos, despachos circulares e instruções directas⁵¹».

Assim, torna-se difícil às escolas tomar decisões e solucionar os problemas das comunidades que servem. João Formosinho refere, a este propósito, que os serviços centrais nunca puderam decidir os mil problemas que surgem no dia-a-dia, nas escolas, e que a centralização leva sempre a impasses, “pois quem sente os problemas não os pode decidir e quem finalmente decide não os sente⁵²”.

Sousa Fernandes, em relação à educação na época moderna, fala mesmo da existência de um Estado Educador e de um Estado Família, dizendo, em relação ao Estado: «Ele absorve todas as funções educativas da família ou outras instituições, constituindo-se como um verdadeiro Estado Família⁵³».

Ramiro Marques considera que a excelência e a igualdade dependem da descentralização das escolas. Segundo este autor, «se quisermos um sistema público de educação capaz de oferecer excelência e igualdade, é preciso descentralizar as escolas. E para que a excelência e a igualdade surjam associadas é preciso devolver as

⁴⁹ Lei nº46/86 de 14 de Outubro.

⁵⁰ AFONSO, N. (1993). “A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas” in *“Inovação”*, vol. 6, nº2, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Ministério da Educação, p. 132.

⁵¹ FORMOSINHO, J. (2001). “De serviço do estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa” in *“Revista Portuguesa de Educação”*, 2 (1), pp.53-86.

⁵² FORMOSINHO, João, (2005). “Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto, Edições ASA, pp.17-18.

⁵³ IFERNANDES, A. Sousa (2005). “Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto, Edições ASA, p.194.

escolas às comunidades, ou seja, às autarquias, às famílias, aos estudantes aos professores, bastando que os políticos tenham confiança nas famílias, nas autarquias, nos professores, nos cidadãos⁵⁴».

Na perspectiva de Ruben Cabral, a autonomia é uma das tendências e perspectivas futuras. Contudo, este autor enfatiza a necessidade de preparação dos directores das escolas para que a mudança seja significativa, evitando, assim, que o paradigma mecanicista continue instalado:

«É claro que a escola como espaço educativo deveria sofrer transformações de raiz e não restam dúvidas de que a autonomia das escolas é uma das tendências e uma das perspectivas futuras. Duvido, todavia, que a autonomia administrativa das escolas como espaços educativos possa resolver muitos problemas. As experiências feitas noutros países, parecem sugerir que o que muitas vezes acontece, é fazer desaparecer um Ministério muito grande, para aparecerem muitos ministérios, muito pequeninos. Para que a educação pela aprendizagem aconteça, é imprescindível que nos compenetremos de que o paradigma mecanicista, por que temos guiado a nossa acção, não é mais capaz de traduzir a realidade, de conjugar técnicas, esforços e metodologias para a transformação do mundo⁵⁵».

Consideramos, como Ruben Cabral que “o espaço educativo deveria sofrer alterações de raiz”: os saberes a proporcionar pela escola deverão ser mais amplos; as metodologias, diferentes; o corpo docente, “formado”; os currículos, transformados; os espaços físicos, melhorados; a cooperação entre a escola e a família, plenamente concretizada.

⁵⁴ MARQUES, Ramiro (1990). *A Escola e os Pais, Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora, 2ª Edição pp.7 e 8.

⁵⁵ CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*, Lisboa, Edição Escola Superior de Educação João de Deus, p.56.

4. O QUE ESPERAM OS PAIS, EM RELAÇÃO À ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO BÁSICO DOS 2º E 3º CICLOS, NO QUE RESPEITA ÀS SEGUINTE TEMÁTICAS

4.1. FINALIDADES E SABERES ESCOLARES

A Escola actual tem de responder a novos desafios que tiveram a sua origem em alterações políticas, socio-económicas, culturais e familiares verificadas nas últimas décadas. Na década de setenta, assistimos à criação da escola de massas, nas décadas de oitenta e noventa, à criação do ensino Secundário e Superior de massas. A escola pública característica dos nossos dias inclui uma população onde é possível encontrar alunos provenientes da classe média ao lado de alunos carenciados abrangendo populações cada vez mais heterogéneas do ponto vista social, económico e cultural.

Com esta transição da escola de elite para a escola de massas, aliada ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao nono ano de escolaridade e incentivada para além dos nove anos, o número de alunos aumentou exponencialmente, como pode verificar-se através dos seguintes dados:

Anos lectivos Alunos matriculados	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77
Continente, Açores e Madeira	201 450	241 085	246 088	282 365	291 009
Continente	192 301	228 828	234 274	266 998	274 696

Quadro 1 - Alunos matriculados, em Portugal, de 1972-73 a 1976-77, no Ensino Básico

Preparatório

Observações: Ver anexo XV

Fonte: Estatísticas da GEPE – DSE – Ministério da Educação.

Anos lectivos Alunos matriculados	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77
Continente, Açores e Madeira	211 701	X	287 820	331 496	341 939
Continente	203 042	X	275 370	317 173	325 795

Quadro 2 - Alunos matriculados, em Portugal, de 1972-73 a 1976-77, no Ensino Secundário Unificado

Observações: Ver Anexo XV

Fonte: Estatísticas da GEPE – DSE – Ministério da Educação

Além dos dados representados nos quadros, pode ler-se no documento: **“Séries Cronológicas – 30 Anos de Estatísticas da Educação”** extraído do sítio dos Serviços de Estatística do Ministério da Educação (Anexo XV), que entre os anos lectivos de 1977/1978 e 2005/2006 a taxa de escolarização referente ao segundo ciclo aumentou de 34,4% para 86,4%. No terceiro ciclo, no mesmo período de tempo, a taxa de escolarização subiu de 27% para 82,5%. Salienta-se que foram referidos apenas os ciclos alvo do nosso estudo (segundo e terceiro ciclos do ensino básico).

Em simultâneo com o crescimento da população escolar, aumentaram os problemas de complexa resolução. Frequentemente a escola é acusada de estar na origem de todos os aspectos negativos que pairam na sociedade, sendo exigido à escola a resolução de todos os problemas. Segundo Ilídio Ferreira «sempre que um problema se coloca à sociedade, esta volta-se para a escola, exigindo-lhe que faça educação para a cidadania, educação sexual, educação ambiental, educação para a saúde, prevenção rodoviária, prevenção da toxicodependência, da sida... Mas, ao mesmo tempo, a escola continua a ser alvo de diversas críticas acerca da sua organização, do seu funcionamento, dos seus métodos, das práticas dos professores⁵⁶».

Solucionar a maioria dos problemas apontados no texto supracitado, constitui uma das finalidades da escola. Mas pergunta-se se as escolas possuem uma verdadeira autonomia e os necessários recursos (humanos e materiais) que lhe permitam satisfazer as expectativas da sociedade.

⁵⁶ FERREIRA, Fernando Ilídio (2005) “Metáforas organizacionais: o centro e a rede” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto, Edições ASA, P.170.

Não obstante tomar-se como dado adquirido, actualmente, que à escola não compete apenas ensinar a leitura, a escrita e o cálculo, mas também socializar, estar atenta à diversidade cultural dos discentes, evitando o insucesso e o abandono escolares, pensa-se também que não pode a instituição escolar ser transformada em bode expiatório, exigindo-se que ela cumpra tarefas que incumbem, por vezes, à sociedade e ao Estado.

Seria importante que a igualdade de oportunidades preconizada em documentos oficiais, fosse concretizada através de políticas que colocassem ao dispor de todos os mesmos recursos. As famílias que vêm a sua qualidade de vida degradada, dificilmente se sentirão motivadas para se envolverem na educação das crianças ou dos adolescentes, e, desse modo, cooperarem activamente com a escola. Assim, não basta existirem escolas convenientemente organizadas, recursos humanos formados ou programas educativos adequados para que os alunos tenham êxito académico e pessoal. A este propósito, Ramiro Marques refere:

«É preciso criar serviços de apoio às famílias e aos alunos num esforço de cooperação com as escolas. Neste caso, trata-se de reconstruir ambientes educativos, seguros e estimulantes, na escola, na família e nos bairros, capazes de proporcionarem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens. (...) Está suficientemente provado que uma das variáveis que mais influencia a aprendizagem e o sucesso educativo é o ambiente familiar. (...) O Estado pode facilitar a vida às famílias concedendo-lhes incentivos fiscais em troca de maiores responsabilidades com a educação⁵⁷».

Há quem pergunte se os pais têm projectos para os filhos, ou se têm expectativas elevadas em relação à escola. Pode dizer-se que os pais, regra geral, têm, actualmente, um projecto para os filhos e esperam que a escola constitua o meio de concretização desse projecto, o qual pode variar segundo o estatuto social parental. Pourtois e Barras referem que «Os pais têm, actualmente, um projecto para os filhos. Porém, este projecto não é o mesmo para a família abastada e para a família pobre, a qual se vê constrangida face às solicitações sociais e incapaz de jogar o jogo por não dominar as regras⁵⁸».

⁵⁷ MARQUES, Ramiro (2001). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Porto: Asa Editores, 3ª edição, Colecção "perspectivas actuais", p.23.

⁵⁸ POURTOIS, J.P.; DESMET, H.; BARRAS, C.(1994). «Educação familiar e parental», in *Inovação*, vol. 7, nº3, 289-305, Lisboa IIE, Ministério da Educação.

Compreender-se-á melhor o modo como as famílias vêem a escola e os professores e quais as suas expectativas em relação à instituição escolar, se fizermos uma breve análise comparativa de dois modelos de escola apresentados por Francesco Tonucci⁵⁹ – a escola transmissiva e a escola construtiva.

Segundo Francesco Tonucci «são naturalmente duas escolas hipotéticas, que representam os extremos de um *continuum* que compreende as várias experiências reais⁶⁰».

Segundo TONUCCI a escola transmissiva tem como sustentáculo os seguintes pressupostos: «a criança não sabe, e vem à escola para aprender; o professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe; a inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos⁶¹».

A partir dos pressupostos supracitados, derivam princípios gerais que funcionam como elementos caracterizadores da escola transmissiva. Esta escola também designada como escola tradicional considera que todos os alunos do mesmo grupo etário são iguais do ponto de vista cognitivo, ou seja, todos são desprovidos de conhecimento (princípio da igualdade). Com base neste princípio, é possível criar o mesmo programa, a partir do zero, graduado por idades, para todos. Esta actuação tem várias consequências: as crianças portadoras de deficiência não são admitidas nas turmas ditas normais; os professores, tendo a mesma actuação com todos, desrespeitam os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos; tendo a mesma mensagem para todos, sem ter em conta as desigualdades sociais, o professor corre o risco de preterir as crianças provenientes de classes sociais mais desfavorecidas, uma vez que as crianças inseridas em ambientes familiares menos estimulantes não têm, regra geral, o mesmo rendimento escolar, sendo consideradas, por vezes, injustamente, menos capazes.

Na escola transmissiva, o processo educativo centra-se naquilo que é objectivo na cultura, nos valores, e no conhecimento e não no que é subjectivo e pessoal no aluno. “É o aluno que tem de se ajustar aos saberes e aos valores e não as intervenções pedagógicas que se organizam em função deste. O currículo é representado como um conjunto de saberes previamente

⁵⁹ TONUCCI, F (1986). “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”. in *Análise Psicológica* (1986), 1 (V): 169-178.

⁶⁰ *Idem, Ibidem.*

⁶¹ *Idem, Ibidem.*

definidos e estruturados de forma rígida que procuram estimular todos os alunos por igual a partir dos mesmos processos de ensino”⁶². No que diz respeito à sucessão das lições, é utilizado o esquema cognitivo baseado na apresentação dos elementos mais simples para os mais complexos. É claramente desvalorizada a construção do saber por parte dos alunos. Estes são considerados recipientes vazios, esperando ser preenchidos, através de métodos expositivos «Na escola transmissiva, nenhuma troca horizontal está prevista entre as crianças, pois essas trocas entre quem *não sabe* seriam inúteis. Essas trocas são impedidas e consideradas distúrbios⁶³».

Assim, não existe, ou é escassa, a sinergia que advém da interação. Na escola tradicional, a concepção de educação assume uma dimensão prescritiva do acto educativo em que se valoriza essencialmente a difusão da informação a partir do discurso do professor⁶⁴.

Ruben Cabral⁶⁵ insurge-se contra uma “escola racionalizada mais destinada a formatar que a formar sucessivas gerações em que o aluno é considerado como pouco mais do que um vaso vazio destinado a ser enchido pelos dados ditados pelo professor⁶⁶”.

Contrariando, também, práticas da escola tradicional, John Dewey, citado por Sprinthal & Sprinthal⁶⁷ diz que «a criança não é um recipiente vazio à espera de ser recheado com conhecimento” e que “o ensino e a aprendizagem interagem, fazendo parte do contexto da aprendizagem tanto o aluno como o professor⁶⁸».

Caracterizam a prática da escola tradicional autores como: Peterson e Knapp, citado por Hargreaves *et al.*, referindo que «a prática da escola tradicional tem sido uma questão de assimilação, geralmente realizada através da repetição, do exercício e da prática de procedimentos e factos correctos e das regras e conteúdo de modo a fortalecer ligações e hábitos mentais correctos⁶⁹» e Cole, citado também por Hargreaves, afirmando que «as escolas têm operado como se a aprendizagem pudesse

⁶² SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*, Aveiro, Edição Universidade de Aveiro, p.47.

⁶³ TONUCCI, F (1986). “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”. In *Análise Psicológica* (1986), 1 (V): 169-178.

⁶⁴ TRINDADE, R; COSME, A; PACHECO, J; NUNES, R.S (1998). *As Escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora, p.24.

⁶⁵ SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

⁶⁶ CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus, p.22.

⁶⁷ *Idem-ibidem*.

⁶⁸ SPRINTHAL, N.A; SPRINTHAL, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill, 1993, p.19.

⁶⁹ *Idem-ibidem*.

⁷⁰ HARGREAVES, A. *et al.* (2001). *Educação para a mudança, Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 175.

ser dividida em competências específicas e discretas e em factos que podem ser adquiridos, pouco a pouco, de forma ordenada⁷⁰».

Porém, nas últimas décadas, os psicólogos cognitivistas têm proposto uma visão construtivista da aprendizagem, perspectivando-a não como linear, mas como interactiva. Estes psicólogos defendem a ideia de que o significado do mundo real que percebemos é imposto por nós, não existe no mundo à revelia da nossa experiência⁷¹.

A mesma atitude, face à aprendizagem, é preconizada por TONUCCI⁷² quando enuncia os pressupostos da escola construtiva, a qual difere, de forma clara, da escola transmissiva, tanto no que se refere aos princípios como aos meios da acção educativa, e é assim designada por uma característica que lhe é peculiar: a construção por parte da criança do seu conhecimento. A escola construtiva enfatiza a construção gradual da autonomia do aluno a partir da valorização da sua iniciativa pessoal. Assim, a educação escolar é vista, principalmente, como um processo de criação de condições institucionais que permitem ao aluno a transição de um estado de dependência a um estado de plena autonomia.

A escola construtiva preconiza, claramente, o acto de aprender, aproveitando as experiências do aluno. É erradicada a noção de aluno receptor passivo da informação. Em oposição à escola transmissiva, a escola construtiva considera que deve ser concedido ao aluno um espaço alargado para aprender pelos seus próprios meios, estando subjacente a esta posição a ideia de que o aluno é capaz de activar processos criativos na construção do conhecimento, de atitudes e de valores se para tal lhe forem proporcionados os adequados recursos.

A escola construtiva assume que todos os alunos são diferentes porque são diferentes os seus conhecimentos, os seus percursos, e as suas experiências. É com base nesta diversidade, através da interacção e da partilha de saberes que o docente deve orientar a construção da aprendizagem pelos alunos. Tonnuchi refere que :«esta escola acredita na diferença

⁷⁰ *Idem, ibidem.*

⁷¹ *Idem, ibidem.*

⁷² TONUCCI, F (1986). "Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva". In *Análise Psicológica* (1986), 1 (V): 169-178.

e funda-se sobre ela. Se a criança sabe, todas as crianças sabem e sabem coisas diferentes e de maneiras diferentes, porque são diferentes as suas experiências...»⁷³

Gardner, citado por Hargreaves, refere que «os sujeitos humanos não abordam as tarefas como tábuas rasas: têm expectativas e esquemas bem estruturados em função dos quais abordam diversos materiais...o próprio organismo, com as suas estruturas já preparadas para a estimulação, manipula e, de outro modo, reorganiza a informação à medida em que a vai encontrando». ⁷⁴ Assim, os alunos constroem o seu conhecimento com base em novas experiências que alargam o seu conhecimento actual.

Segundo os pressupostos da escola construtiva, na formação discente, além dos objectivos de tipo cognitivo, são de grande relevância os do foro afectivo social e moral pelo papel que assumem na aprendizagem e na relação inter-pessoal, assumindo a escola construtiva os papéis de escola instrutiva, educativa e socializante:

Segundo Rui Santiago «na escola construtiva, a preparação do aluno para a inserção socioprofissional, é representada em todas as suas componentes. Aos objectivos educacionais de tipo cognitivo ou instrumental são interligados outros objectivos dos domínios afectivo, social e moral, que ocupam um espaço importante na relação e na aprendizagem»⁷⁵.

Nesta escola é relevante todo o processo de aquisição de conhecimentos e não apenas o produto final.

O conhecimento é construído a partir “daquilo que as crianças todas e cada uma conhece do assunto proposto, das suas experiências, daquilo que para elas é real e concreto.”⁷⁶ Ao invés da escola transmissiva que parte da novidade, a escola construtiva parte do conhecido para a reestruturação da realidade.

Para a escola transmissiva, cada problema proposto tem uma solução exacta. A escola construtiva educa para a aproximação à verdade, educa para a transição progressiva do conhecimento subjectivo ao conhecimento intersubjectivo que advém da interacção do grupo.⁷⁷

Na escola construtiva, o programa escolar é modelado e adaptado, sendo sempre consideradas as características da turma e de cada aluno, não

⁷³ TONUCCI, F (1986). “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”. in *Análise Psicológica* (1986), 1 (V), p.173.

⁷⁴ HARGREAVES, A. et al (2001). *Educação para a mudança, Reinventar a escola para os jovens adolescentes*, Porto: Porto Editora p. 176.

⁷⁵ SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro, p.47.

⁷⁶ TONUCCI, F (1986). “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”. in *Análise Psicológica* (1986), 1 (V), p.173.

⁷⁷ TONUCCI, F – *Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva*. In *Análise Psicológica* (1986), 1 (V):169-178.

se tratando, portanto, de um programa previsível. Os conteúdos deste programa escolar estão próximos do aluno, adaptados aos seus saberes.

O facto de se adaptar o programa escolar às características da turma e de cada aluno reveste-se de especial importância. Gardner, citado por HARGREAVES, põs em causa a visão de que a inteligência é unidimensional e imutável. Segundo a sua visão, todos nascemos com o potencial para desenvolvermos uma multiplicidade de inteligências que podem ser ensinadas e aprendidas, tendo identificado sete inteligências: musical, movimento corporal, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.⁷⁸

Outro aspecto a destacar em relação à escola construtiva, é o facto de o professor deixar de ser visto como o detentor de todo o saber e passar a desempenhar papel de mediador de conhecimentos e de conflitos, de orientador de pesquisa documental e de verificador dos progressos de cada aluno. O professor detecta as necessidades reais dos seus alunos para que os seus planos e intervenções se revelem profícuos, ou seja, a intervenção do professor centra-se mais na interpretação das necessidades dos alunos para melhor organizar as suas aprendizagens. Além disso, incentiva o trabalho discente, valorizando a experiência de cada aluno.

O docente, como profissional, procura aprofundar o seu conhecimento, por investigação científica, aliás segundo Tonnucci, “para ensinar aos alunos atitudes de pesquisa deve ser um adulto que vive, na sua vida pessoal essas atitudes”.⁷⁹ O professor não descarta o enriquecimento do seu saber cultural e social, assim como o conhecimento de cada aluno, da turma, das famílias, da escola e do meio envolvente.

Também no que diz respeito à avaliação, um abismo separa a escola construtiva da escola transmissiva. Se esta se centra apenas nos conhecimentos formais adquiridos, na escola construtiva há o recurso à metodologia da observação e da documentação das actividades realizadas ao longo do ano lectivo, a verificação contínua da aprendizagem de cada criança.

⁷⁸ HARGREAVES, A. et al.(2001). *Educação para a mudança, Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora, p. 176.

⁷⁹ TONUCCI, F (1986). “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”. In *Análise Psicológica* (1986), 1 (V), p.176.

Deste modo, são possíveis os necessários ajustamentos com vista à consecução dos objectivos previamente fixados. O professor efectua registos diversos: comportamento da turma, discussões, processos para atingir resultados entre outros. Com os dados obtidos, o professor não só avalia o conhecimento adquirido de âmbito disciplinar, como também aprecia a evolução dos alunos e do grupo turma a outros níveis não susceptíveis de serem objecto de uma avaliação formal.⁸⁰

A escola construtiva preconiza o envolvimento das crianças e das suas famílias nas várias fases da avaliação, assim “como a sua participação activa nos ajustamentos a efectuar (acelerações, abrandamentos, momentos de recuperação, momentos de abrandamento entre outros)”⁸¹.

A escola construtiva concede grande espaço às experiências práticas e coloca grande ênfase nos métodos activos de modo a levar o aluno a «reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver»⁸². Assim, a aceitação dos saberes das crianças e a exploração conjunta e crítica do mundo circundante, tem como consequência a articulação entre o escolar e o extra-escolar e a criação de importantes sinergias entre as diferentes instituições educativas.

Em paralelo com as aprendizagens escolares, há lugar para as aprendizagens das atitudes pessoais e sociais que têm como corolário o desenvolvimento harmonioso da criança.

Regista-se, no entanto, que, graças à sua longa permanência e legitimação, os pressupostos da escola transmissiva estão fortemente enraizados na sociedade portuguesa, constituindo um referencial para muitos pais.

Estudos efectuados no nosso país por Rui Santiago indicam que “as categorias sociais mais desfavorecidas têm da escola uma concepção mais tradicional e menos evolutiva que se identifica, em grande medida, com os princípios teóricos e de acção educativa da escola transmissiva”⁸³. Este autor considera que estão na base desse fenómeno as suas experiências anteriores de escolarização, assim como a

⁸⁰ TONUCCI, F (1986). “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”.in *Análise Psicológica* (1986), 1 (V): 169-178.

⁸¹ *Idem*, p.175

⁸² *Idem*, p.172.

⁸³ SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro, p.48.

escassa informação sobre a organização, os currículos, os objectivos e as finalidades da escola actual.

Em contraste, as classes sociais favorecidas têm uma posição algo diferente relativamente às várias dimensões da vida escolar, identificando-se em menor grau com os pressupostos da escola transmissiva.

Também Weler, citado por Rui Santiago, constatou, num estudo realizado, a mesma diferença de posições:

«os pais da categoria social desfavorecida retida na amostra desvendam aderir mais a uma concepção de escola do passado sobrevalorizando-a em relação à escola actual vivenciada pelos filhos. Os pais das categorias sociais favorecidas, por sua vez, mostraram uma posição mais favorável aos métodos activos actuais, criticando os conteúdos de ensino do passado, a rigidez na relação professor/aluno e os métodos de ensino baseados na memorização»⁸⁴.

Porém, em todos os grupos sociais, Weler detectou consenso nos discursos que acentuavam a necessidade de utilização de métodos rígidos e do recurso à autoridade vincada do professor para a criação de condições consideradas fundamentais para o enquadramento pedagógico das aprendizagens.

Segundo Rui Santiago, os pais socialmente favorecidos e socialmente desfavorecidos são unânimes em destacar a importância da aprendizagem de um conjunto de saberes base que são apanágio da escola tradicional. Uns e outros advogam a necessidade de autoridade e respeito, rigidez dos métodos como meios eficazes de garantir a aprendizagem⁸⁵.

Relativamente ao valor instrumental da escola, Weler constatou ainda que para o grupo social desfavorecido, a escola surgia como uma necessidade para a inserção no mundo laboral e meio de sair da frágil situação presente. Nos outros grupos sociais (grupos sociais favorecidos), a escola é percebida como o prolongamento normal de vida na família, constituindo um apoio seguro para a realização de projectos a longo prazo.⁸⁶

⁸⁴ SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro, 1997, p.45.

⁸⁵ *Idem Ibidem*, p.45.

⁸⁶ SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*, Aveiro, Edição Universidade de Aveiro.

Cullingford, citado por Rui Santiago⁸⁷, tendo analisado as expectativas dos pais e professores, constatou que todos os pais consideram que a escola tem um papel preponderante e mesmo determinante no que diz respeito à preparação dos alunos “para a inserção sócio-profissional, havendo uma estreita conexão entre aprendizagem e preparação para a inserção profissional”.⁸⁸

Davis *et al.*, citado por Rui Santiago, constataram, num estudo desenvolvido no contexto da sociedade portuguesa, que “os pais sobrevalorizaram os saberes básicos e os métodos tradicionais de ensino como os meios mais eficazes para proporcionarem uma melhor preparação para a vida social e profissional”.⁸⁹ Porém, os pais pertencentes aos grupos sociais desfavorecidos enfatizaram o desenvolvimento cognitivo em detrimento das aprendizagens sócio-afectivas e morais. Além disso, manifestaram menor disponibilidade para se envolverem nas diversas actividades escolares. Os pais de origem social mais favorecida mostraram-se menos satisfeitos com a escola, evidenciaram expectativas mais elevadas, sentido crítico e maior disponibilidade para cooperar com a instituição escolar.⁹⁰

Apesar de, em estudos realizados, certos grupos de pais terem valorizado menos as aprendizagens sócio-afectivas e morais na escola (estudo de Davies *et al.* mencionado no parágrafo anterior), estas aprendizagens constituem também finalidades da escola e são de importância extrema. Segundo Philippe Perrenoud, ser instruído não implica ser honesto. Embora custe a admitir que um bom aluno se transforme num adulto egocêntrico e mau, tem-se verificado que, de facto, isso acontece, sendo pessoas muito instruídas que cometem crimes horrendos:

«... a partir do momento em que se é mais instruído, tem-se mais oportunidades, incluindo a de não ser honesto, e mais recursos para não se deixar apanhar. As manipulações genéticas, a especulação imobiliária, a guerra, a tortura, o genocídio, o crime organizado, a delinquência económica, o sobrearmamento, as poluições industriais, a exterminação de certas espécies animais para fins lucrativos, a exploração do trabalho, a exclusão, a destruição da biosfera e algumas outras calamidades são da responsabilidade de pessoas

⁸⁷ SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro, p.47.

⁸⁸ *Idem*, *Ibidem*.

⁸⁹ *Idem*, *Ibidem*, pp.47 e 48.

⁹⁰ *Idem*, *Ibidem*.

com formação científica, gente com elevado nível de formação e que vende o seu saber a quem oferece mais.»⁹¹

Poder-se-á concluir, no que se refere às expectativas parentais em relação às finalidades da escola, com base em estudos realizados por autores supracitados, que as expectativas parentais das categorias sociais mais desfavorecidas estão mais próximas dos pressupostos da escola transmissiva. Em contraste, os pais das categorias sociais favorecidas esperam da escola, além das funções instrutivas tradicionais, a potenciação das competências sociais e afectivas dos alunos, assim como o desenvolvimento da sua autonomia. Estes pais aproximam-se, mais das práticas da escola construtiva.

4.2. O CURRÍCULO ESCOLAR E MÉTODOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO

4.2.1. CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar resulta, regra geral, das concepções políticas e/ou sociais de uma dada sociedade.

Segundo Maria do Céu Roldão, “por currículo tem-se entendido muita coisa, consoante as épocas, os contextos e os pontos de vista de que se parte”⁹².

No campo da educação actual, o currículo pode ser entendido como o conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades, metas que se desejam alcançar e os respectivos processos para atingir essas metas, em cada ano, numa dada instituição escolar, não podendo ser confundido com programa ou programação⁹³. O conceito de currículo tem evoluído progressivamente ao longo dos séculos, acompanhando a evolução das ideias sobre educação. A noção de currículo tem-se tornado cada vez mais complexa, sobretudo nas últimas décadas.

Aguiar, Carneiro e Cabaço⁹⁴ representam o currículo como um conjunto de aprendizagens e competências onde são fortemente valorizadas as

⁹¹ PERRENOUD, phillipe (1997). *A escola e a aprendizagem da democracia*, Porto, Edições ASA, colecção em foco, p.104.

⁹² ROLDÃO, Maria do Céu (1999). “Currículo como projecto. O Papel das Escolas e dos Professores”, in Marques, R. & Roldão, Maria do Céu, *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico, Reflexão Participada*, 13-21, Porto, Porto Editora, p.14.

⁹³ ZABALZA, Miguel A (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 7ª edição, Porto, Edições Asa, p.12.

⁹⁴ AGUIAR, M.S.; CARNEIRO, J. e CABAÇO, T (2002). “Representações e Expectativas Sobre a Escola: Um Estudo de Caso”, in *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 6, p.142.

vertentes sociais e relacionais em simultâneo com as aprendizagens académicas, preconizando-se o desenvolvimento integral do aluno:

«No seu sentido mais global, o currículo académico, escolar ou educativo descreve: a) os programas de ensino e/ou planos de estudo, i.e., o corpo de conhecimentos de base – científicos, tecnológicos e culturais, de natureza declarativa e procedimental – necessários à adaptação do educando ao seu mundo físico e social; b) as competências cognitivas, sócio-cognitivas e relacionais que favorecem as aprendizagens académicas e o desenvolvimento global do educando; c) o sistema de valores pessoais, sociais ou religiosos que regulam o clima relacional vivido na escola e o desenvolvimento equilibrado do educando; d) as práticas pedagógicas da escola, i.e., os meios, as actividades e técnicas que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem partilhado pela comunidade educativa».⁹⁵

Actualmente, o currículo já não pode ser confundido com um mero conjunto de programas disciplinares independentes e desarticulados definidos pelas estruturas do poder central do Ministério da Educação.

O currículo é uma realidade dinâmica, visto que acompanha a evolução da sociedade. Assimila conteúdos científicos e tecnológicos diversos, valores espirituais e políticos de acordo com a sociedade que os influencia, define e aceita.

Em Portugal, até à década de 60, as escolas não possuíam autonomia para implementar inovações. Cumpriam os projectos comuns definidos pelas macroestruturas do Ministério da Educação.

Porém, com o advento e instalação da escola de massas, a multiculturalidade, a heterogeneidade da população escolar, ficou evidente a inadequação quer dos conteúdos, quer das metodologias patentes nos programas escolares. A instituição escolar viu-se confrontada com a necessidade de “adaptação dos currículos académicos às respectivas comunidades educativas”⁹⁶.

O sucesso académico para todos constitui um dos maiores desafios colocados à escola actual, implicando que esta adapte os currículos às suas comunidades e se transforme em “lugar estratégico do desenvolvimento curricular”⁹⁷.

⁹⁵ AGUIAR, M.S., CARNEIRO, J. e CABAÇO, T (2002). “Representações e Expectativas Sobre a Escola: Um Estudo de Caso”, in *Psicologia, Educação e Cultura*, 2002, vol.6, nº1, p.143.

⁹⁶ *Idem, Ibidem.*

⁹⁷ *Idem, Ibidem.*

O já referido carácter multicultural da sociedade actual, implica que, na necessária tarefa de adaptação dos currículos, sejam consideradas as diferenças dos discentes, numa lógica de equidade, sem perder de vista a consecução de metas comuns, proporcionando a todos uma melhor aprendizagem. Esta deverá centrar-se naquilo que o aluno irá necessitar ao longo da vida, assim como nos instrumentos e nos processos de autoformação. Segundo Maria do Céu Roldão, “garantir a equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais”⁹⁸

Assim, a partir de um conjunto restrito de conhecimentos que são a base cultural mínima para todos os discentes, definido pelas estruturas centrais do Ministério da Educação, cabe à escola, em função do contexto social em que está inserida, em interacção com a comunidade educativa, dentro da autonomia que lhe é concedida, estabelecer prioridades, enriquecer os projectos curriculares e adaptá-los a cada grupo turma da comunidade que serve. Incumbe ao professor, co-responsável pelos projectos, concretizá-los na aula.

Zabalza vê o currículo como “um espaço decisional em que a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”.⁹⁹

A mesma necessidade de adaptação dos currículos às características dos estudantes é sentida por Pedro d'Orey Cunha que refere que “elementos há no currículo de todas as disciplinas, a todos os níveis, que só vale a pena aprender porque se pergunta no exame, tão longe estão daquilo que verdadeiramente interessa”¹⁰⁰

O Despacho nº9590/99 de 29 de Abril, da Secretaria de Estado de Educação e Inovação, que estabelece os princípios que orientam e regulamentam os projectos de gestão flexível dos currículos refere, no seu anexo, que cada escola deve organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as

⁹⁸ ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo, Perspectivas e Práticas em análise*. Porto: Porto Editora, p.50.

⁹⁹ ZABALZA, Miguel A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto, Edições Asa, 7ª edição, p.47.

¹⁰⁰ CUNHA, Pedro d'Orey (1997). “Excelência e Qualidade em Educação” in **CUNHA**, Pedro d'Orey (org), *Educação em Debate*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, p.87.

competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, considerando as necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais. É referido ainda que o projecto de gestão flexível do currículo pretende promover uma mudança gradual na organização e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos alunos, visando ainda o desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores.¹⁰¹

O trabalho colegial dos docentes e a integração disciplinar é preconizada por Pedro D'Orey Cunha:

«A pedagogia escolar deve procurar momentos de integração disciplinar que proporcionem uma melhor percepção do real e uma maior aproximação aos problemas da vida, os quais, quase sempre, necessitam de uma contribuição interdisciplinar».¹⁰²

A pedagogia que faculta “uma maior aproximação aos problemas da vida”, preconizada por Pedro D'Orey Cunha, implica uma tarefa gigantesca de transformação da escola, nomeadamente dos seus principais actores – os professores.

Zabalza enuncia alguns princípios de acção docente, referindo que «o autoconhecimento e a melhoria dos princípios de acção que estão por detrás da actividade de cada professor podem ser conseguidas por diversas vias, principalmente através da investigação-acção com que vai comprovando a viabilidade e eficácia das suas novas ideias/práticas, mas também através da participação em equipas de trabalho onde confessem mutuamente os seus postulados e submetam à comparação e plausibilidade das diferentes maneiras de cada professor em situação concreta»¹⁰³

4.2.1.1 CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO

Em Setembro de 2001, o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação publicou o Currículo Nacional do Ensino Básico. Aí

¹⁰¹ O Despacho nº9590/99 de 29 de Abril, da Secretaria de Estado de Educação e Inovação.

¹⁰² Idem, p.88.

¹⁰³ ZABALZA, Miguel A.(2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa, 7ª edição, pp.277-278.

estão enunciadas as competências essenciais que os alunos deverão desenvolver. São descritas as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, e as específicas referentes a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, a desenvolver em cada ciclo. É definido ainda o perfil de saída deste nível de ensino.

“A formulação de competências (saber em acção ou em uso) por ciclo”¹⁰⁴ pretende destacar certas fases do percurso escolar, formal, do aluno, visa uma efectiva articulação entre ciclos, enfatiza a importância da concepção da aprendizagem como um processo ao longo da vida. As referidas competências não deverão ser entendidas como objectivos fechados a atingir em cada ciclo, mas deverão desenvolver-se gradualmente ao longo do ensino básico e constituirão uma referência nacional para o trabalho docente.

Através da designação “competências essenciais” procura salientar-se “o conjunto de saberes considerados fundamentais para todos os cidadãos, na sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo”.¹⁰⁵

Para cada competência geral formulada, é proposto um conjunto de modos de operacionalização transversal, sendo referida a necessidade de posterior operacionalização específica em ligação com o trabalho a desenvolver pelos professores, no âmbito de cada conselho de turma e de cada departamento curricular das escolas.

O Currículo Nacional do Ensino Básico enuncia as seguintes competências gerais que o aluno deve possuir à saída da educação básica:

- «Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;

¹⁰⁴ *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais*. (2001). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, p.9

¹⁰⁵ *Idem*, *Ibidem*, p.10

- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.»¹⁰⁶

Estas competências equacionaram-se à luz dos seguintes princípios e valores:

«A construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; a valorização das diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros».¹⁰⁷

São ainda descritas as competências específicas a desenvolver, por ciclo de escolaridade, no âmbito das diferentes disciplinas.

Integram também o Currículo Nacional, como área disciplinar específica, as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) que podem ser trabalhadas, complementarmente, através de projectos transdisciplinares.

Fazem igualmente parte do currículo, nos termos do Decreto-Lei 6/2001, as áreas integradoras por excelência e transversais, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Nesta última é preconizada a abordagem de temas transversais como: educação para a saúde (alimentação, sexualidade), direitos humanos, cidadania entre outros.

O número de horas semanais para as diferentes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares são as que constam nos quadros que se seguem:

¹⁰⁶ *Op. cit.*, p.36

¹⁰⁷ *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais* (2001). Lisboa Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica p.15.

COMPONENTES DO CURRÍCULO		Carga horária semanal (x 90 min.) (a)		
		5º Ano	6º Ano	Total Ciclo
<i>Educação para a cidadania</i>	Áreas curriculares disciplinares: Línguas e Estudos Sociais Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; História e Geografia de Portugal	5	5,5	10,5
	Matemática e Ciências Matemática; Ciências da Natureza	3,5	3,5	7
	Educação Artística e Tecnológica Educação Visual e Tecnológica (b); Educação Musical	3	3	6
	Educação Física	1,5	1,5	3
	Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa (c)		
		0,5	0,5	1
		Áreas curriculares não disciplinares (d)		
		3	2,5	5
		Área de projecto; Estudo acompanhado; Formação Cívica.		
		Total		
		16 (16,5)	16 (16,5)	32 (33)
		A decidir pela escola		
		0,5	0,5	1
		Máximo Global		
		17	17	34
	Actividades de enriquecimento (e)			

Quadro 3 – Actual Plano de Estudos do 2º ciclo do Ensino Básico

(a) Carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo.

Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente disposição de carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(d) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

(e) Actividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

(Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Fonte: Sítio Oficial do Ministério da Educação.

COMPONENTES DO CURRÍCULO		Carga horária semanal (x 90 min.) (a)				
		7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total Ciclo	
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares: ✔ Língua Portuguesa ✔ Língua Estrangeira LE1; LE2.	2 3	2 2,5	2 2,5	6 8	
	Ciências Humanas e Sociais: ✔ História ✔ Geografia	2	2,5	2,5	7	
	✔ Matemática	2	2	2	6	
	Ciências Físicas e Naturais ✔ Ciências Naturais; ✔ Físico-Química.	2	2	2,5	6,5	
	Educação Artística ✔ Educação Visual ; ✔ Outra Disciplina (oferta da escola) (b)	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5	
	✔ Educação Tecnológica	(c) 1	(c) 1			
	✔ Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5	
	✔ Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação			1	1	
	Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa (e)	0,5	0,5	0,5	1,5
		Áreas curriculares não disciplinares (f) Área de projecto; Estudo acompanhado; Formação Cívica.	2,5	2,5	2	7
		Total	17(17,5)	17(17,5)	17,5(18)	51,5 (53)
		A decidir pela escola	0,5	0,5		1
		Máximo Global	18	18	18	54
		Actividades de enriquecimento (g)				

Quadro 4 – Actual Plano de Estudos do 3º Ciclo do Ensino Básico

(a) Carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos.

(b) A escola poderá oferecer outra disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência.

(c) Nos 7.º e 8.º anos, os alunos têm:

i) Educação Visual ao longo do ano lectivo;

ii) numa organização equitativa com a Educação Tecnológica, ao longo de cada ano lectivo.

Fonte: Sítio oficial do Ministério da Educação.

Na operacionalização das competências essenciais constantes do Currículo Nacional, cada escola deve ter sempre presentes os princípios de diferenciação pedagógica, flexibilização e adequação de acordo com a diversidade das situações concretas, o que implicará um enorme esforço do pessoal docente na procura de caminhos diferenciados para a consecução de metas comuns.¹⁰⁸

4.2.2. OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Não obstante ser alvo de inúmeras críticas, o método expositivo tem sido utilizado pela escola tradicional, sendo, actualmente, o mais utilizado. Este método é definido como aquele em que o docente “desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado”.¹⁰⁹

O sucesso da aplicação do referido método depende de vários factores: capacidade do docente para captar as necessidades e interesses dos discentes, tornando os assuntos úteis e adaptados ao seu público, de modo a motivá-lo eficazmente; preparação prévia e cuidadosa do seu plano de aula; desenvolvimento dos assuntos com clareza e paciência, usando progressões limitadas de modo a não exceder o limite dos conhecimentos que os seus alunos podem assimilar.

O método expositivo caracteriza-se pela ausência da interacção. Os alunos recebem, passivamente, a informação teórica transmitida pelo professor.

São apresentadas como vantagens deste método: o domínio completo da matéria a leccionar, proporcionando ao professor bastante tranquilidade; o ensino de uma grande variedade de raciocínios, conceitos e técnicas; a utilização de documentos e meios audio-visuais; a estruturação da aprendizagem, permitindo um controlo global dos pré-requisitos e a avaliação dos conhecimentos; liberdade de iniciativa ao formador; aplicação em meios pobres; possibilidade de propiciar o desenvolvimento de relações entre

¹⁰⁸ *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais*, edição do Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 2001, p.11.

¹⁰⁹ Mão de Ferro, A.(1997). *O Método Expositivo*, colecção formar pedagogicamente, Lisboa, edição do Instituto do Emprego e Formação Profissional, 4ª edição, p.6.

professores e alunos e destes entre si, estando dependente da personalidade do formador o carácter negativo ou positivo dessas relações.

São apontadas como desvantagens: o facto de as lições se afastarem das situações concretas e das vivências dos alunos; a possibilidade de desmotivação e de falta de iniciativa e de criatividade dos alunos; a dificuldade de adaptação do método a turmas heterogéneas; o risco de o ensino substituir a aprendizagem; a frágil transferência do que é aprendido para situações reais ou situações novas.

O êxito do Método Expositivo depende inteiramente da personalidade de quem o utiliza. Para que este método adquira eficácia, deve o professor preparar bem as suas intervenções, recorrer a um vocabulário sugestivo, ser eloquente e ilustrar o seu discurso com imagens e exemplos.¹¹⁰

Existem, no entanto, métodos activos preconizados pela escola construtiva que acredita que o aluno tem a capacidade de aprender e de se desenvolver de forma mais autónoma, tornando-se um agente activo na construção do próprio conhecimento.¹¹¹

O Método dos Casos constitui um dos exemplos de métodos activos que pode ser utilizado em contexto escolar.

“O caso” é definido como: «uma situação-problema extraída da realidade transportada para uma situação pedagógica para ser trabalhada por pessoas em formação».¹¹²

Para que a utilização de um “caso”, numa situação de aprendizagem, seja vantajosa, ele deverá ser real ou verosímil, colocar um problema, desencadear a reflexão e a discussão, apresentar várias soluções, estar relacionado com os objectivos pedagógicos, ser adequado ao público a que se destina e ser motivador.¹¹³

Quando é trabalhado um caso, o professor deve assumir uma atitude não directiva, favorecendo a discussão sem apresentar soluções. A tarefa do professor é a de estimular a participação dos membros dos sub-grupos, esclarecer, reformular o problema quando há impasse, solicitar a resolução do

¹¹⁰ Mão de Ferro, A.(1997). *O Método Expositivo*, colecção formar pedagogicamente, Lisboa, edição do Instituto do Emprego e Formação Profissional, 4ª edição, pp.16-23.

¹¹¹ TONUCCI, F (1986). “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”. *Análise Psicológica*, 1 (V), p.172.

¹¹² Cardim, L.(1996). *O Método dos Casos*. Colecção Formar Pedagogicamente, Lisboa, edição do Instituto de Emprego e Formação Profissional, p.8.

¹¹³ *Idem*, p.9.

problema colocado, explicitar as conclusões finais, relacionando a prática com a teoria. Aquando das conclusões finais e ao relacionar a prática com a teoria subjacente, o professor favorece a conceptualização que permitirá ao aluno a aplicação dos conhecimentos adquiridos, em situações semelhantes da vida real. Aconselha-se a aplicação deste método, sobretudo a nível grupal. O grupo deverá ser constituído por elementos possuidores de experiências diversificadas para que, em interacção, cheguem a um resultado final mais rico.

Através deste método pretende-se resolver problemas de ordem técnica ou psicológica bem próximos das condições reais, levando os alunos a desenvolver a capacidade de resolução de problemas.¹¹⁴

Com a utilização do Método dos Casos são consolidados conhecimentos de uma forma prática, “sendo tocadas as três vertentes da formação: o saber, o saber-fazer e o saber-ser.”¹¹⁵

O método da descoberta baseia-se também em modelos activos de aprendizagem. Este método realça o processo de elaboração de perguntas em detrimento da transmissão de conteúdos pelo docente. Para um tema, o professor apresenta vários materiais e faz perguntas sem dar as respostas. O aluno incentivado e auxiliado pelo professor chegará à resposta adequada. De certo modo, este método visa a aprendizagem de resolução de problemas através “da compreensão de um quadro de referência ou de uma estrutura de conceitos”.¹¹⁶

A excitação intelectual pela descoberta das razões que estão subjacentes aos acontecimentos motiva os alunos para a actividade e exploração futuras. Porém, em níveis etários baixos, na fase do pensamento operatório concreto, este método exige uma “sofisticação cognitiva substancial”¹¹⁷ que estes alunos não possuem.¹¹⁸

Subjacentes aos diferentes modelos, quer se trate do modelo tradicional ou construtivo de escola, evidenciam-se diversas técnicas ao serviço do

¹¹⁴ Idem, Ibidem, p.p. 11-17.

¹¹⁵ Idem, Ibidem, p.11.

¹¹⁶ Sprinthal, N.A; Sprinthal, R.(1993). in *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Lisboa, Editora McGraw-Hill, P.319.

¹¹⁷ Idem, Ibidem, p.320

¹¹⁸ Idem, Ibidem.

processo ensino/aprendizagem: “Perguntas de Ordem Superior; Uso do Reforço; Informação Retroactiva; Tempo de Aprendizagem Académica”.¹¹⁹

A técnica pergunta-resposta é uma prática comum a uma maioria significativa de professores, justificando-se, por isso, reflectir sobre o seu uso. As perguntas rápidas que reduzem o aluno a um autómato, fazendo um apelo à memória, devem ser restringidas.

A este propósito recorde-se a recomendação de Sprinthal & Sprinthal, referindo-se a perguntas breves e factuais que “ o método de perguntas-e-respostas não promove a aprendizagem, a não ser que se entenda por aprendizagem a recitação memorizada dos livros”.¹²⁰

Mais generalizadas deverão ser as perguntas de ordem superior. Estas perguntas levam o aluno a pensar e a produzir uma resposta baseada na reflexão. Nestas circunstâncias, o aluno produz a resposta por palavras suas, sem decorar o discurso do professor. As perguntas de ordem superior que implicam uma análise lógica e uma argumentação de princípios, propiciam o sucesso académico, desenvolvem a capacidade de pensar e consequentemente produzem aprendizagens relevantes.

As técnicas skinnerianas de reforço verbal e não verbal são sobejamente conhecidas. O impacto do uso cuidado e consistente destas técnicas foi significativo no sucesso escolar dos estudantes. Nem sempre existe, no entanto, uma relação directa entre reforço positivo e rendimento escolar, devido à complexidade da sua utilização: «A relação entre reforço positivo e rendimento não é linear. É preciso ser-se selectivo; o elogio indiscriminado não funciona.»¹²¹

Além disso, o efeito do elogio (reforço positivo) varia em função da origem social do aluno. Os alunos provenientes das classes menos favorecidas reagem de forma menos positiva a este reforço, uma vez que, em família, raramente é utilizado.

O uso de informação retroactiva também se revela de particular importância. Estudos realizados mostram que o facto de os professores colocarem breves comentários sobre os trabalhos realizados pelos alunos

¹¹⁹ Idem, Ibidem, p.p.309-310

¹²⁰ Sprinthal, N.A; Sprinthal, R.(1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista. Amadora*: Editora McGraw-Hill, P.11.

¹²¹ Idem, P.310.

aumenta o desenvolvimento do seu desempenho. «A informação retroactiva proporciona obviamente ao aluno informação sobre a qual este pode construir a sua aprendizagem»¹²² A informação de retorno sobre o que está errado é fundamental para prevenir a ocorrência do mesmo comportamento ou erro, conduzindo a uma melhoria do desempenho académico/comportamento dos alunos.

O tempo da aprendizagem académica depende da eficiência e eficácia do professor em contexto da sala de aula, ou seja, o modo como o docente lida com as transgressões, o tempo que demora a iniciar as actividades, a rapidez com que apela à ordem constituem factores que influenciam o resultado da aprendizagem dos alunos. Porém, é difícil medir o tempo de aprendizagem académica dos discentes, visto que, estes, por vezes, simulam envolvimento nas tarefas escolares, estando de facto alheados daquilo que se passa à sua volta «De facto, um estudo demonstrou que os alunos que pareciam estar com atenção (envolvidos em tempo de aprendizagem académica) estavam de facto a pensar em assuntos não académicos»¹²³

É comumente aceite que, na sociedade actual, “nem a escola nem o professor são a fonte do saber. O saber está em todo o lado.”¹²⁴ São funções da escola ajudar a procurá-lo, seleccioná-lo e utilizá-lo, exigindo o envolvimento activo do aluno na organização do seu percurso educativo. Por isso se verifica a existência do veemente apelo à mudança das práticas dos professores, em contexto escolar: «A forma de estar do professor e as funções da escola têm de mudar. O professor não pode perder a carruagem»¹²⁵

4.3. PROFESSORES

A sociedade actual exige dos professores competência científica e pedagógica, profissionalismo, capacidade de entrega, qualidades humanas como a empatia, a autoridade, paciência e humildade, fazendo recair sobre os docentes uma enorme responsabilidade. Se é verdade que muito lhes é exigido, também as necessidades a satisfazer parecem infinitas. As

¹²² Idem, Ibidem, p.311.

¹²³ Idem, Ibidem, p.309.

¹²⁴ Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na sala de Aula*. Porto: Porto Editora, Porto, p.46.

¹²⁵ Idem, Ibidem.

acusações, com fundamento ou sem fundamento, feitas aos professores são também incomensuráveis como se pode verificar no texto de João Barroso:

«Depois de, durante muito tempo, serem considerados como “profissionais acima de toda a suspeita”, os professores estão hoje no centro da turbulência que afecta a escola e a sociedade em geral. O seu estatuto diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada. Não admira, portanto, que os professores se tenham tornado o “bode expiatório” de todas as críticas que são feitas à escola, ou porque não “garante” a promoção social, ou porque não “produz” trabalhadores capazes, ou porque não “forma” cidadãos conscientes»¹²⁶

É incontestável a complexidade do público escolar actual. Existem os alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas, com grandes dificuldades a nível social, familiar, económico, afectivo e cognitivo que impõem aos professores uma alteração profunda das suas práticas em contexto escolar. Também os alunos provenientes de meios sociais favorecidos que adquirem conhecimentos a um ritmo acelerado, fora da escola, querem uma escola diferente que integre os seus conhecimentos e potencie o seu desenvolvimento, para se tornarem capazes de competir com os seus colegas de outros países da Europa. A falta de formação dos professores para interagir com uma nova realidade corrobora muitas das acusações formuladas. Perante a desmotivação, falta de formação e de empenho de alguns docentes, António Nóvoa afirma:

«Toda a gente conhece um ou outro professor que não investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível. (...) Neste sentido, parece fundamental dotar a profissão docente de mecanismos de selecção e de diferenciação e basear a carreira docente no mérito e na qualidade»¹²⁷

Considerando as características peculiares da profissão docente e a desactualização rápida do conhecimento, os professores têm a necessidade de procurar permanentemente adquirir novos saberes, novas competências. “A pesquisa, a recolha de informação e a procura de formação tem de ser um modo de estar de qualquer professor”.¹²⁸

Tornou-se também imperioso romper com o isolamento docente. Estamos na era de ambientes escolares dotados de entreajuda e de apoio,

¹²⁶ Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, p.173.

¹²⁷ NÓVOA, António (1999). “O passado e o presente dos professores”, in Nóvoa, A. (org.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 2ª edição, p.30.

¹²⁸ Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na sala de Aula*. Porto: Porto Editora, p.28.

ambientes de ensino e de aprendizagem caracterizados por valores colegiais e decisões partilhadas, elevada interacção e responsabilidade pessoal pelos resultados. A figura que se segue ilustra bem as ideias explicitadas no parágrafo precedente:

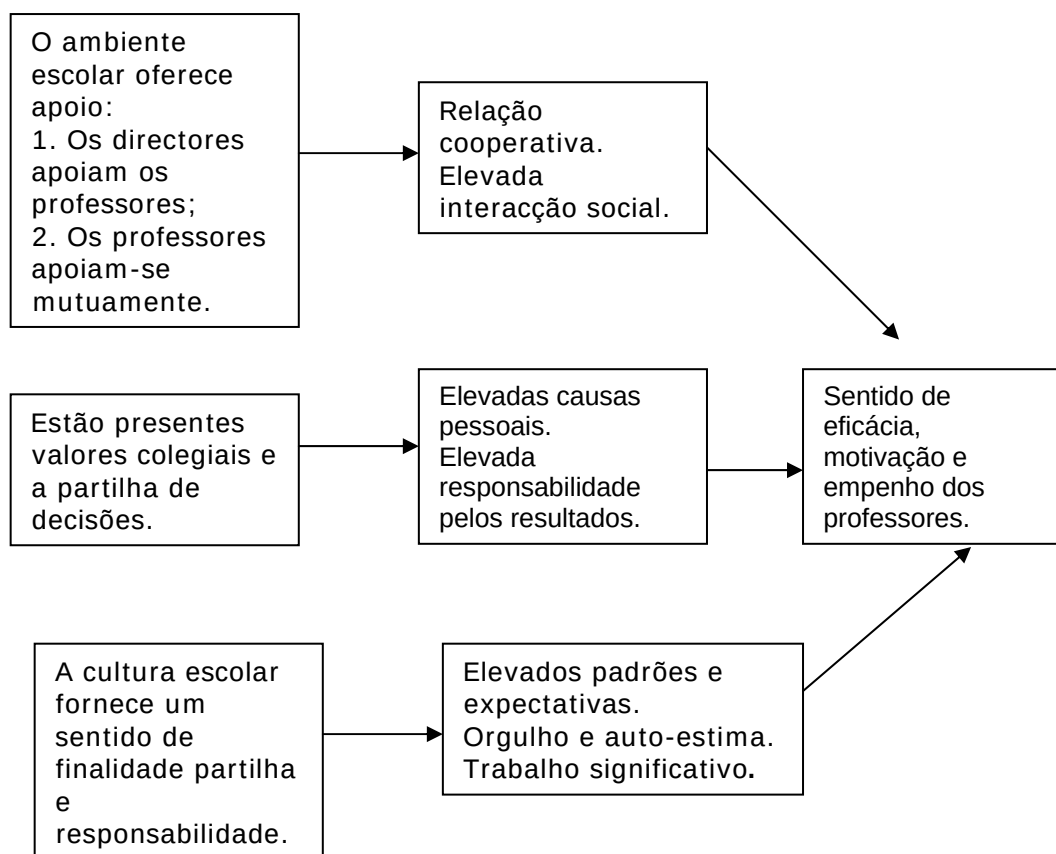


Figura 1 - Fonte: Thomas J. Sergiovanni, O mundo da liderança, Porto, Edições Asa, 1999, p.140.

No esquema de Sergiovanni está também patente a importância do apoio dos directores de instituições escolares aos docentes. Eles estão numa posição privilegiada para ajudar e interagir com os professores, nomeadamente: “mantendo-se informados sobre a pesquisa e a prática do desenvolvimento profissional dos docentes; definindo expectativas, relativamente ao trabalho conjunto entre docentes e facilitando-o”.¹²⁹

Combatendo o isolamento dos professores e enfatizando a interacção, Kenneth Zeichner refere que «O desafio intelectual e o apoio social adquiridos através

¹²⁹ Hargreaves, A. ; Fullan, M (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, p.138.

da interacção social é importante na medida em que nos ajuda a clarificar aquilo em que acreditamos e a ganhar coragem para as etapas seguintes»¹³⁰

Freedman, Jackson & Boles, citado por Zeichner, refere que «uma das consequências do isolamento individual dos professores e da falta de atenção ao contexto social do ensino no desenvolvimento profissional do professor é o facto de os professores verem os seus problemas como sendo só deles, não relacionados com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas educativos».¹³¹

Assim, urge fomentar o desenvolvimento profissional dos professores, visando a alteração das suas atitudes e de práticas.

Sendo consensual que é importante que o professor seja o investigador na procura incessante de informação nova, o cooperante por excelência, o lutador contra a rotina instalada, há autores que advogam a ideia de formar o professor prático reflexivo que reflectindo na acção, sobre acção e promovendo a reflexão sobre a reflexão na acção potencia o desenvolvimento profissional.

Donald Schön (1987) citado por Maria João Amaral *et al.* in Isabel Alarcão,¹³² foi o principal autor da corrente que perspectiva a prática profissional como reflexiva, apresentando as seguintes noções: Conhecimento na acção, reflexão na acção sobre a acção, reflexão sobre a reflexão na acção. O conhecimento na acção é o conhecimento que os professores possuem aquando da execução da acção; a reflexão na acção verifica-se quando o professor reflecte no decurso da acção, reformulando-a e ajustando-a a novas situações que surjam; a reflexão sobre acção é uma análise retrospectiva sobre a acção executada, reconstruída mentalmente pelo professor; reflexão sobre a reflexão na acção é um processo que promove a evolução do desenvolvimento profissional do professor, conduzindo-o a novos raciocínios, a novas formas de agir e de equacionar os problemas.¹³³

A partir desta reflexão, o professor está em condições de promover o verdadeiro sucesso da aprendizagem, formulando teorias, adequando currículos, reformulando estratégias, procurando novos conhecimentos, partilhando experiências. Com maior facilidade propiciará “a apropriação pelo

¹³⁰ Zeichner, Kenneth (2001). *A Formação Reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, p. 58.

¹³¹ *Idem*, p. 58.

¹³² AMARAL, Maria João et al. (1996). “O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo, Estratégias de Supervisão” in ALARCÃO, ISABEL (organização), *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*, 91-122. Porto: Porto Editora.

¹³³ *Idem*, *Ibidem*.

aluno de competências, atitudes e saberes significativos, efectivos e actuates”¹³⁴.

Wallace¹³⁵ também preconiza a prática profissional reflexiva como se pode verificar no seu esquema aqui reproduzido:

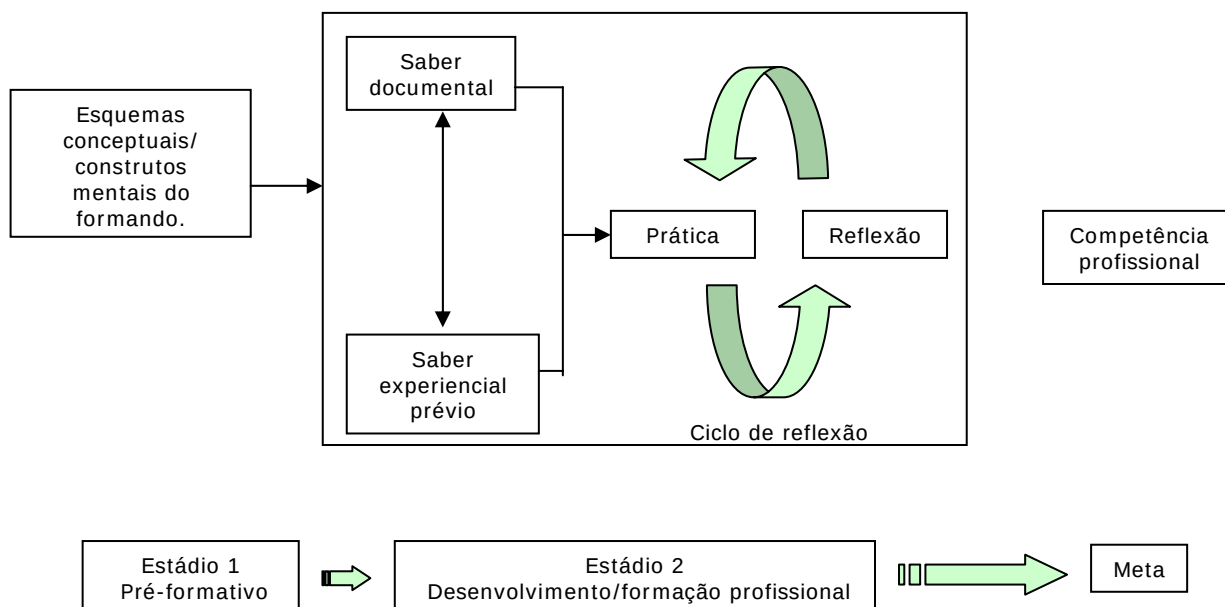


Figura 2 - O modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991)

Fonte: Alarcão, Isabel (org.) e outros - *Formação Reflexiva de professores - Estratégias de Supervisão*, Porto Editora, Porto, 1996.

Serão objecto de reflexão, pelo professor, toda a sua actuação durante o acto educativo assim como conteúdos, contextos, finalidades de ensino, conhecimentos e capacidades a desenvolver pelos alunos, factores que inibem a aprendizagem, entre outros aspectos.¹³⁶

John Dewey, citado por Kenneth Zeichner diz que a acção reflexiva é “uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor”¹³⁷

Para definir o ensino reflexivo, Zeichner, recorrendo ao pensamento de Dewey, apresenta como imprescindíveis, por parte do professor, as atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Abertura de espírito para atender a possíveis alternativas, admitir a possibilidade de erro, examinar as fundamentações que estão na base do que é considerado normal e correcto,

¹³⁴ Roldão, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do currículo, Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

¹³⁵ Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective A*. Cambridge: Cup.

¹³⁶ Alarcão, I. (1996). “Ser professor reflexivo”, in Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de professores - Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora.

¹³⁷ Zeichner, Kenneth, (1993). *A formação Reflexiva dos Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, p. 18.

reflectir em permanência nas suas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula. Responsabilidade, ou seja, ponderação cuidadosa das consequências da realização de determinada acção. Esta atitude de responsabilidade implica que o professor faça uma reflexão sobre as consequências pessoais, académicas (desenvolvimento intelectual), políticas e sociais dos efeitos da sua acção na vida dos alunos. As atitudes referidas são cruciais na vida do professor reflexivo responsável pela sua própria aprendizagem, pelo seu desenvolvimento profissional.¹³⁸

Para Zeichner, um conceito importante no ensino reflexivo é a reflexão crítica a qual tem em conta os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores. Esta reflexão incide sobre um conjunto de relações entre características dos programas, contextos (a escola e espaço de inserção) e pessoas (professores alunos, famílias). Da reflexão sobre este conjunto de elementos resulta o desenvolvimento de uma consciência crítica dos professores sobre as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. Assim, os professores reflexivos são os que conseguem, através da reflexão, desenvolver as suas teorias na acção e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam.¹³⁹

Muitos são os autores que advogam a ideia de que o desenvolvimento do profissionalismo docente resulta de uma reflexão constante sobre a prática educativa de modo a optimizar o seu desempenho. Zabalza, seguindo o pensamento de outros autores refere que «os professores podem ser melhores profissionais reflectindo sobre o que fazem»¹⁴⁰

António Nóvoa refere que “pela formação reflexiva de professores passa uma parte significativa das apostas de mudança educacional, de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento de práticas educativas (pedagógicas, organizacionais e institucionais) que contribuam para uma maior igualdade e justiça social.”¹⁴¹

A mesma necessidade de reflexão sobre a função desempenhada pelo profissional e análise das suas práticas, para que estas sejam melhoradas e

¹³⁸ Idem, p.p. 18 e 19.

¹³⁹ AMARAL, Maria João et al. (1996). “O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo, Estratégias de Supervisão” in ALARCÃO, ISABEL (organização), *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*, pp.91-122. Porto: Porto Editora.

¹⁴⁰ Zabalza, Miguel A.(2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa, 7ª edição colecção perspectivas actuais, p.277.

¹⁴¹ Nóvoa , A. (1993). “Nota de Apresentação”, in Zeichner, Kenneth, *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* . Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, p. 12.

reorientadas, é enfatizada por Maria do Céu Roldão, referindo que «o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões».¹⁴²

Por sua vez Michael Fullan e Andy Hargreaves dizem que geralmente os docentes reflectem na sua prática com poucos dados, baseados em impressões pessoais e no contexto atarefado da sala de aula, não sendo estes dados uma base suficiente de desenvolvimento profissional. Estes autores preconizam a recolha de dados, junto dos alunos de forma mais sistemática para, com maior eficiência, verificar-se o quê e como melhorar. Referem que a monitorização sistemática e eficaz dos alunos pode ser um poderoso estímulo do crescimento dos professores.¹⁴³

Mas o exercício da profissão docente não é fácil no contexto da realidade social actual. O professor que, num passado ainda não muito longínquo, trabalhava para o sucesso de uma faixa restrita e homogénea da sociedade, depara hoje com uma grande diversidade de públicos que constituem a sociedade multicultural actual. Consequentemente, numa escola integradora das diferenças, os docentes têm que promover aprendizagens diferenciadas, sem perder de vista uma educação de qualidade para todos. Além disso, e como o conhecimento se modifica a ritmo acelerado, o professor tem que proporcionar saberes de referência e ensino de processos, permitindo que os alunos continuem a progredir no conhecimento autonomamente.¹⁴⁴

Sem a indispensável e verdadeira reflexão crítica, a cooperação, o aprofundamento e troca de saberes, a necessária diferenciação das práticas, o envolvimento pleno do aluno na construção do conhecimento, entre outros factores, será difícil responder às exigências desta sociedade actual.

¹⁴² Roldão, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do currículo, Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora, p.116.

¹⁴³ Hargreaves, A. ; Fullan, M. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, pp.118 e 119.

¹⁴⁴ Roldão, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do currículo, Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

É consensual que a complexidade da sociedade actual implica a apropriação, em permanência, de múltiplos saberes, por parte dos professores. Não obstante ser impossível referir, pormenorizadamente, todas as dimensões desse saber imprescindíveis à eficácia do processo ensino/aprendizagem, dada a amplitude de temas a abordar nesta dissertação, considera-se crucial referir a importância do saber desenvolver uma boa relação pedagógica entre os intervenientes directos (professor/aluno) do acto educativo.

A relação pedagógica tradicional era pacífica, não provocando grandes sobressaltos ao professor, visto que este era considerado “como o representante da cultura e do saber”.¹⁴⁵ Boavida, citado por Saul de Jesus¹⁴⁶, refere-se ao modelo clássico de relação pedagógica, segundo o qual o professor tinha o dever de ser “competente no saber, austero e exigente na disciplina, justo na avaliação”. Era imposto ao aluno que fosse “aplicado e persistente no estudo, correcto no comportamento”.¹⁴⁷

Assim, o modelo emergente de aluno das pedagogias tradicionais é o de aluno passivo, receptivo, obediente que dá o seu contributo para que o papel do professor que “enche vasilhas”¹⁴⁸ se cumpra cabalmente.

Todavia, o professor, enquanto agente de desenvolvimento humano, deveria desempenhar as suas funções, usando uma pedagogia não directiva, tendo sempre em mente a importância da dimensão relacional, propiciando um ambiente aprazível na sala de aula. Carl Rogers descreveu três condições para a promoção da aprendizagem: existência de empatia, de aceitação incondicional positiva e de honestidade (ausência de hipocrisia). Afirma ainda que “se tirarmos as inibições impostas por orientações externas, se seguirá a aprendizagem autodirigida”.¹⁴⁹

Também Cunha (1978) advoga uma relação pedagógica baseada na autonomia, desprovida de autoritarismo, assente no diálogo e nas expectativas positivas.¹⁵⁰

¹⁴⁵ Jesus, Saul (2003). *Influência do Professor Sobre os Alunos, Relação pedagógica, gestão da Indisciplina, Motivação dos alunos*. Porto: Edições Asa, 5ª edição, p.13.

¹⁴⁶ *Idem, Ibidem*.

¹⁴⁷ *Idem, Ibidem*.

¹⁴⁸ CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus, p.68.

¹⁴⁹ Sprinthal, N.A; Sprinthal, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill, P.322.

¹⁵⁰ Cunha, P.O.(1978). *A Relação Pedagógica*, Lisboa, G.E. P./ M.E.

Na mesma linha de pensamento, enfatizando o aspecto relacional na prática lectiva, Carita e Fernandes referem que, com alguma frequência, os professores se esgotam em advertir e a impor tarefas aos discentes para a obtenção de resultados, esquecendo ou até ignorando que esses resultados dependem, em grande medida, das relações interpessoais que o docente propicia na sala de aula.¹⁵¹

Corroborando a importância da dimensão relacional, João Formosinho refere que “ a construção da escola de massas aumentou a importância das dimensões morais e relacionais da actividade docente. Esta implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral. O professor é, além de um especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano”.¹⁵²

Também Ruben Cabral, preconizando uma mudança da escola, adaptada à transformação do mundo, enfatiza a importância do papel do professor, dizendo que” a reinvenção da escola passa pela formação ou transformação do professor”, e que essa mudança deve processar-se sem “saudosismos”.¹⁵³

4.4. OS RECURSOS MATERIAIS DA ESCOLA - INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTOS E SEGURANÇA

Em 1850 as escolas não eram construídas de raiz, mas espaços adaptadas para as aulas¹⁵⁴.

Porém, em 1865, Marianno Ghira citado por Luís Pereira Dias, ao referir modelos para a construção de escolas, manifestou preocupações quanto à sua instalação, construção, capacidade, condições adequadas no interior e no exterior promotoras de saúde, bem-estar e de aprendizagem.¹⁵⁵

Apesar da legislação existente que impunha normas relativas às características das escolas, estas, salvo raras excepções, eram de má

¹⁵¹ Carita, A. e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala da Aula, Como Prevenir?, Como Remediar?* Lisboa: Editorial Presença, 3ª edição, p.12.

¹⁵² Formosinho, João, (2001). “Prefácio”, in Loureiro, Carlos, *A Docência como Profissão*. Porto: Edições Asa, p.8.

¹⁵³ CABRAL, Ruben (1997). “A Reinvenção da Escola” in CUNHA, Pedro D’ Orey, *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, p.61.

¹⁵⁴ Dias, L.P.(2000). *As Outras Escolas: O Ensino Particular das Primeiras Letras entre 1859 e1881*. Lisboa: colecção educa, p.104.

¹⁵⁵ *Idem, Ibidem*.

qualidade. Mariano Ghira, citado por Dias, descreve a escola oficial de Manique do Intendente, Azambuja, Lisboa:

«Em todo o distrito de Lisboa, é esta a escola mais repugnante que hei encontrado. Imagine-se uma casa térrea de telha vã, recebendo luz apenas pela porta, com as paredes escorrendo água a ponto de estar podre o mapa do sistema métrico delas dependurado, os rapazes encostados às paredes molhadas e tanto estes como o professor tiritando com frio»¹⁵⁶.

Tanto no que se refere às escolas oficiais como às particulares predominavam as casas concebidas “sem o objectivo de uso escolar”.¹⁵⁷

O mobiliário era escasso e inadequado: «ter uma mesa onde se escrevia à vez e bancos rasos para os alunos se sentarem era, pelo menos para as escolas oficiais, considerado suficiente. O acto de levar o próprio banco ou cadeira é registado com maior incidência nas escolas femininas que nas masculinas.»¹⁵⁸

Todavia, ao longo do tempo, foi aumentando a preocupação com o espaço escolar. Tornou-se imperioso torná-lo higiénico, confortável e seguro, ou seja, um espaço que proporcionasse o bem-estar físico e emocional dos alunos e propiciasse o seu desenvolvimento harmonioso.

Para dar resposta a estas preocupações foram publicados documentos diversos onde são descritas exigências funcionais referentes à instalação, construção e manutenção de edifícios escolares.

De entre todas as publicações em vigor, destacamos algumas cujo conteúdo consideramos de maior relevância:

- Regulamentação dos requisitos acústicos dos edifícios, na edificação, visando a melhoria do ambiente acústico promotor do bem-estar e da saúde dos utentes¹⁵⁹;
- Regulamentação das características de comportamento térmico dos edifícios por forma a salvaguardar a satisfação de conforto

¹⁵⁶ Dias, L.P (2000). *As Outras Escola: O Ensino Particular das Primeiras Letras entre 1859 e 1881*. Lisboa: colecção educa, p.106.

¹⁵⁷ *Idem*, p.109.

¹⁵⁸ *Idem*, p.112.

¹⁵⁹ O Decreto-Lei nº129/2002 de 11 de Maio.

térmico, diminuindo necessidades excessivas de energia, quer no Verão, quer no Inverno¹⁶⁰;

- Aprovação de um regulamento de normas de segurança contra incêndios a observar na exploração de estabelecimentos escolares¹⁶¹;
- Aprovação de um regulamento das condições técnicas e de segurança a observar na concepção, instalação e manutenção das balizas de futebol, de andebol, de hóquei e de pólo aquático e dos equipamentos de basquetebol existentes nas instalações desportivas de uso público¹⁶²;
- Determinação da celebração de um contrato de seguro de responsabilidade civil que abranja o ressarcimento de danos causados aos utilizadores de instalações e equipamentos desportivos em virtude de deficientes condições de instalação e manutenção destes¹⁶³.
- Regulamentação das regras técnicas a observar nas instalações eléctricas de energia eléctrica de baixa tensão, bem como as instalações colectivas de edifícios e entradas¹⁶⁴;

Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº208/2002, de 17 de Outubro, que operou a reforma estrutural do Ministério da Educação, foi publicado pela Secretaria de Estado da Administração Educativa, em 31 de Julho de 2003, o Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas, 2ª edição, ainda em vigor.

O referido Manual visa proporcionar aos órgãos de gestão escolar informação útil para uma adequada utilização, manutenção, higiene e segurança dos estabelecimentos de educação e ensino.

Na nota prévia do Manual é referido que “ a qualidade do serviço de educação prestado ao cidadão passa também pela funcionalidade, estética,

¹⁶⁰ O Decreto-Lei 80/2006, de 4 de Abril.

¹⁶¹ A Portaria 1444/2002 de 7 de Novembro.

¹⁶² O Decreto-Lei 100/2003, de 23 de Maio.

¹⁶³ O Decreto-Lei nº82/2004, de 23 de Maio.

¹⁶⁴ O Decreto-Lei nº226/2005 de 28 de Dezembro.

conforto, higiene e segurança das escolas como espaços de aprendizagem individual e de formação nos valores da cidadania”¹⁶⁵

Este documento contém, na parte inicial, regras de segurança de instalações e equipamentos eléctricos, e de gás, regras para a instalação, manutenção e uso de ascensores. A este propósito, refere-se que também o documento “ Exigências Funcionais - Edifícios Escolares ” do LNEC (Laboratório Nacional de Engenharia Civil)¹⁶⁶ estipula que:

- “Os equipamentos eléctricos (tal como as instalações) devem ser concebidos e localizados por forma a evitar a ocorrência de acidentes pessoais decorrentes do uso normal, nomeadamente devido a electrocussão, explosão, queimaduras ou outras causas previsíveis, e a sua manobra deve fazer-se sem perigo nem riscos de lesões para os utentes;
- Os equipamentos de gás (tal como as instalações) devem ser concebidos e localizados por forma a evitar, aos utentes, asfixia, intoxicação, entre outros danos;
- Os ascensores, em edifícios escolares, destinados aos ensinos básico e secundário, apenas são recomendados para a movimentação dos deficientes motores. Estes deverão ter acessibilidade facilitada e utilização controlada¹⁶⁷.”

No Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas escolas, são ainda enunciadas regras para que, nos espaços exteriores e interiores dos estabelecimentos escolares, sejam evitados escorregamento, tropeçamento, ou desamparo, preconizando, para isso, a limpeza, desobstrução e iluminação dos espaços e a colocação de corrimãos nas escadas.

É prevenido o risco de quedas através de colocação de dispositivos de protecção em janelas, varandas, galerias...

Recomenda especial cuidado no manuseamento de máquinas e/ou produtos perigosos.

¹⁶⁵ *Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas* (2003). Lisboa: Ministério da Educação, 2ª edição, p.3.

¹⁶⁶ LNEC (1992). *Exigências Funcionais – Edifícios Escolares*. Lisboa: LNEC.

¹⁶⁷ Idem

Em relação aos equipamentos desportivos, é enfatizada a ideia de que estes equipamentos não podem colocar em risco a integridade física dos utilizadores ou de terceiros. A solidez e o bom estado de conservação dos equipamentos devem estar em conformidade com os normativos e a legislação específica publicada.

São acautelados os riscos a que estão expostos os alunos em laboratórios, salas de educação tecnológica e oficinas (as máquinas e os equipamentos devem estar equipados com protecção adequada, os alunos não devem trazer cabelos flutuantes, devem ser tomadas medidas específicas de ventilação).

Aconselha a prevenção contra acções de intrusão e vandalismo, salientando que os edifícios escolares devem ser providos de dispositivos que permitam dificultar essas acções, através de vedações com altura suficiente e de difícil transposição.

Em relação à intrusão e ao vandalismo, nos estabelecimentos de educação e ensino, já existiam outras recomendações enunciadas num documento emanado da Direcção Geral do Equipamento Escolar¹⁶⁸, como:

- “Solicitação, pelos responsáveis da escola, da colaboração empenhada das autoridades competentes;
- Existência de uma barreira física entre o interior e o exterior das instalações;
- Remodelação das vedações que não ofereçam a protecção adequada
- A entrada no recinto da escola feita por um único portão;
- A iluminação exterior de vigilância ligada durante a noite;
- Reparação dos sistemas de segurança existentes em portas e janelas;
- Estabelecimento de um diálogo estreito entre a escola e toda a comunidade educativa.”¹⁶⁹

Estas medidas são reforçadas, no Manual de Utilização, Manutenção e Seguranças, sendo aí referido que locais como: “salas de ciências e respectivos anexos, laboratórios, salas de informática, oficinas, cozinha e despensa, bufete, secretaria, reprografia, papelaria, arrecadações de material

¹⁶⁸ *Recomendações Básicas sobre Segurança nas Escolas*, Documento Provisório, Editorial do Ministério da Educação – Algueirão, 1985.

¹⁶⁹ *Recomendações Básicas sobre Segurança nas Escolas*, Documento Provisório, Editorial do Ministério da Educação – Algueirão, 1985

didáctico, audiovisual e de apoio deverão dispor de sistemas de segurança especiais (portas e janelas reforçadas, chaves especiais, estores metálicos...)”¹⁷⁰

São alvo de atenção especial, no Manual de Utilização, Manutenção e Segurança, atrás referido, os equipamentos audiovisuais e informáticos que devem ser concebidos de modo a proteger as pessoas contra choques eléctricos e os efeitos de temperatura excessiva, radiações ionizantes, implosão e instabilidade mecânica, sendo definidas regras de manutenção e transporte deste equipamento.

É de extrema importância, para a preservação da saúde dos ocupantes, a manutenção de salas de aula limpas, arejadas e iluminadas; salas de convívio (de pessoal docente, não docente e discente) aprazíveis; instalações sanitárias limpas, arejadas e desinfectadas; laboratórios e oficinas limpos e funcionais; bibliotecas organizadas, iluminadas, aprazíveis; cantinas, cozinhas e bufetes limpos; reprografias/papelarias organizadas, limpas; gabinetes médicos limpos e desinfectados; secretarias funcionais e iluminadas; espaços exteriores (jardins) cuidados.

Também no Manual supracitado, no que diz respeito a aspectos de saúde e higiene, é referido que “os edifícios escolares devem ser equipados e conservados de modo a assegurarem as condições de salubridade necessárias, para que a saúde dos ocupantes não seja afectada por efeitos da própria ocupação,”¹⁷¹ sendo de primordial importância o seguinte: “ventilação dos espaços, bom funcionamento da rede de água, evacuação de águas residuais domésticas, evacuação de águas pluviais, evacuação de lixos, limpeza e desinfecção dos espaços da escola, higiene na recepção, manipulação, e armazenamento dos produtos alimentares; especial cuidado na preparação, confecção e distribuição das refeições, na lavagem e arrumação de utensílios e louças”.¹⁷²

Um grande espaço do Manual de Utilização, Manutenção e Segurança das Escolas é dedicado à segurança contra incêndios. Em matéria de prevenção é sugerido: empreender operações periódicas de limpeza dos

¹⁷⁰ *Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas* (2003). Lisboa: Ministério da Educação, 2ª edição, p.22.

¹⁷¹ *Idem*, p.27.

¹⁷² *Idem*, p.27-33.

espaços não ocupados ou de difícil acesso, uma vez que a poeira acumulada é altamente inflamável; proceder à recolha diária dos lixos; ser cuidadoso com o armazenamento de reagentes químicos e outros materiais altamente inflamáveis; verificar se as instalações eléctricas, de gás e de aquecimento, assim como aparelhos e equipamentos eléctricos estão em perfeitas condições de funcionamento. Ainda no âmbito da prevenção, é referido que as escolas devem possuir: sistemas de detecção, alarme e alerta e centrais de comando e de sinalização.

O Manual esclarece que “os caminhos de evacuação (corredores, escadas e portas) devem possuir características tais que permitam uma evacuação rápida e segura dos ocupantes para o exterior do edifício, através de percursos claramente definidos e tão curtos quanto possível”¹⁷³.

Em relação à organização da segurança contra incêndio, o Manual prevê a existência de um plano de Segurança contra incêndio que inclui: o plano de prevenção; plano de emergência; instrução, formação e exercícios de segurança. Relativamente a exercícios de segurança, é referido que “em cada ano lectivo devem realizar-se, pelo menos, dois exercícios para treino, um no decurso do primeiro período e um simulacro de incêndio no segundo período”¹⁷⁴.

São ainda enunciadas, no Manual, medidas de prevenção e segurança relativas à ocorrência de sismos.

Consideramos, também, pertinente lembrar algumas das recomendações emanadas do “5º Colóquio Internacional Sobre Segurança nas Escolas”, realizado em Berlim de 17-19 de Outubro de 1990¹⁷⁵, em que se apela à “constituição de uma farmácia tipo em todas as escolas do país com uma composição ajustada aos problemas específicos de cada escola; desenvolvimento de contactos junto das rádios locais, para lançamento de programas em que fossem abordados os temas relativos à segurança sempre com a colaboração de professores e alunos; obrigatoriedade da integração das matérias de segurança no currículo escolar; formação de professores responsáveis em

¹⁷³ Idem, p.51.

¹⁷⁴ *Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas* (2003). Lisboa: Ministério da Educação, 2ª edição, p.62.

¹⁷⁵ 5º Colóquio Internacional sobre Segurança, Berlim, 17-19 de Outubro de 1990, Relatório da Delegação Portuguesa (1991). Lisboa: Direcção Geral de Administração Escolar (DGAE).

questões de segurança; construções escolares planeadas em conformidade com técnicas de segurança e equipamentos ergonómicos.”¹⁷⁶

Deste conjunto de recomendações que surgiram no final do 5º Colóquio Internacional, importa destacar a recomendação da existência de “uma farmácia tipo” (visto que é necessário proporcionar os primeiros socorros, com qualidade, sempre que os acidentes se verificam) e a existência de “equipamentos ergonómicos” (para a preservação da saúde dos alunos).

Todavia, a ergonomia não deve verificar-se apenas nos equipamentos, mas também a outros níveis. Num documento emanado do LNEC¹⁷⁷ são feitas recomendações de suma importância no que respeita aos edifícios escolares, propiciadoras de bem-estar e de preservação da saúde dos utentes:

- “Os pisos dos locais escolares não devem apresentar desvios de horizontalidade nem deformações que dificultem o correcto posicionamento do mobiliário e do restante equipamento escolar;
- Os edifícios devem ser dimensionados e equipados de forma a permitir que se criem e mantenham, no seu interior, condições ambientais satisfatórias do ponto de vista do conforto termo-higrométrico, tendo em conta a ocupação dos diferentes locais e o normal funcionamento dos seus equipamentos;
- A observância da disposição anterior implica que não se gerem nos ocupantes sensações de desconforto devidas a perdas exageradas de calor, à desigualdade de temperatura entre as diversas partes do corpo e à dificuldade de eliminar calor do corpo gerado pelo metabolismo, o qual depende do tipo de actividade realizada;
- Os edifícios escolares devem ser concebidos de forma a proporcionar aos ocupantes condições satisfatórias de conforto acústico, tendo em conta a sua localização em relação às fontes de ruído exteriores à escola ou do próprio recinto escolar;
- A satisfação do objectivo atrás indicado implica que o nível sonoro do ruído não ultrapasse limites admissíveis, acima dos quais é afectada a comodidade e a saúde dos ocupantes;

¹⁷⁶ 5º Colóquio Internacional sobre Segurança, Berlim, 17-19 de Outubro de 1990, Relatório da Delegação Portuguesa (1991). Lisboa: Direcção Geral de Administração Escolar (DGAE).

¹⁷⁷ LNEC (1992). *Exigências Funcionais – Edifícios Escolares*. Lisboa: LNEC.

- Os locais que integram os edifícios escolares devem, em princípio, dispor de iluminação natural;
- Na impossibilidade de, na concepção dos edifícios escolares, dotar todos os locais de iluminação apropriada, deve ser considerada a seguinte ordem de referência: a) locais destinados a ocupação humana prolongada (ex. salas de aula, gabinetes, secretaria) e locais de transição exterior-interior (ex. átrios de entrada); b) locais de passagem (ex. zonas de circulação); locais em que a ocupação humana é acidental ou de curta duração (ex. arquivos, instalações sanitárias; d) Locais destinados a ser utilizados, na maior parte do tempo, obscurecidos (ex. salas de projecção). Os locais escolares devem dispor de boa iluminação para evitar a fadiga visual;
- Os locais escolares, com a excepção dos grandes espaços, devem ser concebidos de modo a assegurar aos seus ocupantes o conforto visual com o ambiente exterior;
- Os paramentos dos elementos de construção e dos equipamentos devem apresentar um aspecto satisfatório, evitando-se que características inadequadas de cor e de brilho, a existência de irregularidades e de outros defeitos superficiais, e a falta de planeza, horizontalidade, verticalidade e esquadria, possam tornar a visão incómoda ou desagradável;

Consideramos pertinente referir que o bem estar físico e emocional dos alunos, na escola, implica também a ausência de violência e de droga.

A partir de um estudo realizado, Ramiro Marques refere que os pais evidenciaram a sua satisfação em relação à escola que era frequentada pelos filhos, tendo afirmado: “ é uma escola livre de drogas e de violência”; “ o meu filho está todo o dia num local seguro e enquanto eu trabalho ele está a aprender”¹⁷⁸

A este propósito, deve referir-se a Resolução da Assembleia da República nº16/2001, de 19/02/2001, que recomenda ao Governo a coordenação de esforços de vários Ministérios no sentido de promover a disciplina e a segurança em meio escolar, tendo como referência a vocação inclusiva da escola. Por sua vez, o Despacho nº25650/2006, de 19 de

¹⁷⁸ Marques, *Ramiro* (1994). “Colaboração Família-Escola em escolas portuguesas: um estudo de caso”, in *Inovação*, 7, 357-375, Lisboa, IIE, Ministério da Educação, p.367.

Dezembro de 2006, aprova o Regulamento do Programa Escola Segura, anexo a este Despacho. No artigo 2º, ponto 1, deste regulamento, é referido que “o programa constitui um modelo de actuação pró-activo, centrado nas escolas, que visa garantir a segurança, prevenindo a violência, comportamentos de risco e incivildades, bem com melhorar o sentimento de segurança no meio escolar e envolvente, com a participação de toda a comunidade”.

No artigo 3º do referido Regulamento, são definidos, entre outros, os seguintes objectivos:

- “Determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de comportamentos de risco e ou de ilícitos nas escolas e nas áreas envolventes”;
- “Fomentar o civismo e a cidadania, contribuindo deste modo para a afirmação da comunidade escolar enquanto espaço privilegiado de integração e socialização”.

Marques e Neto consideram que a violência na escola pode ter implicações negativas no futuro dos alunos, quer se trate de agressores ou de vítimas. Os primeiros podem caminhar para a criminalidade ou toxico-dependência, os segundos podem tornar-se adultos inseguros com baixa auto-estima.¹⁷⁹

Assim, as escolas devem envidar todos os esforços no sentido de concretizar uma permanente vigilância dos alunos, durante os seus tempos livres, nos recreios, nas salas polivalentes, nos campos de jogos...

Fell, citado por Marques e Neto refere que «a supervisão do recreio é essencial para diminuir o nível de agressividade que acontece na escola visto que a maior parte dos incidentes agressivos acontece no recreio»¹⁸⁰

4.5. A RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA

O primeiro documento oficial português que proclamou a cooperação entre o Estado e as famílias foi a Constituição da República, aprovada em

¹⁷⁹ Marques, A.R.; Neto, C. (2000). “As características do recreio escolar e os comportamentos agressivos das crianças” in *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: CESC e IEC da Universidade do Minho, Vol.III, 2000, p.245.

¹⁸⁰ *Idem, Ibidem*.

1976 pelo Parlamento. É referida no artigo 68º da Constituição a “insubstituível acção dos pais na educação dos filhos”¹⁸¹; no artigo 77º é referida a participação dos encarregados de educação na definição “da política de ensino”.¹⁸²

Através do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, que regulamenta a gestão das escolas, é decretada a participação dos pais nos conselhos de turma de natureza disciplinar. É o primeiro Decreto-Lei que permite a presença dos pais na escola, presença, no entanto, pouco significativa, dado o número escasso de escolas, com Associação de Pais.

Com a Lei 7/77 de 1 de Fevereiro, no seu artigo 1º, as Associações de Pais e Encarregados de Educação, do Ensino Preparatório e Secundário, viram reconhecido o direito de emitir pareceres sobre “as linhas gerais da política da educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino”. Esta Lei prevê a intervenção dos pais, apenas como movimento organizado, a nível da macro-política educativa.

Em 22 de Maio de 1979, foi publicado o Despacho Normativo 122/79, que regulamentou a intervenção das Associações de Pais nas escolas, tendo sido impostas aos Conselhos Directivos das escolas reuniões periódicas com aquele órgão. Às Associações de Pais foi ainda conferido o direito de, através de um seu representante, participar nas reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico, “sem direito a voto”, com a exclusão das reuniões destinadas a tratar de assuntos relativos à avaliação dos alunos.

Em 1984, foi alargado a todos os graus e modalidades de ensino a Lei das Associações de Pais (Lei 7/77), através do Decreto-Lei nº 315/84 de 8 de Setembro.

Em 14 de Outubro de 1986, o Parlamento aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86). Esta Lei estabelece, no seu artigo 45º-2, que a administração e gestão das escolas se deve orientar por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”.

Em Setembro de 1990, a Assembleia da República autorizou o governo a legislar em matéria de Associação de Pais. Esta autorização (Lei 53/90 – artigo 1º) pretende facilitar o exercício da Associação de Pais, melhorar as

¹⁸¹ Constituição da República Portuguesa (2003). Coimbra: Livraria Almedina. p.35.

¹⁸² *Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas (2003)*. Lisboa: Ministério da Educação, 2ª edição, pp.27-35:

condições do seu funcionamento, reforçar o seu estatuto interventivo. Segundo Pedro Silva, trata-se de um documento significativo por indiciar “a vontade política de alterar, pela lei, a relação até então existente entre as escolas e a participação formal das famílias”¹⁸³

O Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, estabelece um novo sistema de gestão e administração das escolas e confere aos pais a possibilidade de estarem representados no Conselho de Turma, Conselho de Escola e Conselho Pedagógico, com direito a voto. Através deste Decreto, o poder político parece expressar vontade em ter os pais dentro das escolas.

Em 4 de Maio de 1998, é publicado o Decreto-Lei 115-A/98, estabelecendo o novo regime de autonomia e gestão das escolas. Aos pais é conferido o direito de terem um representante na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico, intensificando-se, assim, o dever e o direito das famílias de participação na vida escolar dos alunos.

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, no seu artigo 12º, pontos 3 e 5, refere que “a escola deve assegurar a participação dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno e divulgar instrumentos de informação” para todos os elementos da comunidade educativa.

Por lei, os pais têm novas responsabilidades. Com a publicação da legislação mencionada, e de outros normativos legais que não foram referidos, seria legítimo esperar um grande envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos. Todavia, a realidade actual é bem diferente. Ramiro Marques justifica o défice de cooperação entre as famílias e a escola do seguinte modo:

“As tradições culturais portuguesas tendem a encarar a escolaridade como uma questão profissional que deve ser conduzida por profissionais e os pais tendem a ver a escola como um mundo profissional onde só se dirigem quando existem problemas com o seu filho”.¹⁸⁴ O mesmo autor refere ainda que: “alguns professores continuam a ter uma forma sobranceira de olhar para o envolvimento dos pais e não confiam neles.”¹⁸⁵

¹⁸³ SILVA, Pedro (1994). “Relação escola-família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um balanço”. In *Inovação*, vol. 7, nº3, 307-355, Lisboa IIE, Ministério da Educação.

¹⁸⁴ Marques, Ramiro (1994). “Colaboração Família-Escola em escolas portuguesas: um estudo de caso”, in *Inovação*, 7, 357-375, Lisboa, IIE, Ministério da Educação.

¹⁸⁵ *Idem, Ibidem.*

Segundo Natércio Afonso, as características peculiares de que se reveste o trabalho docente e a distância a que as instituições escolares se encontram do poder central impedem um controle rigoroso por parte dos órgãos do poder do Estado no que respeita à aplicação cabal dos normativos que propiciam o envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos. Assim, resulta uma ampla margem de autonomia docente no que se refere ao trabalho lectivo. Também, no que concerne à administração da escola, verifica-se, muitas vezes, uma implícita partilha do poder entre os órgãos executivos do poder central e os profissionais da educação (administradores escolares e professores), não havendo lugar para o envolvimento das famílias, e das comunidades na administração das escolas. Consequentemente, a escola é considerada um serviço de Estado, “as famílias são entendidas como simples utentes a quem não é reconhecido o direito de exercer influência, *a priori*, sobre o seu funcionamento, sendo-lhes apenas reconhecida a possibilidade de reclamar, *a posteriori*, na qualidade de consumidores”.¹⁸⁶

No que respeita ao débil envolvimento dos pais em desvantagem económica e culturalmente, Ramiro Marques refere que “ os pais económica e culturalmente em desvantagem estão habituados a esperar da escola e dos professores apenas comentários negativos sobre os seus filhos.”¹⁸⁷

Por outro lado, os professores, referindo-se aos pais que raramente comparecem na escola dizem que são pais de difícil acesso ou “difíceis de alcançar”:

«Os professores dizem que muitos pais são difíceis-de-alcançar (não se deixam tocar pelas actividades formais ou informais, organizadas pela escola). Entre estes estão: as famílias de baixo estatuto socioeconómico...»¹⁸⁸

Vários autores consideram que o envolvimento e a participação parentais têm que ser bem preparados, orientados por princípios democráticos e baseados em princípios de igualdade:

¹⁸⁶ AFONSO, N. (1993). “A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas”, in *Inovação*, vol. 6, nº2, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, pp. 132 e 133.

¹⁸⁷ MARQUES, Ramiro (1990). *A Escola e os Pais . Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora, 2ª Edição, p.12.

¹⁸⁸ DAVIES, Don et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, p.100.

«O envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos. O objectivo deverá ser um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais. Para ser verdadeiramente igualitário, o envolvimento dos pais de baixos rendimentos deve contribuir para o desenvolvimento do seu poder político para que possam compreender e defender os direitos dos seus filhos»¹⁸⁹

Assim, considera-se pertinente o apelo de Don Davies que preconiza a adequada formação inicial e contínua dos professores assim como a dos directores das escolas, para que eles sejam capazes de interagir eficazmente com as famílias e com as comunidades:

“Há um crescente reconhecimento da necessidade de mudar a formação inicial e em serviço dos professores (...) Precisam de mais informação e novos conhecimentos e competências sobre como alcançarem as famílias e as comunidades de forma imaginativa e eficaz (...) Uma fraca formação dos directores das escolas impedem os esforços de reforma educativa, visto que uma maior colaboração com as famílias e as comunidades exige ser capaz de correr riscos, pressupõe competências de gestão, planeamento e administração e liberdade para quebrar a rigidez do controlo burocrático”.¹⁹⁰

O desenvolvimento profissional dos docentes, conduziria, com certeza, a uma alteração de atitudes.

Com a instalação da escola de massas actual, a interacção entre os pais e os professores tornou-se desejável e imprescindível para dar resposta aos complexos problemas educativos com os quais a escola se confronta. Pedro Silva refere que «os pais, independentemente da sua profissão e da sua condição de classe e de género, são, antes de mais, educadores. A interacção pais-professores situa-se na encruzilhada da educação escolar e da educação familiar¹⁹¹».

O discurso de Pedro Silva é amplamente corroborado, no excerto que se segue, retirado do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”:

¹⁸⁹ DAVIES, Don et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 38 e 39.

¹⁹⁰ DAVIES, Don et al., (1997). *Os Professores e as Famílias. A Colaboração Possível*. Lisboa: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, 2ª edição, p.18.

¹⁹¹ SILVA, Pedro (2002). “Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação” in Lima, Jorge Ávila de (Org.), *Pais e professores um desafio à cooperação*, 97-132, Porto, Edições Asa, colecção “em foco”, p 123.

«Um diálogo verdadeiro entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar. Diga-se, a propósito, que as experiências de educação pré-escolar dirigidas a populações desfavorecidas mostraram que a sua eficácia se ficou a dever muito ao facto de as famílias terem ficado a conhecer melhor e a respeitar mais o sistema escolar¹⁹²».

Ramiro Marques estabelece mesmo uma forte relação entre envolvimento dos pais e aproveitamento escolar, afirmando que “os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar se fazem sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais”.¹⁹³

Também Pourtois et al. enfatizam o impacto da participação parental no desenvolvimento dos alunos: “A família determina o desenvolvimento da criança, e a boa qualidade deste desenvolvimento, ratificada pela escola, traduz-se em resultados escolares”.¹⁹⁴

Jorge Ávila de Lima considera a intervenção da família na escola uma questão de cidadania activa:

«A legitimidade da intervenção da família no interior da escola e da sala de aula é tanto mais evidente quanto mais olhamos para ela do ponto de vista de uma cidadania activa, característica fundamental das sociedades democráticas que procuram aprofundar as formas de participação dos seus cidadãos nos assuntos públicos». ¹⁹⁵

Segundo Jorge Ávila de Lima, a cidadania activa implica a participação parental em novos níveis de acção no interior da organização escolar, incluindo a sala de aula. Este autor refere ainda, baseado em resultados de vários estudos efectuados, que os encarregados de educação se interessam, principalmente, pelos aspectos concretos da escolaridade das crianças e que se sentem menos atraídos e preparados para exercerem funções administrativas nos estabelecimentos de ensino. Assim, considera que deveria

¹⁹² DELORS, Jacques, (coord) (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto, Edições ASA, 8ª edição, p.96.

¹⁹³ MARQUES, Ramiro (1997). “Envolvimento dos Pais e Sucesso Educativo para Todos. O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América” in DAVIES, Don et al., *Os Professores e as Famílias. A Colaboração Possível*. Lisboa: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, 2ª edição.

¹⁹⁴ POURTOIS, J.P.; DESMET, H.; BARRAS, C. (1994). «Educação familiar e parental”, in *Inovação*, vol. 7, nº3, 289-305, Lisboa IIE, Ministério da Educação.

¹⁹⁵ LIMA, J.A. (2002). “A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?” in Lima, Jorge Ávila (org.), *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa, 133-173, (coleção “em foco”), p.143.

ser explorada com mais profundidade a apetência dos encarregados de educação “pelos aspectos concretos da escolaridade experimentada pelos alunos na sala de aula. Este autor considera a participação dos pais em termos de níveis a que chama “patamares distintos de profundidade e complexidade crescentes”, de acordo como quadro que se segue:

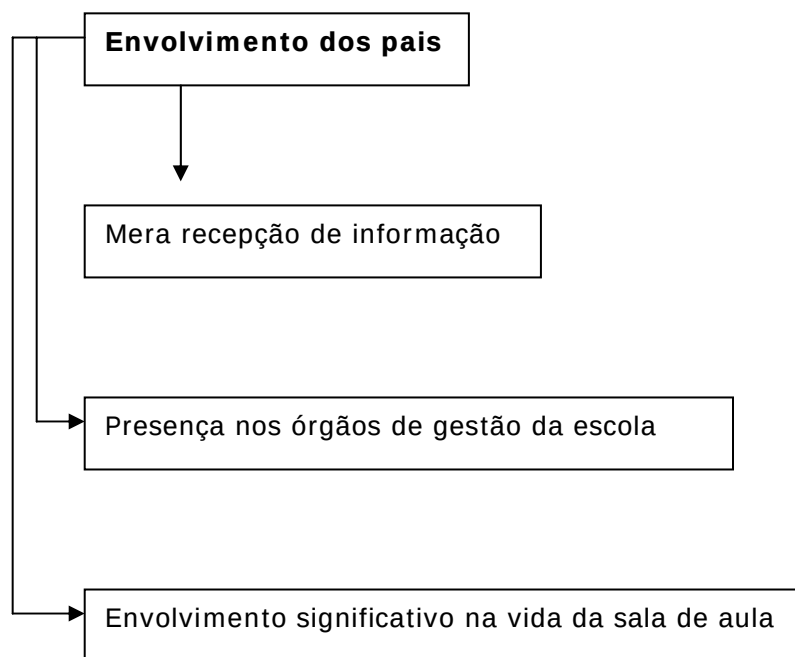


Figura 3 - Patamares de envolvimento parental na escola

Fonte: Jorge A. de Lima, *A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?* In “*Pais e professores um desafio à cooperação*”, Porto, Edições Asa, Julho de 2002, p. 147 (coleção “em foco”)

No primeiro patamar, os pais são encarados como receptores de informação enviada pela escola e pelos professores, assinam fichas informativas e vão à escola esporadicamente em ocasiões pouco relevantes para os seus educandos. Em relação ao segundo patamar, os pais são encarados como parceiros na administração da escola, tendo assento em alguns órgãos onde desempenham um papel pouco relevante (decorativo), sendo designados pelo autor como “parceiros menores”. No que respeita ao terceiro patamar, os pais são considerados parceiros activos “participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do

currículo, com um envolvimento real e significativo na sala de aula, em áreas consideradas relevantes, para esse efeito, por eles e pelos professores.”¹⁹⁶

João Barroso entende que o envolvimento das famílias tem um impacto determinante no processo de socialização das crianças e jovens e que esse envolvimento deve ter como principais finalidades articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares.¹⁹⁷

Pensa-se que cabe à escola o papel de operacionalizar o envolvimento e a participação das famílias na vida escolar dos alunos, promovendo estratégias de envolvimento e de cooperação, e, desse modo, transformar os pais em intervenientes activos na formação dos alunos. Sabemos todos que essa parceria com a família é hoje de importância incontestável.

Don Davies indica algumas estratégias facilitadoras da acção das escolas:

- «Mudar as atitudes face às famílias minoritárias e a partir do pressuposto de que todas as famílias têm aspectos positivos e capacidade de ajudar os filhos;
- Rejeitar a ideia de que há modelos de família ilegítimos e partir do pressuposto de que não há apenas uma matriz para determinar o nível de bem-estar da criança e o seu sistema de apoios;
- Criar instrumentos de ligação entre a escola e os pais difíceis de alcançar, nomeadamente: usar o telefone, fazer visitas domiciliárias e concretizar programas de educação de pais;
- Criar equipas de ligação com a participação de um assistente social, um “visitador” domiciliário e pais voluntários».¹⁹⁸

Heleen Owen, citada por Ramiro Marques, propõe um modelo para a participação dos pais que inclui cinco níveis de envolvimento:

- «Programas de educação de pais e de apoio às famílias;
- Participação na tomada de decisões (este nível de envolvimento pressupõe que os pais tenham poder deliberativo nas escolas);

¹⁹⁶ LIMA, J.A. (2002). “ A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?” in LIMA, Jorge Ávila (org.), *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa, Porto, 133-173, (coleção “em foco”), p.146-147.

¹⁹⁷ Barroso, J. (1995). “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”, in *Cadernos de Organização e Gestão escolar*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

¹⁹⁸ Davies, D. (1988). *Low-income parents and the schools: a research report and a plan for action*, Equity and choice vol. IV, nº3, primavera de 1988, pp.51-57.

- A co-produção que abrange todas as actividades, na escola ou em casa, que contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos: ensino tutorial, na escola ou em casa, trabalho voluntário dos pais, na escola e na sala de aula;
- Defesa de pontos de vista e pressão sobre quem toma decisões;
- Apoio às escolas que pressupõe esforços conjuntos de pais e professores para melhorar a escola».¹⁹⁹

Acérrimo defensor do estabelecimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade, Don Davis refere que estas parcerias são possíveis e passíveis de serem bem sucedidas em todas as escolas, incluindo as organizações escolares que servem crianças ou comunidades em risco ou mais desfavorecidas. Refere ainda que o estabelecimento das parcerias se baseia no pressuposto de que as famílias as comunidades e as escolas comungam da mesma responsabilidade no que se refere ao desenvolvimento escolar e social das crianças.²⁰⁰ O mesmo autor preconiza a elaboração de programas em que o desenvolvimento intelectual e académico das crianças se ligue ao seu desenvolvimento físico, social, emocional e moral, constituindo uma abordagem holística da criança como pessoa, entendida como elemento da família e esta como elemento da comunidade.²⁰¹

Os programas referidos implicam partilha de actividades. Estas podem pertencer às seis categorias de Joyce Epstein, enunciadas do seguinte modo:

- «Apoio às famílias para que possam cumprir as suas obrigações básicas;
- Comunicação entre a escola e a família;
- Envolvimento de membros da família nas actividades escolares, participando com trabalho voluntário, como auxiliares, mentores, ou apoios em actividades de supervisão, complemento curricular, etc.;
- Envolvimento em actividades de aprendizagem desenvolvidas em casa;
- Participação na tomada de decisões, nas estruturas de gestão escolar e em grupos de pressão;
- Intercâmbio entre a escola e as outras organizações da comunidade ou com instituições ou serviços com intervenção na comunidade.»²⁰²

¹⁹⁹ MARQUES, Ramiro (1990). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora, 2ª Edição p.16.

²⁰⁰ Davies, Don (1994). “Parcerias Pais-Comunidade-Escola, *Três Mensagens para Professores e Decisores Político*”, in *Inovação*, vol. 7, nº3, 377-389, Lisboa IIE, Ministério da Educação, p.386.

²⁰¹ *Idem*, p.387.

²⁰² *Idem*, *Ibidem*.

Convém referir que a interacção entre as famílias e a organização escolar depende do modelo de escola assumido. As escolas que se aproximam do modelo de escola transmissiva possuem uma cultura própria, considerada por elas superior. O seu papel é o de influenciar as famílias através dos alunos. A comunidade circundante e os pais mantêm-se afastados da acção educativa, não lhes sendo facultada qualquer intervenção.

Em contraste evidente está a escola construtiva que elegeu como princípio básico da acção educativa a interacção com as famílias e com as comunidades. Os pais são representados como agentes activos no processo educativo formal.²⁰³

²⁰³ SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.

CAPÍTULO II - A METODOLOGIA

1. ESTABELECIMENTO DO PLANO DE INVESTIGAÇÃO

No âmbito deste estudo, optámos por uma abordagem metodológica que combina com métodos qualitativos e quantitativos.

Vários autores (Miles e Hubermann; Cronbach *et al.*), citados por Carmo e Ferreira²⁰⁴, utilizam conjuntamente os dois métodos. Patton, também citado por Carmo e Ferreira²⁰⁵ afirma que «uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação²⁰⁶». Também Ghiglione e Matalon preconizam a utilização de métodos mistos, referindo que «se considera que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não directivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa²⁰⁷».

Assim, para representar as expectativas parentais em relação à escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, em espaço urbano e rural, do distrito do Porto, tomou-se como amostra um conjunto de sujeitos (pais de alunos que integram dezasseis turmas, pertencendo oito turmas ao espaço urbano e oito ao espaço rural).

Recorremos a instrumentos adequados - inquérito por questionário e a técnicas estatísticas de tratamento de dados. Foi feita a análise de conteúdo referente às respostas abertas dos questionários a qual se encontra em anexo (Anexo VIII).

Para a estruturação do questionário, realizámos entrevistas preliminares e fizemos a análise de conteúdo das mesmas. Esta fase que tem carácter qualitativo constituiu um meio de apoio e complemento à segunda fase de carácter quantitativo.

Como síntese, poder-se-á dizer que para levar a cabo este estudo, realizámos as seguintes actividades: foram feitas leituras prévias relacionadas com a temática desta dissertação. Elaborámos a pergunta de partida. Seguidamente, solicitámos autorização para a realização das entrevistas e

²⁰⁴ CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

²⁰⁵ *Idem*, p.183.

²⁰⁶ *Idem*, p.183.

²⁰⁷ GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito, Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, 3ª edição, p.105.

procedemos à realização das mesmas. Seguiu-se a análise de conteúdo das entrevistas, estruturação de um questionário preliminar que foi submetido à apreciação de docentes conhecedores da população em estudo e de três dos quatro entrevistados (um do espaço urbano e dois do espaço rural). Seguiu-se a elaboração e administração da versão definitiva do questionário a um conjunto de pais de quatro escolas dos espaços urbano e rural do distrito do Porto. Posteriormente procedeu-se ao tratamento dos dados obtidos através de inquérito por questionário, tendo sido feito o seu tratamento estatístico através do programa SPSS (Statistical Program for Social Sciences). Foi feita a análise de conteúdo das perguntas abertas dos questionários.

2. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICO DO ESTUDO

Este estudo realizou-se em quatro escolas públicas dos 2º e 3º ciclos do distrito do Porto. Duas estão situadas em espaço urbano, cidade do Porto, duas em espaço rural, freguesias do Concelho do Marco de Canaveses.

As escolas foram seleccionadas, tanto no espaço urbano como no espaço rural, tendo considerado em cada um dos espaços a homogeneidade do público alvo da investigação no que respeita aos níveis de ensino frequentado e às condições socioeconómicas das populações.

2.1. ESPAÇO URBANO (CIDADE DO PORTO)

2.1.1. ESCOLA U1

A Escola U1 é escola sede de um Agrupamento Vertical. Recebe alunos do quinto ao nono anos de escolaridade. As escolas que integram este Agrupamento vertical (três escolas básicas do primeiro ciclo, três jardins de infância e uma escola básica do segundo e terceiro ciclos) situam-se entre as freguesias de Ramalde e a de Paranhos. Estas freguesias foram, no passado, de natureza rural. Com o decorrer do tempo, as quintas da nobreza e da burguesia rural deram lugar a vias de acesso, como a VCI (Via de Cintura

Interna) e a grandes empreendimentos habitacionais, dos quais doze são bairros camarários.²⁰⁸ (Anexo IX – mapas, figura anexo 1).

2.1.2. ESCOLA U2

A Escola U2 é a escola sede de um Agrupamento Vertical que integra além da escola sede que acolhe alunos do quinto ao nono anos de escolaridade, quatro escolas básicas do primeiro ciclo e quatro jardins-de-infância. Este Agrupamento de Escolas fica situado na freguesia de Lordelo do Ouro, parte ocidental da cidade do Porto, limitada a Norte pela freguesia de Ramalde, a Sul pelo Rio Douro, a Este pelas freguesias de Massarelos e de Cedofeita e a Oeste pelas freguesias de Aldoar e da Foz do Douro (Anexo IX-mapas, figura anexo1).

No campo habitacional, 43% da população residente na freguesia de Lordelo do Ouro é proveniente de um dos oito Bairros de Habitação Social nela existentes. Estes Bairros comportam cerca de 7026 habitantes, divididos por 2013 fogos, estando estes, na sua maioria, sobrelotados, vivendo cerca de 5/6 elementos em apartamentos T2. Há casos em que as famílias têm dificuldades económicas para suportar as despesas, o que, para além de criar situações de insalubridade, não permite obter as condições adequadas e necessárias ao ambiente familiar e desenvolvimento educativo das crianças. Acresce, também, o facto de estes pequenos universos serem extremamente complexos, com carências de várias ordens, sendo habitados, na sua maioria, por uma população cultural e socialmente desfavorecida e não estruturada.²⁰⁹

2.2. ESPAÇO RURAL(CONCELHO DE MARCO DE CANAVESES)

2.2.1. ESCOLA R1

A R1, situada na freguesia de Toutosa, concelho do Marco de Canaveses (Anexo IX – mapas, figura anexo 2), é a escola sede de um Agrupamento Vertical. Integram este Agrupamento de Escolas, além da escola sede, treze

²⁰⁸ Projecto Educativo do Agrupamento Vertical, para o triénio 2002/2005.

²⁰⁹ Projecto Educativo do Agrupamento Vertical, triénio 2005/2008.

jardins-de-infância e treze escolas básicas do primeiro ciclo.²¹⁰ A Escola E.B.2/3 (R1) recebe alunos do quinto ao nono anos de escolaridade, servindo as populações das freguesias de Vila Boa de Quires, Maureles, Constance, Banho e Carvalhosa, Santo Isidoro e Toutosa (Anexo IX – mapas, figura anexo 4).

2.3. ESCOLA R2

A Escola R2 está implantada na freguesia de Sande, concelho de Marco de Canaveses (Anexo IX - mapas). É a sede de um “Agrupamento Vertical” constituído por, além da escola sede, onze escolas do 1º ciclo e dez jardins-de-infância.²¹¹

A Escola R2 está implantada no lugar de S. Cristóvão, freguesia de Sande, Marco de Canaveses, recebendo alunos do quinto ao nono anos de escolaridade, das freguesias de Magrelos, S. Lourenço do Douro, Sande, Penhalonga e Paços de Gaiolo. (Anexo IX-mapas, figura anexo3).

3. ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSÕES PREDOMINANTES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS ACOLHIDOS PELAS QUATRO ESCOLAS

Os dados que a seguir apresentamos foram obtidos a partir dos projectos curriculares de turma que conseguimos obter junto das escolas. Tentámos apresentar os dados referentes a todos os pais e mães dos alunos das quatro escolas. Porém, as escolas não tinham, nesse momento, dados referentes a todos os encarregados de educação. Fizemos, então, uma análise a partir dos dados que nos facultaram.

3.1. ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSÕES PARENTAIS NO ESPAÇO RURAL (SEGUNDO E TERCEIRO CICLOS)

²¹⁰ Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2005/2006.

²¹¹ Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas, aprovado pela Assembleia do Agrupamento em 2005/2006.

3.1.1. ESCOLA R1

No que respeita às habilitações literárias dos pais dos alunos (pai+mãe), predomina uma escolarização ao nível do 4º e do 6º anos de escolaridade. (Anexo XII - gráficos).

Relativamente às profissões exercidas pelo elemento masculino (pai), verifica-se um claro predomínio de: Técnico de Construção Civil, Empresário, Empregado Fabril e Carpinteiro.

Predominam para o elemento feminino (mãe) as profissões: Doméstica e Empregada Fabril (Anexo XII - gráficos).

3.1.2. ESCOLA R2

Tal como se verificou na escola R1, as habilitações literárias de ambos os elementos (pai+mãe) centram-se maioritariamente no 4º e no 6º anos de escolaridade. (Anexo XII - gráficos).

Em relação às profissões exercidas pelos pais dos alunos (elemento masculino), apenas conseguimos obter as informações constantes do Projecto Educativo do Agrupamento, onde é referido que a população servida pela escola se dedica predominantemente às seguintes actividades económicas: “agricultura, construção civil, carpintaria, serralharia, transformação da pedra e pequeno comércio”.

3.2. ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSÕES PARENTAIS NO ESPAÇO URBANO (SEGUNDO E TERCEIRO CICLOS)

3.2.1. ESCOLA U1

As habilitações literárias dos pais e das mães situam-se, maioritariamente, no 4º ano e no 6º ano de escolaridade. No entanto, nesta escola do espaço urbano, 13% dos pais declararam possuir o 9º ano de escolaridade e 15%, o 12º ano de escolaridade, o que parece indiciar uma melhoria qualitativa, relativa à escolarização, face ao verificado no espaço rural. (Anexo XII - gráficos).

Relativamente às profissões predominantes exercidas pelo elemento feminino (mãe) são: Costureira, Recepcionista, Doméstica, Empregada de Limpeza, Desempregada. (Anexo XII - gráficos).

As profissões exercidas pelo elemento masculino (pai) estão ligadas à área do comércio e serviços, predominando, ainda, as de Técnico de Construção Civil e Desempregado (Anexo XII - gráficos).

3.2.2 ESCOLA U2

As habilitações literárias predominantes dos pais e das mães situam-se no 4º e 6º anos de escolaridade (Anexo XII - gráficos).

As profissões exercidas pelo elemento masculino (pai) são predominantemente do âmbito da indústria e serviços, Técnico de Construção Civil e Desempregado (Anexo XII - gráficos).

As profissões predominantes exercidas pelo elemento feminino (mãe) são: Doméstica, Empregada Doméstica, Auxiliar de Acção Educativa, Empregada de Limpeza e Desempregada.

Podemos concluir, no que respeita à escolarização e profissões parentais das quatro escolas estudadas, o seguinte:

No contexto das habilitações literárias, constata-se que, tanto no espaço urbano como no espaço rural, predominam as habilitações literárias ao nível do 4º e do 6º anos de escolaridade.

No espaço rural, tanto o elemento masculino como o elemento feminino apresentaram, na sua maioria, uma escolarização ao nível dos 4º e 6º anos de escolaridade. Tal situação repete-se no espaço urbano, verificando-se, no entanto, que o elemento feminino se mostrou mais escolarizado (com maior número de anos de estudo) face ao elemento masculino.

Salienta-se, também, que os pais (conjunto pai + mãe) da Escola U1 (espaço urbano) se distanciam um pouco das restantes escolas, em termos qualitativos, dado que 13% dos pais possuem o nono ano e 15% possuem o 12º ano de escolaridade.

No contexto das profissões, constata-se que, tanto no espaço rural como no espaço urbano, as profissões desempenhadas pelo elemento masculino e

pelo elemento feminino são, na sua grande maioria, de baixa exigência de especialização técnica e de formação profissional.

No espaço rural (relativo apenas à Escola R1), em relação ao elemento feminino, predominam as profissões de Doméstica, Empregada Fabril e Costureira. No espaço urbano, relativamente ao elemento feminino, predominam as profissões de Doméstica, Empregada de Limpeza, Empregada Doméstica e Desempregada.

No espaço rural, relativamente ao elemento masculino, predominam as profissões de Técnico de Construção Civil, Empresário, Empregado Fabril, Agricultor, Carpinteiro, Serralheiro, profissões ligadas ao pequeno comércio e à transformação da pedra.

No espaço urbano, relativamente ao elemento masculino, predominam as profissões de Técnico de Construção Civil, Desempregado (maior incidência desta no espaço urbano).

O panorama, em termos de habilitações literárias e profissões exercidas, é semelhante em ambos os espaços.

4. IDENTIFICAÇÃO DE VARIÁVEIS DE ESTUDO

Variável independente:

Frequência, por parte dos educandos, das escolas públicas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, em espaço urbano ou rural.

Variáveis dependentes:

Expectativas parentais em relação à escola pública dos 2º e 3º ciclos, situadas em espaço urbano ou rural, no que se refere a:

- Finalidades e saberes escolares;
- Currículo escolar e métodos de ensino-aprendizagem;
- Corpo docente, características e funções;
- Recursos materiais (instalações, equipamento e segurança);
- Relação escola-família.

5. INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

5.1. A ENTREVISTA

Segundo Bogdan e Biklen, uma entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas (ou mais) pessoas, dirigida por uma delas, com o objectivo de obter informação sobre o entrevistado²¹².

Ao longo da entrevista, o investigador deve adoptar as seguintes atitudes: “intervir de forma mais aberta possível; abster-se de se implicar a si mesmo no conteúdo; procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados; gravar as entrevistas”.²¹³

No que diz respeito ao grau de directividade, Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt afirmam que nunca podemos afirmar que as entrevistas exploratórias, em investigação social, são rigorosamente não directivas, uma vez que a entrevista é sempre pedida pelo investigador e não pelo interlocutor. Além disso, o tema é imposto pelo investigador, não é escolhido pelo interlocutor. Finalmente o objectivo da entrevista está ligado aos objectivos da investigação e não ao desenvolvimento pessoal da pessoa entrevistada. É por essa razão que “se fala mais em entrevista semidirectiva ou semiestruturada”.²¹⁴

Considera-se semi-directiva a entrevista que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. O investigador dispõe de um grande número de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperioso receber uma informação da parte do entrevistado²¹⁵. O investigador não colocará as perguntas pela ordem em que as anotou, deixando que o entrevistado se expresse abertamente. Porém, o investigador terá que reencaminhar a entrevista para os objectivos definidos, sempre que deles se afastar o entrevistado.²¹⁶

Madeleine Grawitz (1993) Citada por Carmo e Ferreira fala-nos de seis diferentes tipos de entrevistas de acordo com a liberdade de expressão dada

²¹² BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação – Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

²¹³ QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed.Gradiva, 3ª edição p. 77.

²¹⁴ QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed.Gradiva, 3ª edição.

²¹⁵ Idem, p.192.

²¹⁶ Idem, p.193.

ao entrevistado e da profundidade da informação obtida através da técnica usada: «entrevistas clínicas, em profundidade, livres, centradas, com perguntas abertas e com perguntas fechadas²¹⁷».

Seja qual for o tipo de entrevista, é necessário considerar os padrões de actuação a adoptar antes, durante e depois da sua realização.

Antes da entrevista, definimos, sem ambiguidades, os objectivos a alcançar, elaborámos o guião, escolhemos os entrevistados assim como o local e hora de realização da entrevista.

Optámos pela entrevista semi-directiva exploratória.

Foram realizadas quatro entrevistas, tendo-se seguido a análise de conteúdo das mesmas, a elaboração de um pré-questionário que teve em conta, não só os resultados das entrevistas, como também a revisão bibliográfica. Com base nos resultados dos pré-questionários, foram elaborados os questionários definitivos e administrados aos encarregados de educação de cinco turmas de cada uma das quatro escolas do distrito do Porto. Seguiu-se a análise dos dados dos questionários que foram objecto de tratamento estatístico através de programa estatístico, de gestão e análise de dados, o SPSS. As respostas abertas dos questionários foram, tal como as entrevistas, alvo de análise de conteúdo.

5.1.1. ESCOLHA E CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Foram escolhidos os entrevistados que estavam em condições de representar o público-alvo deste estudo e que demonstraram disponibilidade para a concretização destas entrevistas.

Todos os entrevistados se revelaram bons informadores.

A primeira entrevistada, tem 32 anos, é presidente da Associação de Pais, mãe e encarregada de educação de uma aluna a frequentar o 5º ano de escolaridade numa das escolas em estudo, possui, como formação

²¹⁷ CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

académica, o 9º ano de escolaridade, é empregada de escritório. O protocolo da entrevista encontra-se em anexo (Anexo I).

A segunda entrevistada é doméstica, possui o 4º ano de escolaridade, tem 40 anos, é mãe e encarregada de educação de um aluno a frequentar o 5º ano de escolaridade numa das escolas em estudo (Anexo II).

A terceira entrevistada tem 48 anos, é doméstica, possui o 6º ano de escolaridade, é vice-presidente da Associação de Pais, mãe e encarregada de educação de um aluno a frequentar o 5º ano de escolaridade numa das escolas em estudo (Anexo III).

O quarto entrevistado é empresário, tem 45 anos, possui o 10º ano de escolaridade, é presidente da Associação de Pais, pai e encarregado de educação de um aluno a frequentar o 9º ano de escolaridade numa das escolas em estudo (Anexo IV).

5.1.2. O GUIÃO DA ENTREVISTA

Para a elaboração do guião, teve-se em consideração o objectivo deste estudo, definido a partir da revisão da literatura. É constituído pelos seguintes blocos temáticos ou subtemas:

- Expectativas dos Pais em relação às funções e saberes da escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.
- Expectativas dos Pais em relação às funções dos professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.
- Expectativas dos Pais em relação a instalações e equipamentos da escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.
- Expectativas dos Pais em relação aos serviços de apoio prestados pela escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.
- Expectativas dos Pais em relação à interacção entre Escola – Família.

Fazem ainda parte da estrutura do guião os objectivos específicos, devidamente articulados com os subtemas, assim como o formulário das perguntas.

Aos cinco grandes blocos temáticos referidos, juntou-se um pequeno bloco introdutório que visa legitimar a entrevista, criar empatia, suscitar o interesse do entrevistado, conquistar a sua confiança e levá-lo a expressar-se sem receios.

BLOCOS	OBJECTIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
Legitimação da entrevista e motivação do inquirido Criação de um ambiente de confiança e abertura	1. Legitimar a entrevista e suscitar o interesse do entrevistado. 2. Criar um ambiente de abertura e confiança propiciador de interacção entre entrevistador e entrevistado.	1. Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho; 2. Pedir a colaboração do entrevistado, lembrando a sua importância para o estudo em curso; 3. Assegurar o anonimato do entrevistado; 4. Garantir a informação sobre o resultado da investigação; 5. Pedir autorização para gravar a entrevista e assegurar a destruição da fita após a transcrição da mesma; 6. Propiciar um clima de abertura e de confiança.
Expectativas dos Pais em relação às funções e saberes da Escola Pública dos 2º e 3º Ciclos	1. Conhecer as expectativas dos Pais quanto às funções e saberes da escola dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. 2. Levar o Encarregado de Educação a pronunciar-se sobre as metodologias de aprendizagem utilizadas nos 2º e 3º ciclo.	1. Pedir ao entrevistado que enuncie as suas expectativas em relação a: • Finalidades e funções da escola pública actual; • Conjunto de saberes cuja aquisição a escola deve promover no sentido do desenvolvimento integral do aluno. 2. Solicitar ao entrevistado que se posicione sobre: • Os métodos pedagógicos, os materiais e recursos didácticos que a escola deverá utilizar para promover a qualidade do ensino.
Expectativas dos Pais em relação às funções do professor	1. Conhecer as expectativas dos Pais quanto às funções e características do professor dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.	1. Solicitar ao entrevistado que enuncie as suas expectativas em relação às funções do professor (conjunto das actuações dele esperadas), nas vertentes: • Técnico-pedagógica; • Humana (relação pedagógica que estabelece com os alunos, e que permite/facilita a aprendizagem entre as próprias crianças, na sala de aula).
Expectativas dos Pais em relação às instalações e equipamentos da escola	1. Conhecer as expectativas dos Pais em relação às condições físicas e materiais das escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.	1. Solicitar ao entrevistado que manifeste a sua opinião em relação a: • Características dos espaços interiores e exteriores mais adequados a uma escola públicas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico; • Materiais didácticos e equipamentos escolares mais adequados às escolas públicas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.
Expectativas dos Pais em relação aos serviços de apoio prestados pela escola à comunidade educativa	1. Conhecer a perspectiva do Encarregado de Educação em relação aos serviços complementares que a escola deve assegurar aos alunos, às famílias e à comunidade.	1. Solicitar ao entrevistado que enuncie e caracterize os serviços de apoio que considere que a escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico deve prestar aos alunos, às famílias e à comunidade.
Expectativas dos Pais em relação à interacção Escola – Família	1. Conhecer as expectativas dos Pais em relação à abertura da escola à família.	1. Solicitar ao entrevistado que exponha o modo como percepciona a relação entre a escola e a família e o tipo de intervenção que a escola deve permitir/solicitar aos Pais.

Quadro 5 – Guião de Entrevista

Como síntese, poder-se-á afirmar que, antes da entrevista, efectuámos as necessárias leituras relacionadas com a temática desta dissertação; construímos a pergunta de partida, procedemos à construção do guião da entrevista a partir de uma rigorosa definição dos objectivos, do estabelecimento dos subtemas a considerar na entrevista, da definição dos elementos de estratégia a utilizar; solicitámos as necessárias autorizações; escolhemos os entrevistados e informámo-los sobre o tema das entrevistas, tempo de duração das mesmas, tendo deixado ao critério dos entrevistados a escolha do local e da hora das entrevistas; pedimos autorização, aos entrevistados, para gravar a entrevista, tendo sido assumido o compromisso de destruição do material gravado após o seu registo em suporte de papel.

5.1.3. A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Tendo como base o guião da entrevista, foram construídas perguntas essencialmente abertas.

Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, referindo-se à aplicação da entrevista em investigação social referem que um dos traços de atitude a adoptar numa entrevista exploratória é “intervir de forma mais aberta possível”.²¹⁸

O diálogo iniciou-se com a explicitação dos objectivos da entrevista. Seguidamente, procurámos criar um ambiente de confiança, tendo garantido o anonimato do entrevistado e a confidencialidade das respostas.

Para obtenção da informação desejada, fomentámos um clima de à-vontade, criando empatia com os entrevistados, uma vez que a vertente relacional influencia, de forma decisiva, os resultados pretendidos, a nível da riqueza e da diversidade das respostas.

BOGDAN e BIKLEN referem que «As boas entrevistas se caracterizam pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista».²¹⁹

Procurámos nunca interromper os entrevistados, deixando que eles se exprimissem segundo a sua linha de raciocínio e o seu ritmo.

²¹⁸ QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva, 3ª edição, p.77.

²¹⁹ BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari, *Investigação Qualitativa Em Educação (1994). Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, p. 136.

Assumindo uma posição de neutralidade, não foram emitidos por nós quaisquer opiniões ou comentários.

Registámos algumas notas escritas relativas ao comportamento não verbal.

Verificaram-se alguns breves silêncios antes das respostas dos entrevistados. Porém, estes silêncios não foram interrompidos por termos considerado que traduziam a preocupação dos inquiridos não só de estruturarem bem o discurso, como também de serem imparciais nas suas afirmações.

Durante três das entrevistas realizadas, não foi necessário reformular as perguntas. Os entrevistados, membros das Associações de Pais, exprimiram, através de um discurso fluente as suas opiniões.

Todavia, em relação a uma das entrevistas, foi necessário reformular as perguntas, por termos sentido que o entrevistado se não centrava no tema em análise.

Foram ainda utilizadas técnicas de reforço, os chamados “empurrões”²²⁰ para facilitar a livre expressão do entrevistado.

Foi mantido, durante as quatro entrevistas, o contacto visual e o sorriso.

Os entrevistados caracterizaram-se por um grande pragmatismo e espontaneidade. No que diz respeito ao seu comportamento não verbal, registou-se ausência de gestos que evidenciassem sarcasmo ou agressividade, estando sempre presente o sorriso.

Seguindo as orientações de Ludke e André,²²¹ a entrevista foi gravada para que nós, os entrevistadores, pudéssemos estar mais atentos ao comportamento não verbal dos entrevistados e assim conseguíssemos recolher toda a informação verbal.

Também o local de realização da entrevista assume especial relevo. Conscientes da importância deste factor, solicitámos um espaço agradável. Foi-nos proporcionado um compartimento iluminado e aprazível pelos Conselhos Executivos das quatro escolas em estudo.

²²⁰ QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Ed. Gradiva, 3ª edição, p.75.

²²¹ LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Lisboa: Editora Pedagógica e Universitária Lda.

Posteriormente, ouvimos várias vezes a gravação e transcrevemos a entrevista.

Para garantir a validação interna das entrevistas exploratórias, solicitou-se aos entrevistados que procedessem à leitura e confirmação do protocolo das entrevistas. (Anexo XI- cartas)

Seguidamente procedemos ao tratamento da informação, estabelecendo categorias, subcategorias e indicadores e fizemos a análise dos resultados.

5.2. O QUESTIONÁRIO

«Os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito. Eles facilitam o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados».²²²

Carmo e Ferreira referem que «o inquérito por questionário se distingue do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial».²²³

Assim, o principal problema da aplicação do questionário reside na interacção indirecta, sendo necessário ter especial cuidado na formulação das perguntas. Todavia, o questionário possui a vantagem de permitir uma recolha extensa de dados.

Utilizámos o questionário neste estudo por termos verificado a necessidade de uma recolha de dados de grande dimensão, referentes às expectativas parentais em relação à escola pública dos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico.

Depois de aturada reflexão sobre o que é dito pelos autores Ghiglione e Matalon²²⁴ sobre esta técnica de recolha de dados, fomos cuidadosos na explicitação dos objectivos e sua articulação com o tema, na redacção das perguntas, na escolha do tipo de perguntas e na sua testagem.

²²² Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação* – um guia prático e crítico. Porto: Asa Editores, p.101.

²²³ CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro, (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, p.137.

²²⁴ GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito, Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, 3ª edição.

Na elaboração do questionário teve-se em consideração as recomendações de Carmo e Ferreira relativamente à elaboração das perguntas:

« ...a elaboração de perguntas deve ser extremamente bem organizado de modo a ter coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde. (...) Deve ser organizado por temáticas claramente enunciadas.»²²⁵

O questionário possui perguntas em número suficiente para abranger a temática deste estudo. Cada pergunta trata apenas de um tema, não se desdobrando em dois ou três como sucede nas perguntas múltiplas.²²⁶

Assegurou-se que as questões fossem redigidas de forma neutra para não induzir respostas²²⁷.

Assegurou-se ainda que as questões não usassem²²⁸ uma mistura de conjunções e disjunções.

As instruções dadas aos respondentes foram claras para evitar uma situação de ausência de respostas.

O questionário, organizado por subtemas, foi construído com base nos resultados da análise de conteúdo das entrevistas exploratórias (Anexo 5) e nas leituras relativas à revisão da literatura. Cada subtema é constituído por um conjunto de perguntas predominantemente fechadas, embora possua uma pergunta aberta referente a cada um dos subtemas.

As questões de resposta aberta foram limitadas, seguindo, assim, as sugestões de Fowler e Mangione, citados por Foddy.²²⁹

No início do questionário existe um conjunto de perguntas de “identificação”²³⁰ para caracterização dos inquiridos relativamente a: idade, profissão e anos de estudo. Segue-se uma pergunta para caracterização do educando (idade e ano de escolaridade). A seguir, pergunta-se o motivo de escolha de escola, com várias possibilidades de resposta, para conhecer as razões que motivam os pais a escolherem determinada escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

²²⁵ CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, p.137.

²²⁶ HILL & HILL (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, 2ª edição, p.96.

²²⁷ *Idem*, p.99.

²²⁸ *Idem*, p.98.

²²⁹ FODDY, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática de construção de perguntas em entrevistas e questionário*. Oeiras: Celta Editora.

²³⁰ CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, p.138.

Seguem-se mais seis blocos de perguntas referentes às temáticas em estudo. Estas perguntas pretendem aferir expectativas dos pais relativamente a diversos aspectos das escolas do ensino básico dos 2º e 3º ciclos, inseridas em espaço urbano e rural. Para cada pergunta destes blocos, o respondente tem de responder a um só item em termos de uma variável. Dizendo de outro modo, o respondente deverá escolher uma de entre cinco posições: muito importante, importante, nem muito nem pouco importante, pouco importante, nada importante.

Como quase todas as atitudes ou opiniões são consideradas variáveis bipolares²³¹, as perguntas foram construídas de modo a não forçar os respondentes a dar uma resposta positiva nem negativa. Assim o conjunto de opções: muito importante, importante, nem muito nem pouco importante, pouco importante, nada importante é adequado porque permite a resposta positiva, negativa e neutra²³².

Seguindo as orientações de Andrews, citado por Foddy²³³, incluímos a opção “Não Sei” para que os respondentes não se sentissem constrangidos a responder se não tivessem condições de o fazer.

Não foram numerados os itens para evitar que os respondentes atribuíssem quaisquer conotações associadas aos números, tendo os números sido utilizados apenas para codificação e tratamento estatístico dos dados dos questionários²³⁴.

Optou-se por abordar em primeiro lugar, devido à abrangência do tema, a temática referente às funções e saberes da escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. São formuladas dezassete perguntas fechadas e uma aberta. Pretende-se conhecer o que esperam os pais acerca das funções que a escola básica dos 2º e 3º ciclos cumpra face à realidade actual.

Seguidamente é abordada a temática currículo escolar e métodos de ensino e aprendizagem, sendo formuladas dezasseis perguntas de resposta fechada e uma de resposta aberta. Trata-se de perguntas adaptadas à

²³¹ HILL & HILL (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, 2ª edição, p.99.

²³² *Idem*, p.99.

²³³ FODDY, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática de construção de perguntas em entrevistas e questionário*. Oeiras: Celta Editora.

²³⁴ GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito, Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, 3ª edição.

escassa informação que os pais demonstraram possuir sobre este tema, durante a realização das entrevistas.

Com o bloco seguinte, abordam-se as expectativas parentais no que respeita às características do professor e sua competência científica, pedagógica e relacional. Estão enunciadas vinte e duas perguntas fechadas e uma aberta.

Segue-se outro bloco de perguntas para identificar as expectativas dos pais em relação às características dos espaços físicos da escola (condições de higiene, segurança, ergonomia) e recursos materiais para a realização de actividades lectivas e recreativas. São formuladas dezassete perguntas fechadas e uma aberta.

A seguir, é abordada a temática relativa à relação escola-família, tendo sido formuladas catorze perguntas fechadas e uma aberta.

Foi incluído um último bloco com a designação de “Funcionamento Geral das Escolas”, tendo sido formuladas sete perguntas fechadas e uma aberta. As perguntas deste bloco não estão relacionadas entre si. Também não se enquadravam bem nos restantes blocos. Todavia, considerámos importante formulá-las.

Na parte final do questionário pede-se que seja mencionado se o respondente às perguntas do questionário foi o Pai, a Mãe, Pai e Mãe, ou Encarregado de Educação que não é pai nem mãe.

O questionário é anónimo, tendo sido garantida aos respondentes a confidencialidade das respostas.

Antes de aplicar o questionário, foi solicitado a docentes das escolas em estudo (docentes conhecedores do público-alvo) e a três encarregados de educação (um do espaço urbano e dois do espaço rural) que se pronunciassem sobre um questionário preliminar (Anexo VI). Quisemos ter a certeza de que as perguntas estavam bem formuladas, eram de fácil compreensão e estavam adequadas ao conhecimento das temáticas abordadas. Posteriormente, foram elaborados os questionários definitivos a partir de algumas sugestões dos docentes acima mencionados. (Anexo VII)

A versão definitiva do questionário foi entregue aos alunos, nas quatro escolas, pelos directores de turma. Estes recolheram os questionários em tempo útil. Os questionários foram acompanhados de cartas (uma dirigida ao

Presidente do Conselho Executivo e outra, ao Coordenador dos Directores de Turma (Anexo XI - cartas).

6. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nesta investigação, quer as entrevistas exploratórias, quer as respostas abertas dos questionários foram alvo de análise de conteúdo (Análise de Conteúdo das entrevistas – Anexo V; análise de conteúdo das perguntas abertas dos questionários – Anexo VIII).

Segundo Quivy e Campenhoudt o objectivo das técnicas de análise de conteúdo é a obtenção de um conhecimento que ultrapassa os aspectos formais do discurso dos respondentes (significados sociais, políticos, culturais, psicológicos, entre outros).²³⁵

Assim, aquando da realização das entrevistas referentes à presente investigação, estivemos atentos ao comportamento não verbal dos entrevistados. O que os entrevistados comunicaram através do gesto ou do sorriso constituiu, para nós, uma valiosa informação.

Bardin²³⁶ refere que a finalidade da análise de conteúdo é a interpretação das comunicações através de uma descrição sistemática e objectiva do seu conteúdo, visando uma posterior interpretação por inferência: «A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores»²³⁷

A análise de conteúdo permite ao investigador inferir, ou seja, deduzir de maneira lógica.

Segundo Ghiglione e Matalon, a análise de conteúdo tem início quando o investigador, perseguindo um objectivo, é colocado perante um *corpus* de discursos “verbalizados por um conjunto de pessoas”.²³⁸

²³⁵ QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva, 3ª edição.

²³⁶ BARDIN, Laurence (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.

²³⁷ Idem, p.38.

²³⁸ GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito, Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. 3ª edição.

Assim, e como Bogdan e Biklen²³⁹ referem, a esta técnica subjazem as seguintes etapas: definição dos objectivos; fundamentação teórica; constituição de um *corpus*; definição de unidades de análise; definição de categorias; interpretação dos resultados obtidos.

No que respeita à definição de categorias, Carmo e Ferreira referem que elas devem ser: exaustivas, ou seja, devem incluir todo o conteúdo que se pretende classificar; exclusivas (os mesmos elementos devem pertencer a uma única categoria); Objectivas, ou seja, explicitadas sem ambiguidade, mas com clareza, permitindo que diferentes codificadores classifiquem os diversos elementos nas mesmas categorias; Pertinentes, ou seja, que exista uma interligação entre os objectivos e o conteúdo a classificar²⁴⁰.

De entre outros tipos de análise, escolhemos para o nosso trabalho a análise categorial que, segundo QUIVY e CAMPENHOUDT, é “a mais antiga e a mais corrente”.²⁴¹ Esta análise categorial “baseia-se na hipótese, segundo a qual, uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais importante é para o locutor²⁴²”.

A análise de conteúdo constituiu um óptimo auxiliar para a compreensão das expectativas parentais em relação à escola básica dos segundo e terceiro ciclos. Além disso, foi importante para estruturar o questionário.

Os resultados obtidos através da análise de conteúdo referente às entrevistas exploratórias encontram-se em anexo, (Anexo V). A síntese categorial para efectuar a análise de conteúdo encontra-se a seguir. Os resultados serão considerados na análise do presente estudo.

²³⁹ BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari, (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação - Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

²⁴⁰ ARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro, (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 255 e 256.

²⁴¹ QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed.Gradiva, 3ª edição, p.228.

²⁴² *Idem, Ibidem*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percepção do processo de transição do 1º ciclo para o 2º ciclo e do 2º ciclo para o 3º ciclo	Dificuldades e adaptabilidade na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo e do 2º ciclo para o 3º ciclo do Ensino Básico	• Transição entre ciclos • Adaptação à escola: familiaridade versus novidade
Expectativas dos Pais em relação ao processo de ensino-aprendizagem	Competências do professor	• Competências técnico-pedagógicas do professor • Competências relacionais do professor • Capacidade de motivar o aluno • Reconhecimento das características e aptidões do aluno • Percepção do aluno versus turma
	Currículo escolar	• Currículo escolar • Socialização da criança • Aprendizagem de valores
	Métodos pedagógicos	• Métodos e técnicas pedagógicas
Expectativas dos Pais relativamente à interacção Escola – Família	Relação Escola – Família	• Informações prestadas aos Pais pela escola • Disponibilidade para os Pais • Indisponibilidade dos Pais • Dificuldades ao nível das funções educativas dos Pais • Participação parental na vida da escola
Expectativas dos Pais em relação às instalações, materiais e equipamentos da escola	Características dos espaços físicos, materiais e equipamentos	• Espaços e sua caracterização • Materiais e equipamentos • Diversidade e qualidade • Segurança e vigilância
Expectativas dos Pais em relação aos serviços de apoio prestados pela escola	Serviços complementares disponibilizados pela escola	• Actividades extracurriculares • Serviços complementares à criança, família e comunidade • Ocupação de tempos livres/prolongamento • Apoio médico e psicológico • Secretaria e SASE • Cantina e Bufete

Quadro 6 - Síntese categorial das entrevistas, considerada na análise de conteúdo

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

1. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Uma vez transcrito o conteúdo das entrevistas, cujas perguntas foram numeradas, o mesmo foi identificado pelo entrevistado (validação da entrevista), tendo sido utilizada a seguinte codificação: E (Entrevistado), acompanhado de uma sequência numérica de 1 a 4 (realizaram-se quatro entrevistas), seguindo-se o número da resposta do entrevistado, género do entrevistado, idade e o código referente à escola alvo do estudo (ex.: E1, Resp.2, Fem., 32 anos, R2).

Baseados nos dados recolhidos do conjunto das entrevistas realizadas, identificamos cinco categorias, as quais se subdividem num total de sete subcategorias, correspondendo a um total de vinte e sete indicadores identificados.

Categoria 1 – Percepção do processo de transição do 1º ciclo para o 2º ciclo e do 2º ciclo para o 3º ciclo

Nesta categoria, procurou-se saber qual o grau de dificuldade de adaptação dos alunos na transição entre ciclos do Ensino Básico (do 1º para o 2º e do 2º para o 3º).

Subcategoria 1.1 – Dificuldades e adaptabilidade na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo e do 2º ciclo para o 3º ciclo do Ensino Básico

Os indicadores referentes a esta subcategoria são: **Transição entre ciclos** e **Adaptação à escola: familiaridade versus novidade**.

Relativamente ao primeiro indicador, **transição entre ciclos**, com cinco unidades de registo, pais do espaço urbano e do espaço rural consideraram que os filhos tiveram dificuldades em se adaptarem ao 2º ciclo do Ensino Básico, com vários docentes, porque no 1º ciclo só tinham um professor (regime de monodocência), chegando mesmo a ser acarinhados. Referiram que no 2º ciclo encontraram muitos professores (regime de pluridocência) e nenhum deles prestava o apoio devido.

- “Por acaso até tiveram [...] quando vieram para aqui, sentiram dificuldades porque tiveram muitas professoras, principalmente um dos meus filhos [...] mas eles notaram muito essa diferença em relação aos professores.” (E3, Resp.1, Fem., 48 anos, U2);
- “No caso da minha filha não. Conheço alguns casos que houve. Porque vinham de um meio muito pequeno, encontraram uma escola muito grande, [...] assustaram-se.” (E1, Resp.1, Fem. 32 anos, R2);
- “Mas, aqui é diferente. Durante o 1º ciclo tiveram uma professora que conhecia os meninos um a um (como é um bairro), e eram acarinhados [...] Aqui já não têm ninguém assim.” (E3, Resp.2, Fem., 48 anos, U2).

Quanto ao segundo indicador, **adaptação à escola: familiaridade versus novidade**, com cinco unidades de registo, a adaptação dos educandos à escola foi boa, no espaço rural e no urbano. As expectativas dos pais face à escola dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico são que esta proporcione aos seus filhos uma boa educação, formação e sucesso académico.

- “Adaptou-se bem, graças a Deus.” (E2, Resp.1, Fem. 40 anos, R1);
- “Que eles realmente tenham umas boas notas [...] e que as crianças estejam bem preparadas para seguirem em frente.” (E1, Resp.40, Fem., 32 anos, R2);
- “É complicado, porque eu acho que, no fundo, os pais esperam demais da escola. Mais até do que, por vezes, a escola pode dar.” (E1, Resp.2, Fem., 32 anos, R2);
- “[...] eu espero que a escola proporcione aos meus filhos uma boa educação, [...]” (E3, Resp.3, Fem., 48 anos, U2);
- “Educação, formação [...]” (E4, Resp.1, Masc., 45 anos, U1).

Categoria 2 – Expectativas dos pais em relação ao processo de ensino-aprendizagem

Nesta categoria, procurou-se saber quais as expectativas parentais em relação às competências do professor, ao currículo escolar e métodos pedagógicos adoptados no âmbito dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Esta categoria foi subdividida em três subcategorias: **competências do professor, currículo escolar e métodos pedagógicos**.

Subcategoria 2.1 – Competências do professor

Foram definidos os seguintes indicadores: competências técnico-pedagógicas do professor, competências relacionais do professor; capacidade de motivar o aluno; reconhecimento das características e aptidões do aluno; percepção do aluno versus turma.

No primeiro indicador, **competências técnico-pedagógicas do professor**, com nove unidades de registo, tanto no espaço urbano como no espaço rural, os pais esperam que o professor não falte e que este não utilize apenas o método expositivo e tradicional de ministrar o ensino-aprendizagem aos seus educandos, mas que recorra habitualmente a uma metodologia de trabalho com os alunos centrada em pergunta-resposta e trabalho de pesquisa para que os discentes possam obter sucesso académico e desenvolvam competências para se tornarem cidadãos autónomos e responsáveis.

- “A nível de ensino, o que os pais esperam é que os professores acompanhem sempre os miúdos, que não faltem.” (E1, Resp.2; Fem., 32 anos, R2);
- “Que eles realmente tenham umas boas notas, mas que correspondam à realidade e que as crianças estejam bem preparadas para seguirem em frente.” (E1, Resp.4, Fem., 32 anos, R2);
- “Os professores têm que ensinar bem os alunos no que diz respeito às matérias dos currículos, mas também têm que fazer com que eles andem direito.” (E2, Resp.3, Fem., 40 anos, R1);
- “Acho que não deveriam utilizar o método tradicional [...] Acho que um bocadinho mais de abertura seria melhor.” (E2, Resp. 3, Fem., 40 anos, R1);
- “O aluno tem que participar activamente em todas as actividades. Mas acho que nesse aspecto são os professores que os devem manter activos, fazendo-lhes perguntas, dialogando com eles, obrigando-os a trabalhar.” (E2, Resp. 14, Fem., 40 anos, R1);
- “[...]o professor chegar à aula e pôr-se a falar, a falar e os meninos estarem a ouvir, não interessa.” (E3, Resp.20, Fem, 48 anos, U2);
- “Eu acho que realmente que deveria funcionar melhor se o professor falar e perguntar aos alunos...Porque se chegar à sala e começar a falar, falar, eles ficam a olhar e passado um bocado já não se lembram [...]” (E3, Resp.21, Fem, 48 anos, U2);

- “[...] obrigar o aluno a pesquisar, a puxar um bocadinho pela cabeça, desde que, ...tenha sempre o apoio disponível do professor...” (E4, Resp.11, Masc, 45 anos, U1);
- “[...] para que eles se tornem indivíduos autônomos, críticos, participativos, cidadãos que conheçam bem os seus deveres e os seus direitos.” (E4, Resp.13, Masc, 45 anos, U1).

No segundo indicador, **competências relacionais do professor**, com doze unidades de registo, há uma ligeira diferença entre o espaço rural e o espaço urbano.

No espaço rural, advoga-se a ideia de que, para além de ser competente e de saber cativar os alunos, o professor deverá ser um educador, repreendendo os alunos verbalmente ou com uma “sapatada” para que estes saibam respeitar as hierarquias e os colegas. No espaço urbano, considera-se que o professor, para além de competente no âmbito das disciplinas curriculares que lecciona, deverá ser mais um “amigo” e um “pai” carinhoso para os alunos, embora mantendo a autoridade e a disciplina na sala de aula.

ESPAÇO RURAL

- “O ideal é que seja competente e saiba cativar os alunos.” (E1, Resp.17, Fem., 32 anos, R2);
- “Gostaria que os professores dessem a educação aos alunos, que os repreendessem, que fizessem deles uns homens.” (E2, Resp. 2, Fem., 40 anos, R1);
- “Mas considero que uma repreensão ou uma “sapatada”, na hora certa, não lhes faz mal nenhum [...] os alunos têm de ser formados, têm que ter educação, têm de saber respeitar as outras pessoas.” (E2, Resp. 5, Fem., 40 anos, R1);
- “Que sejam rigorosos, que transmitam as coisas com rigor, que preparem bem os alunos [...] E que tenham muita paciência [...] Tem que se ter vocação para e ser professor.” (E2, Resp. 24, Fem., 40 anos, R1).

ESPAÇO URBANO

- “[...] eles vêm para a escola à espera de um carinho, de um abraço, sei lá, coisa que não têm em casa [...] eu acho que os se os professores pudessem, além de ensinarem, de terem uma palavra amiga, de os encaminhar para psicólogos [...]” (E3, Resp.7, Fem., 48 anos, U2);

- “[...] eu sei que na turma dos meus filhos há dois ou três que se portam mal e perturbam a aula dos miúdos,[...]Mas, sabe Deus os problemas que aqueles miúdos têm...Eu sei de um ou outro que os pais não lhes dão uma palavra de carinho, quando levantam o braço é só para bater. Isso também faz com que os miúdos fiquem revoltados [...] porque em casa são vítimas e aqui têm de ser heróis.” (E3, Resp.9, Fem., 48 anos,U2).

No terceiro indicador, **capacidade de motivar o aluno**, com sete unidades de registo, há pontos de vista diferentes entre o espaço rural e o espaço urbano.

No espaço rural preconiza-se como motivação a pesquisa e o trabalho de grupo, visando o sucesso académico. No espaço urbano, considera-se mais importante o aspecto lúdico do trabalho escolar como forma de integração dos saberes; são considerados desmotivantes os blocos de 90 minutos, uma vez que na segunda metade da aula, o interesse e a compreensão das matérias leccionadas é bastante reduzida.

ESPAÇO RURAL

- “Trabalhar em grupo já é uma futura preparação para a vida.” (E1, Resp.13; Fem., 32 anos, R2);
- “Eles aprendem imenso, no fundo são eles que vão pesquisar, são eles que vão organizar, vão apresentar, no fundo eles é que vão apresentar, vão ter que seleccionar a melhor forma de o fazer.” (E1, Resp.14; Fem., 32 anos, R2).

ESPAÇO URBANO

- “Se não captarem o que o professor diz nas aulas, se não houver nada que os incentive, eu sei lá, talvez jogos, que inventassem jogos de Matemática ou de Português, mas que levassem os miúdos a gostar de irem para as aulas, aulas dadas através de jogos que incentivassem os miúdos a gostar das aulas.” (E3, Resp.23, Fem., 48 anos, U2);
- “[...] também é complicado para os meninos estarem lá os 90 minutos. É certo que a segunda metade da aula, os meninos já não a vão apanhar” (E3, Resp.23, Fem., 48 anos, U2).

No quarto indicador, **reconhecimento das características e aptidões do aluno**, com três unidades de registo, as expectativas parentais de ambos os espaços são consonantes. Ambos preconizam que os educandos

desenvolvam competências ao nível do exercício de uma cidadania responsável e na obtenção de sucesso académico.

- “Essencialmente que sejam cidadãos correctos. E também, um curso superior, que é sempre bem-vindo...Mas principalmente serem cidadãos correctos [...]” (E1, Resp.26, Fem., 32 anos, R2);
- “Gostava que estudasses, que tirasse um curso, mas quero, principalmente, que ele seja feliz naquilo que escolher.” (E2, Resp., 2, Fem., 40 anos, R1);
- “Acho que deve participar e, [...] é [...] importante para ele pegar numa enciclopédia, num livro, seja no que for, pesquisar, ler, procurar só lhe faz bem.” (E4, Resp.14, 45 anos, Masc, U1).

No quinto indicador, **percepção do aluno versus turma**, com três unidades de registo, os pais do espaço urbano, vêem o professor como alguém pouco compreensivo perante a atitude de alguns alunos no seio da turma. Os pais consideram que uma turma numa escola pública dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico deve ser heterogénea e não ser selectiva ao ponto de só ter alunos bem comportados, uma vez que consideram que alguns dos alunos problemáticos não têm apoio familiar.

Não há registos referentes ao espaço rural.

- “[...] também temos que ver nas turmas que os miúdos calham, se calhar, eu no fundo não vou dizer que devemos escolher os miúdos a dedo para uma turma, não podemos ter uma turma só com meninos comportados, não seria o ideal...porque os professores também não estavam para isso.” (E3, Resp.4, Fem., 48 anos, U2);
- “Tenho muita pena desses alunos, porque, às vezes, também não existe muita compreensão por parte dos professores em relação a essas crianças. Sabe Deus o que elas passam em casa.” (E3, Resp.6, Fem., 48 anos, U2);
- “Os alunos portam-se mal nas aulas porque não têm formação em casa, falo de alguns, da maior parte deles.” (E3, Resp.29, Fem., 48 anos, U2).

Subcategoria 2.2 – Currículo escolar

Foram definidos os seguintes indicadores: currículo escolar, socialização da criança, aprendizagem de valores.

No primeiro indicador, **currículo escolar**, com nove unidades de registo, as expectativas parentais referentes a este indicador são coincidentes em ambos os espaços (rural e urbano).

Os pais consideram que o currículo escolar se encontra bem constituído e que as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), são importantes para o desenvolvimento integral dos alunos, embora considerem que a Formação Cívica é a mais importante de todas na formação dos alunos; o Estudo Acompanhado não foi considerado muito importante.

A única disciplina do currículo escolar que os pais consideram verdadeiramente dispensável e que deveria ser suprimida sem demora é a de Educação Moral Religiosa Católica (E.M.R.C.), uma vez que é chamada a atenção de que não é função da escola pública ensinar religião.

- “A formação cívica é uma aula onde os meninos aprendem precisamente coisas como não serem violentos, aprendem a estar na vida.” (E3, Resp.11, Fem., 48 anos, U2)
- “Se calhar, o Estudo Acompanhado não tão importante como isso, porque todos os professores devem ensinar a estudar. O que eu acho importante, para tirar dúvidas, são aquelas aulas do apoio.” (E3, Resp.16, Fem, 48 anos, U2);
- “Em Formação Cívica, sim, há sempre, outras coisas que se podem aprender, que devem ser muito mais interessantes para eles se tornarem realmente nuns homens, nuns adultos quer vão lá para fora que saibam estar na vida [...] E a Formação Cívica, para mim, é mais importante que o Estudo Acompanhado.” (E3, Resp.17, Fem, 48 anos, U2);
- “A Área do Projecto não tem grande importância, acho eu. No entanto, se esta área desenvolve a criatividade, deixá-los lá ser um bocado mais criativos.” (E3, Resp.19, Fem., 48 anos, U2);
- “A única disciplina que eu acho que deveria ser suprimida, [...] seria a de Educação Moral e Religião Católica...a escola é escola e religião é religião. Não tem nada a ver uma coisa com a outra.” (E4, Resp.6, Masc., 45 anos, U1);
- “Se no Estudo Acompanhado forem lá para a sala para estudar e não para brincar, como acontece muitas vezes [...] A Formação Cívica acho-a muito importante, desde que seja dada como deve ser.” (E4, Resp.8, Masc., 45 anos, U1).

No segundo indicador, **socialização da criança**, com quatro unidades de registo (espaço urbano), as expectativas parentais referentes a este indicador são coincidentes. Os pais consideram que muitos dos problemas de indisciplina que ocorrem nas escolas têm a sua origem no seio familiar; embora a educação deva começar em casa, os pais consideram que a mesma deve ser complementada na escola, reconhecendo a importância do papel dos professores como educadores.

- “Os professores também têm que educar, ou seja, é a continuação de casa.” (E3, Resp.6, Fem., 48 anos, U2);
- “A educação deve começar em casa [...]. Muitos problemas que há hoje nas escolas existem por causa da má educação que vem de casa.” (E4, Resp.5, Masc., 45 anos, U1).

No terceiro indicador, **aprendizagem de valores**, com duas unidades de registo (espaço rural), os pais consideram importante não apenas a formação académica dos seus educandos, mas também a aprendizagem de valores como forma de preparação para o exercício de uma cidadania responsável e na adopção de comportamentos socialmente considerados correctos.

- “[...] preocupo-me com a formação integral da minha filha. Acho que além do conhecimento das matérias curriculares, é importante a socialização, a aprendizagem de valores [...]” (E1, Resp.5, Fem., 32 anos, R2);
- “Não acho bem que se dê aos alunos tudo já solucionado. Isso já não é uma boa formação [...] porque a vida não é assim.” (E2, Resp.17, Fem, 40 anos, R1).

Subcategoria 2.3 – Métodos pedagógicos

Foi definido aqui apenas um indicador: métodos e técnicas pedagógicas.

Neste indicador, **métodos e técnicas pedagógicas**, com três unidades de registo, as expectativas parentais em ambos os espaços (urbano e rural) referentes a este indicador são coincidentes. Os pais consideram que os seus educandos devem participar mais activamente nas aulas e serem incentivados pelo professor a fazerem regularmente trabalhos e a utilizarem métodos de pesquisa para que se tornem mais autónomos; os pais não defendem que o professor continue a usar o método tradicional expositivo nas aulas.

- “Os miúdos têm mais abertura, já não têm medo do professor, estão mais à vontade na sala de aula para poderem também esclarecer alguma dúvida que tenham.” (E1, Resp.12, Fem., 32 anos, R2);
- “Através desses meios aprendem com muita mais facilidade [...] Defendo essa coisa de os mandar pesquisar por eles próprios, mandar fazer esses trabalhos.” (E3, Resp.23, Fem, 48 anos, U2);
- Não concordo como esse método tradicional. Acho que as aulas devem ser participadas” (E4, Resp.10, Masc, 45 anos, U1).

Categoria 3 – Expectativas dos pais relativamente à interacção Escola-Família

Nesta categoria, procurou-se saber quais as expectativas parentais em relação à relação entre a família e a instituição escolar no âmbito dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Esta categoria tem uma única subcategoria: **relação escola-família**.

Subcategoria 3.1 – Relação Escola-Família

Foram definidos os seguintes indicadores: informações prestadas aos pais pela escola, disponibilidade dos pais, indisponibilidade dos pais, dificuldades ao nível das funções educativas dos pais e participação parental na vida da escola.

No primeiro indicador, **informações prestadas aos pais pela escola**, com uma unidade de registo, os pais disseram que são chamados para comparecerem na escola.

- “Nós somos chamados pela escola”. (E2, Resp. 27 Fem., 40, R1).

No segundo indicador, **disponibilidade dos pais**, com quatro unidades de registo, há uma convergência de pontos de vista dos pais de ambos os espaços (urbano e rural). A grande maioria dos pais revela pouco interesse pela vida escolar dos seus educandos, pelas actividades escolares em geral e na participação em órgãos de tomada de decisão no seio escolar (Associação de Pais).

- “Por parte dos pais, também não há muita adesão à escola.” (E1, Resp.21, Fem., 32 anos, R2);
- “Temos 40 pais num universo de 400.” (Associação de Pais) (E1, Resp.22, Fem., 32 anos, R2);
- “Faltam quase sempre aqueles que deveriam vir.” (E2, Resp. 27, Fem, 40 anos, R1);
- “[...] vêm mais pais daqueles que socialmente estão mais baixos do que outros [...] uma assembleia de Associação de Pais [...] 50% dos pais que estão presentes são socioeconomicamente mais baixo. São pessoas que dão a cara e trabalham para a escola e para a associação. Não temos doutores nem advogados.” (E4, Resp. 27, Masc., 45 anos, U1).

No terceiro indicador, **indisponibilidade dos pais**, com seis unidades de registo, quer no espaço rural quer no espaço urbano, há convergência de pontos de vista. As razões apontadas relativas a este indicador demonstram que a grande maioria dos pais está totalmente desinteressada da vida escolar dos seus educandos e da participação na vida escolar, delegando completamente na escola a educação, a alimentação e a segurança dos filhos, não chegando mesmo a dialogar com os filhos sobre o seu quotidiano escolar.

- “Questões profissionais. E depois, há aquela ideia, por vezes geral, que se entregou os filhos à escola e não é assim [...] Os miúdos não são acompanhados pelos pais, são entregues à escola.” (E1, Resp.24, Fem., 32 anos, R2);
- “Porque há pais que dão sempre razão aos filhinhos [...]” (E2, Resp. 28, Fem, 40 anos, R1);
- “Muitos pais depositam os filhos na escola, vão-se embora trabalhar e não querem saber de mais nada [...] Não querem saber se os filhos se portaram bem, se correu bem a escola dos filhos.” (E3, Resp. 27, Fem, 48 anos, U2);
- “Hoje em dia, [...] o pai sai de manhã e chega à noite e no dia seguinte vai trabalhar [...] eu também vou trabalhar [...] No entanto, [...] todos os dias pergunto aos meus filhos o que é que eles comeram, o que é que eles fizeram, se se portaram bem.” (E3, Resp.29, Fem, 48 anos, U2);
- “[...] vemos que os pais não ligam rigorosamente nenhuma aos filhos, não ligam rigorosamente nenhuma à escola dos filhos, não ligam rigorosamente a nada.” (E4, Resp., 25, Masc, 45 anos, U1);
- “A culpa é dos pais, porque quando dizem “Não tenho tempo”, depois têm tempo para irem para o futebol [...]” (E4, Resp., 36, Masc, 45 anos, U1).

No quarto indicador, **dificuldades ao nível das funções educativas dos pais**, com sete unidades de registo, verifica-se convergência de pontos de vista em ambos os espaços (urbano e rural).

Os pais preferem fazer várias coisas a irem à escola informar-se da situação escolar dos seus educandos ou participar nas iniciativas promovidas tanto pela escola como pela Associação de Pais.

Verifica-se também uma necessidade crescente de dar formação aos pais no sentido de estes mudarem a sua atitude em relação à escola e na relação com os seus educandos. Os pais apenas demonstram preocupação se os educandos são colocados em casa ou se fazem “trabalhos comunitários” como consequência de mau comportamento demonstrado no espaço escolar. As aulas de Formação Cívica são consideradas importantes para os alunos e para os respectivos pais.

- “[...] a gente fala-lhes em acções de formação e eles pensam «mas agora pensam que nos vêm ensinar a educar?» [...] Há pessoas que não aceitam bem que questionem a educação que estão a dar aos filhos, que se ponha em questão algo.” (E1, Resp.2, Fem., 32 anos, R2);
- “Que viessem mais vezes à escola procurar informação, e que soubessem aceitar tanto as boas como as más notícias.” (E2, Resp., 29, Fem, 40 anos, R1);
- “Se os professores mandarem os alunos para casa porque estavam a perturbar as aulas, os pais deles vêm cá e não gostam muito que os filhos sejam mandados para casa, também não gostam muito que mandem os filhos fazer trabalhos comunitários.” (E3, Resp.5, Fem, 48 anos, U2);
- “As aulas de Formação Cívica seriam muito boas para eles. (E3, Resp.28, Fem., 48 anos, U2);
- “Porque realmente eles não podem dar formação aos filhos. Se eles próprios não a tiverem, e se calhar é um bocado isso que existe nesta sociedade. (E3, Resp.29, Fem., 48 anos, U2);
- “Eu acho que deviam obrigar os pais a virem às escolas para aprenderem a dar carinhos, a dar mimos, porque se os filhos não tiverem isso em casa, é obvio que na escola são uns meninos revoltados [...] Eles chegam à escola e não têm nada a perder.” (E3, Resp.31, Fem., 48 anos, U2);
- “Por muitas iniciativas que as escolas tenham, por muitas iniciativas que as associações de pais tenham, os outros pais, a esmagadora maioria não está interessada em vir à escola. É preferível, para eles, estar a ver o futebol, é preferível

ir para o café, é preferível fazer muitas coisas, mas no que diz respeito à escola permanecem indiferentes.” (E4, Resp.26, Masc., 45 anos, U1).

No quinto indicador, **participação parental na vida da escola**, com seis unidades de registo, há uma convergência de pontos de vista em ambos os espaços (urbano e rural).

Os pais consideram que deveria haver uma maior responsabilização e mais activa participação parental na vida escolar nas escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, contribuindo, desse modo, para a motivação dos seus educandos no seu sucesso académico e na sua formação pessoal, bem como na melhoria do ambiente geral vivido no interior das escolas.

- “Acho que se deve desenvolver uma grande colaboração. Como a escola do 2º e 3º ciclos é grande, cai-se um bocadinho no erro de haver pouca colaboração. Isto não acontece nas escolas do 1º ciclo onde há maior ligação, porque são menos alunos.” (E1, Resp.20; Fem., 32 anos, R2);
- “Deveria existir uma colaboração muito grande, porque acima de tudo os pais têm de dar a educação aos filhos. Os pais é que são os primeiros educadores, embora os professores ajudem muito [...] Mas os pais é que têm a maior responsabilidade, os filhos são deles, não dos professores.” (E2, Resp.26, Fem, 40 anos, R1);
- “Coloco em primeiro lugar, os meus filhos e tudo o que esteja relacionado com os meus filhos. Mas, a maior parte das mães não se interessa [...] Só quando as directoras de turma os chamam, porque eles fizeram qualquer coisa errada, é que as mães vêm à escola.” (E3, Resp. 27, Fem, 48 anos, U2);
- “Participar em visitas de estudo e noutros eventos...além de ser importante para a escola, é importante para os nossos filhos [...] se os alunos tiverem os pais e se virem que os pais estão a dar atenção a que estão a trabalhar com eles na escola [...] Os alunos tornam-se mais seguros e vêem que não estão sozinhos.” (E3, Resp. 32, Fem, 48 anos, U2);
- “Para o bem da escola, para o bem do país e para o bem das famílias é bom que haja mais colaboração e que no futuro haja mais colaboração entre pais e a escola [...] Seria bom que existisse uma participação mais activa em muitas coisas, na escola.” (E4, Resp.23, Masc., 45 anos, U1);
- “Esta escola está degradada. É uma escola que tem 25 anos, é fácil de ver. Muitas das salas que estão recuperadas, foram os pais que as recuperaram.” (E4, Resp.24, Masc., 45 anos, U1).

Categoria 4 – Expectativas dos pais em relação às instalações, materiais e equipamentos da escola

Nesta categoria, procurou-se saber quais as expectativas parentais em relação às instalações, materiais e equipamentos no âmbito da escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Esta categoria tem uma única subcategoria: **características dos espaços físicos, materiais e equipamentos.**

Subcategoria 4.1 – características dos espaços físicos, materiais e equipamentos

Foram definidos os seguintes indicadores: espaços e sua caracterização, materiais e equipamentos, diversidade e qualidade e segurança e vigilância.

No primeiro indicador, **espaços e sua caracterização**, com sete unidades de registo, há convergência de pontos de vista entre o espaço rural e o espaço urbano no que respeita à higiene das instalações e na existência de recursos materiais que permitam um melhor desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas dos alunos. A escola U2 (espaço urbano) e a escola R2 (espaço rural) valorizam também a existência de espaços lúdicos.

- “A questão das casas de banho asseadas é fundamental...As salas de aula devem ser agradáveis limpas e arejadas. A biblioteca tem que estar bem apetrechada [...] A sala de estudo também deveria existir em todas as escolas [...] A sala de convívio dos alunos, com uma televisão e jogos [...] O pavilhão gimnodesportivo é indispensável em qualquer escola.” (E1, Resp.28, Fem., 32 anos, R2);
- “Acho que esses espaços são todos eles muito importantes para que os nossos filhos gostem de vir para a escola.” (E2, Resp.32, Fem, 40 anos, R1);
- “[...] gostaria que as casas de banho tivessem melhores condições.” (E3, Resp.34, Fem, 48 anos, U2);
- “[...] deveria existir uma sala de jogos[...]” (E3, Resp.36, Fem, 48 anos, U2);
- “Para as aulas de Físico-Química, para o aluno é capaz de ter muito mais interesse ser feita no laboratório e fazer uma experiência do que estar 90 minutos a ouvir o professor [...] onde possam desenvolver um bocadinho a prática da teoria que ouviram.” (E4, Resp.22, Masc., 45 anos, U1);

- “[...] a escola deve ter casas de banho asseadas [...] esta escola...tem um centro de recursos extremamente bem equipado [...] onde há computadores, uma boa biblioteca, jogos, enfim, está bastante bem equipado [...] ” (E4, Resp.29, Masc., 45 anos, U1);
- “Em questões...de casa de banho já esta escola [...] deixa muito a desejar [...] ainda há dois anos o Director de Instalações em colaboração com a Associação de Pais esteve a reparar as casa de banho, passado uma semana os meninos já as tinham destruído.” (E4, Resp.29, Masc., 45 anos, U1).

No segundo indicador, **materiais e equipamentos**, com três unidades de registo, há convergência de pontos de vista em ambos os espaços, em que os computadores e a sua utilização correcta são muito valorizados nas escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, embora, no espaço urbano, sejam considerados igualmente importantes laboratórios bem equipados e um pavilhão gimnodesportivo com todo o seu equipamento.

- “Essencialmente, hoje em dia, os computadores” (E1, Resp.27; Fem., 32 anos, R2);
- “Acho importante que existam computadores e outros equipamentos que permitam ao aluno realizar, com qualidade, os seus trabalhos. (E3, Resp.33, Fem, 48 anos, U2);
- “[...] uns laboratórios em condições para Físico-Química, tem que ter no caso de Educação Física um bom pavilhão gimnodesportivo com todo o seu material, deve ter computadores. Mas os computadores só devem estar ligados à Internet sob a vigilância de um professor.” (E4, Resp.29, Masc., 45 anos, U1).

No terceiro indicador, **diversidade e qualidade**, com três unidades de registo, há uma diferença de pontos de vista entre o espaço rural e o espaço urbano. Enquanto que, no espaço rural, se considera que um bom equipamento melhoraria a qualidade do ensino, no espaço urbano, olha-se mais para a vertente lúdica e para a qualidade do serviço de aquisição de senhas de almoço.

- “Um bom equipamento melhora a qualidade do ensino, acho eu.” (E2, Resp.30, Fem, 40 anos, R1);
- “Eu acho que acrescentaria o campo de futebol, porque faz muita falta para os meninos.” (E3, Resp.34, Fem, 48 anos, U2);

- “Outra coisa que acho péssima é passarem aqui um quarto de hora para comprarem uma senha para o almoço.” (E3, Resp.36, Fem, 48 anos, U2).

No quarto indicador, **segurança e vigilância**, com cinco unidades de registo, há uma convergência de pontos de vista das expectativas parentais relativas a este indicador.

Constata-se uma clara preocupação dos pais com a segurança dos seus educandos no espaço da escola, embora se verifique um maior nível de violência em escolas do espaço urbano (Escola U2).

A diferença entre o espaço urbano e o espaço rural reside apenas sobre quem deverá assegurar a segurança e a vigilância nas escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. No espaço rural, essa tarefa é colocada aos funcionários da escola, no espaço urbano nos seguranças ou em funcionários da Escola Segura.

- “A segurança é uma das nossas maiores preocupações [...] Julgo que os funcionários deveriam, no recreio, vigiar mais.” (E1, Resp.31, Fem., 32 anos, R2);
- “Além dos funcionários, deveriam existir guardas a vigiar, porque há muita malandragem, apesar de vivermos num espaço rural. Deveria haver mais funcionários a vigiarem os alunos no recreio e a percorrerem as vedações da escola.” (E2, Resp.35, Fem, 40 anos, R1);
- “[...] existem aqui três ou quatro seguranças na escola. Mas, os seguranças também não podem fazer muito por certos alunos, porque existem muitos alunos malcriados e viram-se aos próprios seguranças.” (E3, Resp.39, Fem, 48 anos, U2);
- “Considero que há violência na escola. Isso já toda a gente sabe, mas os seguranças não podem fazer muito. Não sei, se calhar propunha pessoas mais qualificadas para virem para aqui, com mais poder [...] ” (E3, Resp.40, Fem, 48 anos, U2);
- “Nesta Escola não temos razão de queixa. Temos um funcionário da Escola Segura extraordinariamente eficiente [...] um serviço ótimo em termos de segurança.” (E4, Resp.30, Masc., 45 anos, U1).

Categoria 5 – Expectativas dos pais em relação aos serviços de apoio prestados pela escola

Nesta categoria, procurou-se saber quais as expectativas parentais em relação aos serviços de apoio prestados pela escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Esta categoria tem uma única subcategoria: **serviços complementares disponibilizados pela escola.**

Subcategoria 5.1 – serviços complementares disponibilizados pela escola

Foram definidos os seguintes indicadores: actividades extracurriculares, serviços complementares à criança, família e comunidade, ocupação dos tempos livres/prolongamento, apoio médico e psicológico, secretaria e SASE, cantina e bufete.

No primeiro indicador, **actividades extracurriculares**, com uma unidade de registo, referente ao espaço rural (Escola R2), considera-se importante que existam actividades extracurriculares, preconizando o activo envolvimento dos pais nas mesmas.

- “Acho que os pais, os que têm disponibilidade, deveriam não só ajudar a organizar, como também participar em actividades [...]. Acho que seria bom [...] existir esse apoio aos pais que têm dificuldades, assim como acho que os pais que têm disponibilidade devem colaborar com a escola, organizando actividades para as crianças e jovens.” (E1, Resp.34; Fem., 32 anos, R2).

No segundo indicador, **serviços complementares à criança, família e comunidade**, com quatro unidades de registo, tanto no espaço rural como no espaço urbano, considera-se que existem instituições, públicas e privadas, que auxiliam economicamente e socialmente as crianças e famílias mais carenciadas. A escola não se envolve activamente neste aspecto. No espaço urbano, é referido que as crianças só têm carência ao nível de afecto por parte dos pais (Escola U2).

- “A nossa câmara, este ano, instaurou a rede social. Também existe uma comissão de protecção a crianças e nós estamos representados nessa comissão...o nosso papel é informar essa rede social que determinada criança tem qualquer tipo de carência e eles vão ajudar.” (E1, Resp.37; Fem., 32 anos, R2);
- “Existem na paróquia, as Vicentinas que dão apoio às famílias mais necessitadas e penso que é em colaboração com a Cruz Vermelha [...] Algumas que se queixam não têm grandes dificuldades. Outras, que por vergonha não se queixam, não são ajudadas.” (E1, Resp.39; Fem., 32 anos, R2);
- “É o aspecto afectivo. Não, não é pelo aspecto económico. No aspecto económico a Segurança Social tem ajudado muito. Há os rendimentos mínimos, os pais dão-se ao luxo de não trabalharem [...] Às vezes, até há ajudas demais e é o que os leva a serem assim.” (E3, Resp.30, Fem, 48 anos, U2);
- “Nós temos assistentes sociais e tudo. Não deixam faltar com nada, isso é uma realidade. Agora, há carência mas é de mimos, há falta de carinhos mesmo, carinho dos pais aos filhos.” (E3, Resp.31, Fem, 48 anos, U2).

No terceiro indicador, **ocupação dos tempos livres/prolongamento**, com dez unidades de registo, há uma convergência no espaço rural e no espaço urbano no que respeita à não obrigatoriedade da escola e do Estado em providenciar actividades de ocupação de tempos livres durante as pausas lectivas (Natal, Carnaval e Páscoa) e nas férias de Verão.

No entanto, verifica-se que, no espaço urbano, os pais consideram importante que os filhos passem menos tempo em casa durante os períodos referidos, considerando oportuno que a escola providencie, de alguma maneira, actividades para manter os seus educandos ocupados.

No espaço rural, a situação é diferente, uma vez que os pais consideram que os filhos devem beneficiar da companhia das respectivas famílias. Consideram os pais do espaço rural que só os meninos que não têm “companhia em casa” é que deveriam beneficiar de tal apoio por parte da escola.

Constata-se que, no espaço urbano, as crianças recebem menos afecto e atenção por parte das famílias.

- “Acho que faz muita falta os alunos estarem com os pais, estarem com os avós, estarem com os tios, não pode ser só a escola [...] Mas em relação aos meninos que não têm companhia em casa, se calhar, esses deveriam ser ajudados [...] fazia bem eles ficarem na escola, realmente.” (E2, Resp.36, Fem, 40 anos, R1);

- “Continuo a achar que não é a escola que tem a obrigação disso, embora seja uma coisa extremamente útil [...]” (E4, Resp.34, Masc., 45 anos, U1);
- “Coloca-se-lhes o problema:”onde é que ficam os miúdos?”, e “como é que vamos fazer?” É complicado. No entanto, penso que não é da responsabilidade da escola, para já.” (E1, Resp.33, Fem., 32 anos, R2);
- “Acho que sim, mas apenas para aqueles que não têm realmente quem fique com eles. Os outros devem estar com as famílias.” (E2, Resp.37, Fem, 40 anos, R1);
- “E os miúdos precisam de estar em casa, de ter os tempos deles, de brincar.” (E2, Resp.38, Fem, 40 anos, R1);
- “Sim, acho importante até pelos meninos cujos pais não têm onde os deixar ficar, deixam-nos ficar em casa o dia todo.” (E3, Resp.47, Fem, 48 anos, U2);
- “Eu acho que o governo deveria arranjar uma maneira de termos onde deixar ficar os nossos filhos. Que fossem contratados para esses tempos de férias ou fazerem campos de férias ou acamparem [...] levar os miúdos para aliviar o stress das aulas [...] Fazer uma praia com eles. Acho que sim, que isso das férias grandes é muito tempo para os miúdos estarem em casa. “ (E3,Resp, 49, Fem, 48 anos, U2);
- “Se a escola conseguisse, durante os meses em que não há aulas, proporcionar actividades para os alunos, sim, seria o ideal, embora não considere isso uma obrigação da escola. O Estado em si não tem essa obrigação.” (E4, Resp.33, Masc., 45 anos, U1).

No quarto indicador, **apoio médico e psicológico**, com quatro unidades de registo, constata-se uma convergência de pontos de vista em ambos os espaços no que respeita a este indicador.

Assim, as expectativas parentais relativas a este indicador assumem uma grande importância, uma vez que está em causa o bem-estar dos seus filhos, ressaltando que a existência de apoio psicológico é importante, mas a existência de um gabinete médico, devidamente apetrechado e a existência de alguém com formação adequada para prestar os primeiros socorros é indispensável.

- “Quanto ao serviço de psicologia existem muitas crianças diferentes que precisam muito de apoio de um técnico [...] Quanto ao gabinete médico, este é muito importante e que esteja apetrechado com aquilo que é necessário para os primeiros socorros. Além disso, na escola deveria existir alguém com formação para socorrer aqueles que se magoam gravemente, enquanto esperam as ambulâncias. “ (E1, Resp.29, Fem., 32 anos, R2);

- “Considero o serviço de Psicologia muito importante numa escola. Em relação ao gabinete Médico, acho-o indispensável. Deveriam existir, em cada escola, pessoas com formação para prestarem os primeiros socorros quando os alunos se magoam.” (E2.Resp.34, Fem, 40 anos, R1);
- “Mas eu quero falar principalmente do gabinete médico. Gostaria que estivesse cá uma enfermeira, todos os dias, [...] porque aqui os meninos magoam-se e têm que ser as funcionárias a fazer os curativos. E não sei como uma escola destas não tem um gabinete médico... Mas acho que não existe Betadine, não existe álcool, não existe nada [...] A falta de uma pessoa com formação adequada é uma falha grave nesta escola. (E3, Resp.38, em, 48 anos, U2);
- “Esta escola tem serviço de psicologia. Não tem gabinete médico, talvez fosse importante. Não digo ter um médico permanente na escola, isso seria completamente inviável, mas [...] ter [...] uma enfermeira [...] seria importante [...] alguém com formação adequada. Uma pessoa com formação para primeiros socorros e que pudesse dar assistência.” (E4, Resp.32, Masc, 45 anos, U1).

No quinto indicador, **Secretaria e SASE**, com uma unidade de registo, apenas se constata que os serviços de acção social e escolar providenciam o apoio devido às crianças mais carenciadas.

- Fome penso que não passam. Pelo menos, essas crianças com mais carências têm escalão A do SASE que lhes permite comer na escola gratuitamente.” (E1, Resp.37, Fem., 32 anos, R2).

No sexto indicador, **cantina e bufete**, com quatro unidades de registo, constata-se que os pais de ambos os espaços consideram que são serviços essenciais no apoio prestado aos alunos, uma vez que existem casos de alunos que manifestam carências alimentares, sendo para estes a única possibilidade de obterem uma refeição de qualidade. Os pais esperam destes serviços a melhor qualidade.

- “[...] há alimentações deficientes, não tanto por dificuldade económicas, mas por falta de tempo [...] As crianças são vítimas das dificuldades dos pais, principalmente por falta de tempo [...] tenho conhecimento de crianças, aqui na escola, que têm muitas dificuldades, têm carências alimentares e afectivas.” (E1, Resp.36, Fem., 32 anos, R2);
- “São serviços muito importantes [...] e têm que ter qualidade [...]” (E2, Resp.33, Fem, 40 anos, R1);

- “ [...] a cantina funciona muito bem, a qualidade é bastante boa e para muitos alunos é crucial porque é a única refeição que têm durante o dia.” (E4, Resp.31, Masc., 45 anos, U1).

2. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS PERGUNTAS ABERTAS DOS QUESTIONÁRIOS

A análise de conteúdo das respostas abertas dos questionários encontra-se em anexo. (Anexo VIII).

Uma vez analisado o conteúdo das respostas abertas dos questionários, de acordo com as questões enumeradas, foram identificados e codificados os inquiridos da seguinte forma: Fem. (elemento feminino), 39 anos (idade), R1-2/30 (Escola-2º Ciclo do Ensino Básico, espaço rural/questionário n.º 30) (ver anexo VIII).

Em relação às razões que motivam os pais a escolher a escola básica dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, estas prendem-se, no espaço rural com o transporte (Fem., 39 anos, R1-2/30), boas condições (Fem., 44 anos, R1-3/15), recomendação feita pela professora do 4º ano (Fem., 34 anos, R1-2/16) e vontade expressa do educando (Fem., 29 anos, R1-3/1). No espaço urbano (Escola U2), é apenas por o educando não ter vaga noutra escola (Fem., 44 anos, U2-3/12; Fem., 36 anos, U2-3/23).

Quanto à possibilidade de os pais poderem escolher livremente a escola básica dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, no espaço rural, esta escolha envolveria factores como: segurança (Fem., 41 anos, R1-2/28), transporte (Fem., 39 anos, R1-2/30), única escola pública existente (Fem., 42 anos, R1-2/32), localização (Fem., 30 anos, R1-2/41; Fem., 37 anos, R1-3/28), um bom projecto educativo, boa reputação da escola e dos professores, higiene e civismo (Fem., 44 anos, R1-3/15). No espaço urbano, dá-se a maior importância ao aspecto da segurança (Fem., 33 anos, U2-2/6).

Quanto às expectativas relativas às finalidades da escola básica dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, os pais pretendem que a mesma proporcione uma sólida educação a nível de aprendizagem de valores cívicos e morais (Fem., 44 anos, R1-3/15).

Relativamente às expectativas parentais acerca do currículo escolar e dos métodos de ensino-aprendizagem, foi afirmado que não há necessidade de incluir no currículo as áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e de Estudo Acompanhado (Fem., 48 anos, R2-3/19).

No que concerne às expectativas parentais acerca do professor dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, no espaço rural, os pais evidenciam uma maior preocupação com a disciplina na sala de aula (Fem., 44 anos, R1-3/15), criação de empatia com os alunos (Fem., 37 anos, R1-3/28) e ausência de linguagem agressiva (Fem., 44 anos, R1-3/15); no espaço urbano, dá-se maior ênfase à acção imparcial do professor (Fem., 34 anos, U1-3/3) e à assiduidade deste (Fem., 31 anos, U2-3/5).

Quanto às expectativas parentais acerca das instalações e equipamentos da escola básica dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, em ambos os espaços se considera que deve existir uma vigilância rigorosa nos espaços da escola (Fem., 37 anos, R1-3/28) e que a mesma seja complementada com câmaras de vídeo (Fem., 50 anos, U1-3/13).

Acerca da relação Escola-Família, as expectativas parentais, no espaço rural, prendem-se com a necessidade de os pais conhecerem a situação relativa aos gastos e lucros da escola (Fem., 48 anos, R2-3/19).

Quanto ao funcionamento geral das escolas básicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, as expectativas dos pais, no espaço rural, prendem-se mais com o bom funcionamento e cumprimento de regras de comportamento (Fem., 44 anos, R1-3/15). O bom funcionamento das escolas passa, segundo estes, por a escola dar uma refeição mais “reforçada e saudável” ao aluno (Fem., 34 anos R1-2/5).

3. APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELA ADMINISTRAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

3.1. APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA

Nesta investigação, os dados provenientes dos questionários (perguntas fechadas) foram objecto de tratamento estatístico através de programa estatístico, de gestão e análise de dados, o SPSS.

Foram distribuídos 100 inquéritos por Escola tendo-se observado as seguintes percentagens de retorno:

3.1.1. PERCENTAGENS DE RETORNO

Casos		2º Ciclo	3º Ciclo	Total	Percentagem de retorno
	U2	24	25	49	49.0
	U1	21	34	55	55.0
	R2	35	40	75	75.0
	R1	45	55	100	100.0
	Total	125	154	279	69.8

Quadro 7 - Percentagem de Retorno

A amostra é constituída por 279 respostas de pais, mães ou encarregados de educação que não pai ou mãe, a um inquérito, distribuídas pelas seguintes escolas:

3.1.2. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTA SEGUNDO A ESCOLA

Casos		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem Acumulada
	U2	49	17.6	17.6	17.6
	U1	55	19.7	19.7	37.3
	R2	75	26.9	26.9	64.2
	R1	100	35.8	35.8	100.0
	Total	279	100.0	100.0	

Quadro 8 - Distribuição das respostas segundo a escola

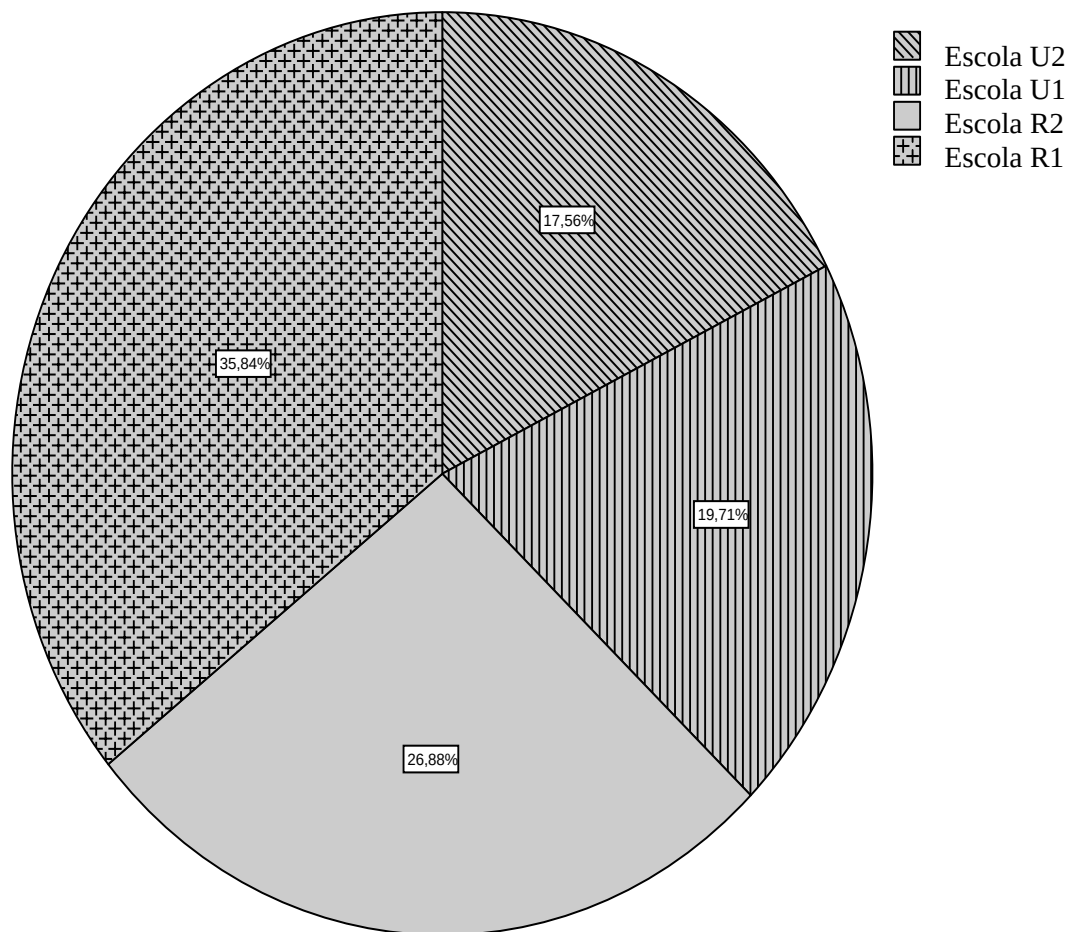


Figura 4 – Distribuição das respostas segundo a Escola

3.1.3. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO (MEIO URBANO OU MEIO RURAL)

Classificando as escolas U2 e U1 como urbanas e as escolas R2 e R1 como rurais, a distribuição das respostas é apresentada no gráfico:

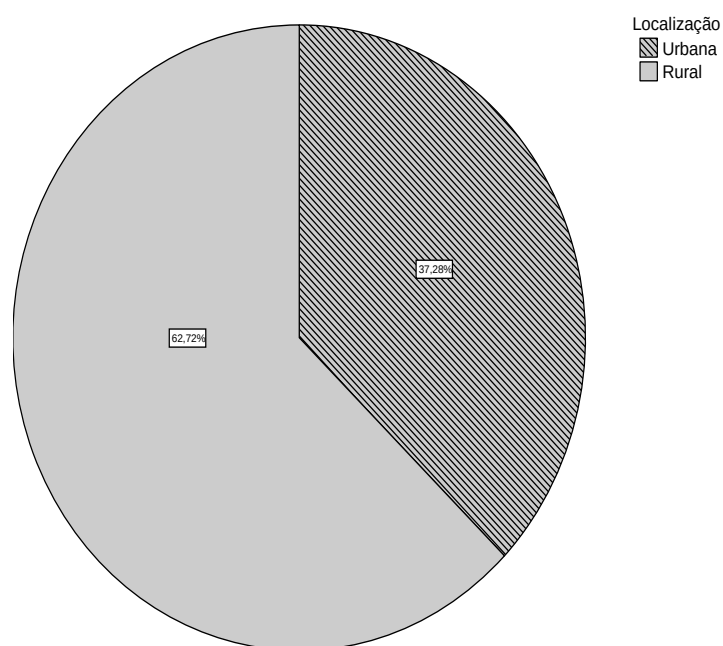


Figura 5 – Distribuição das respostas segundo a localização

3.1.4. NÚMERO DE ALUNOS POR CICLO DE ENSINO

Casos		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
	2º Ciclo	125	44.8	44.8	44.8
	3º Ciclo	154	55.2	55.2	100.0
	Total	279	100.0	100.0	

Quadro 9 – Número de alunos por ciclo de ensino

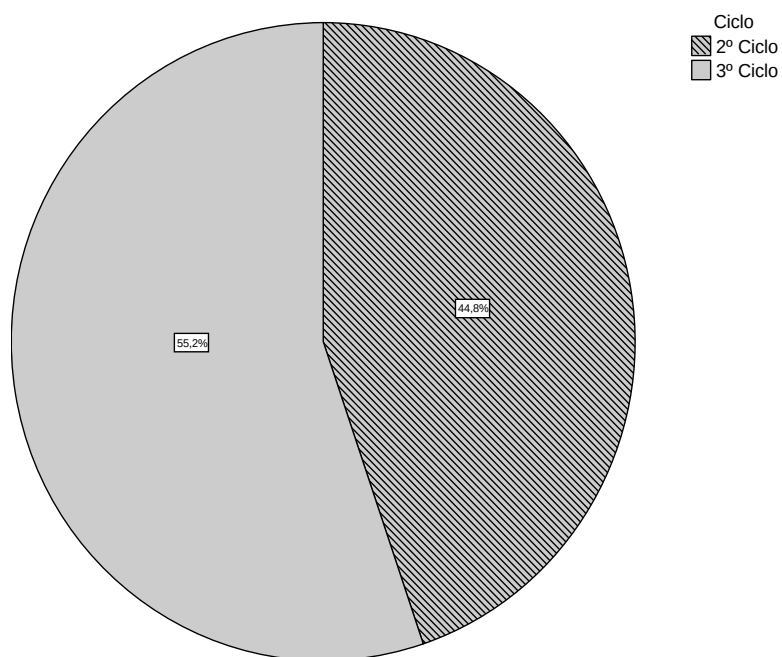


Figura 6 – Distribuição dos educandos segundo o ciclo de escolaridade

Assim, o cruzamento da variável escola com a variável ciclo dá origem ao quadro seguinte:

			Ciclo		Total
			2º Ciclo	3º Ciclo	
Escola	U2	Casos	24	25	49
		% na Escola	49.0%	51.0%	100.0%
		% no Ciclo	19.2%	16.2%	17.6%
		% do Total	8.6%	9.0%	17.6%
	U1	Casos	21	34	55
		% na Escola	38.2%	61.8%	100.0%
		% no Ciclo	16.8%	22.1%	19.7%
		% do Total	7.5%	12.2%	19.7%
	R2	Casos	35	40	75
		% na Escola	46.7%	53.3%	100.0%
		% no Ciclo	28.0%	26.0%	26.9%
		% do Total	12.5%	14.3%	26.9%
	R1	Casos	45	55	100

	R1	% na Escola	45.0%	55.0%	100.0%
		% no Ciclo	36.0%	35.7%	35.8%
		% do Total	16.1%	19.7%	35.8%
Total		Casos	125	154	279
		% na Escola	44.8%	55.2%	100.0%
		% no Ciclo	100.0%	100.0%	100.0%
		% do Total	44.8%	55.2%	100.0%

Quadro 10 - Percentagem de retorno por ciclos em cada escola(Espaço urbano e rural)

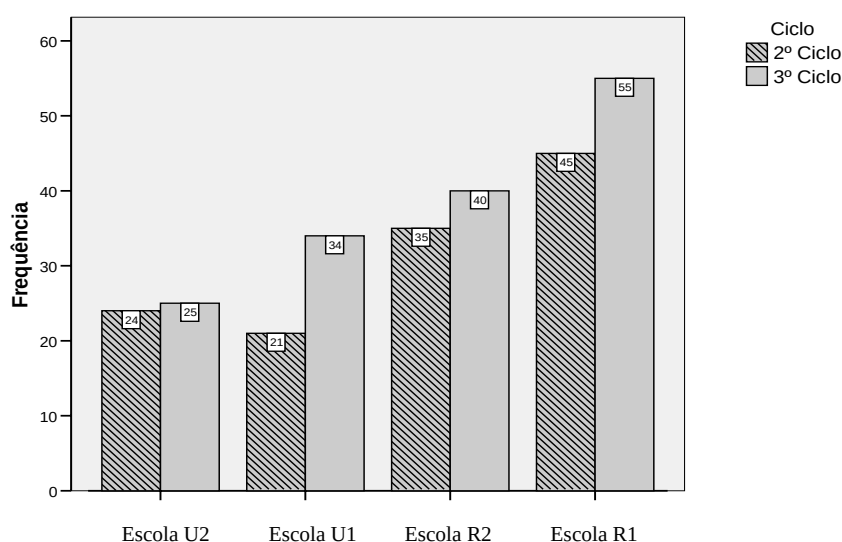


Figura 7 – Distribuição das respostas segundo a Escola a escolaridade

Como se pode ver pela figura 7, há um maior número de respostas das escolas rurais, sendo, em todos os casos, maioritariamente respostas de encarregados de educação com educandos no terceiro ciclo.

3.1.5. DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES SEGUNDO A SUA CATEGORIA

Em termos dos respondentes, o quadro 14 apresenta a sua distribuição em função da sua categoria (Pai, Mãe, Pai e Mãe, Encarregado de Educação que não pai ou mãe). Verifica-se, assim, que a maioria das respostas (56.1%) foi dada por mães.

Casos		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
	Pai	28	10.0	10.3	10.3
	Mãe	152	54.5	56.1	66.4
	Pai e Mãe	77	27.6	28.4	94.8
	Encarregado (outro)	14	5.0	5.2	100.0
	Total	271	97.1	100.0	
Omissos	System	8	2.9		
Total		279	100.0		

Quadro 11 - Distribuição dos respondentes em função da sua categoria

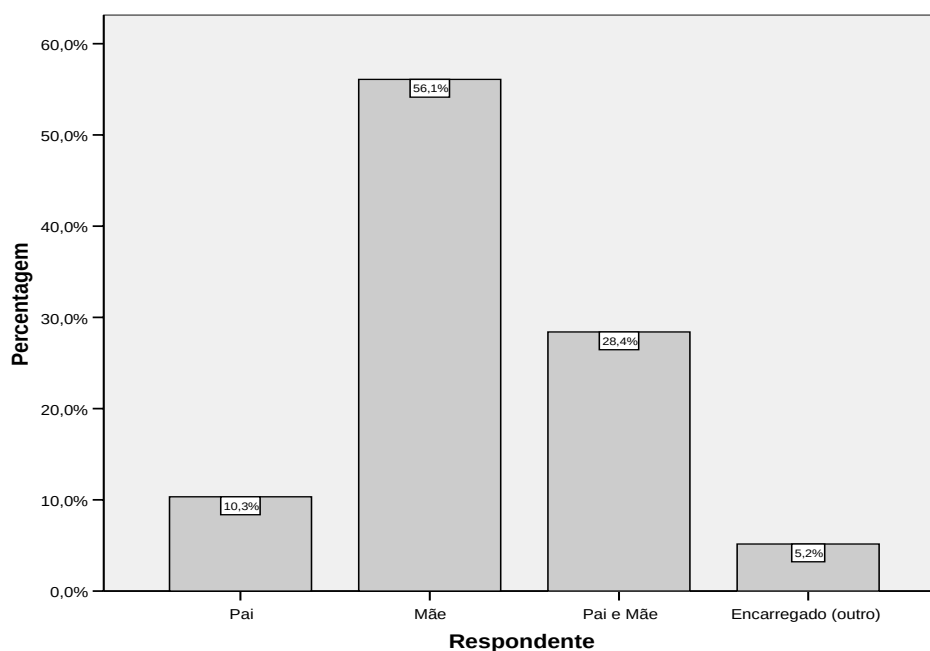


Figura 8 – Distribuição das respostas em função do estatuto do Encarregado de Educação

3.1.6. DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES EM FUNÇÃO DA SUA LOCALIZAÇÃO

O quadro seguinte mostra a distribuição dos respondentes segundo a localização, observando-se uma diferença estatisticamente significativa entre os respondentes do meio urbano e rural. De facto, no meio rural a maioria dos respondentes são mães.

			Localização		Total
			Urbana	Rural	
Respondente					
	Pai	Frequência	18	10	28
		Percentagem	18.4%	5.8%	10.3%
	Mãe	Frequência	45	107	152
		Percentagem	45.9%	61.8%	56.1%
	Pai e Mãe	Frequência	26	51	77
		Percentagem	26.5%	29.5%	28.4%
	Encarregado (outro)	Frequência	9	5	14
Percentagem		9.2%	2.9%	5.2%	
Total		Frequência acumulada	98	173	271
		Percentagem acumulada	100.0%	100.0%	100.0%

Quadro 12 – Distribuição dos respondentes em função da sua localização

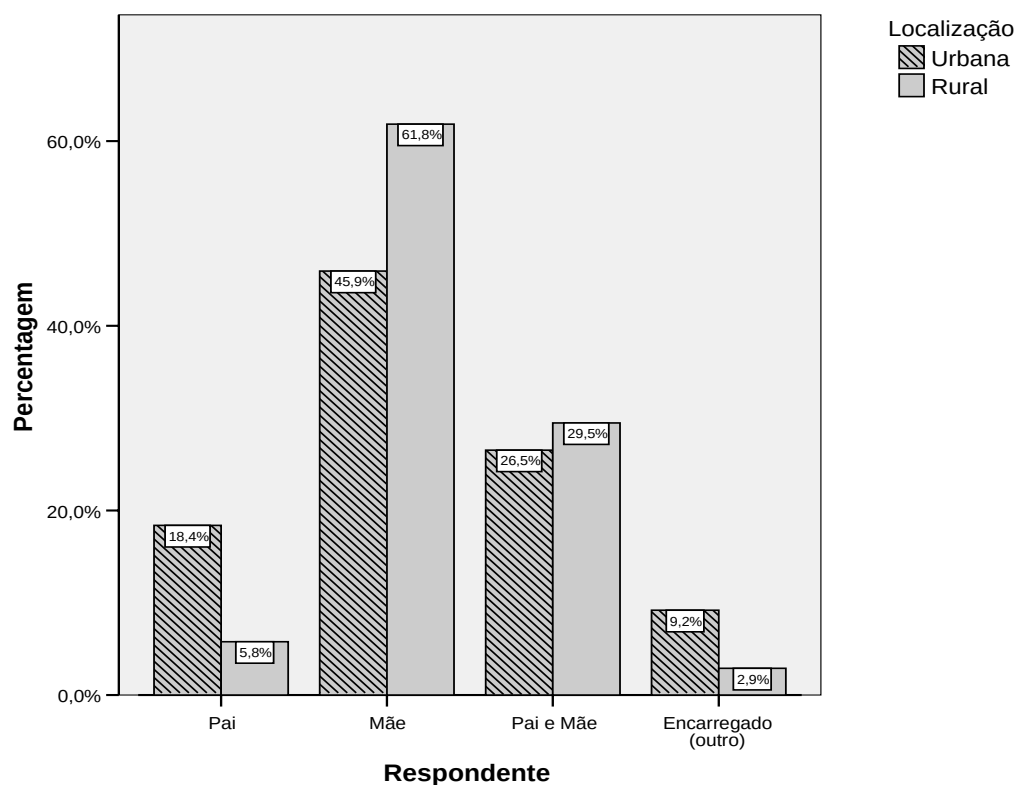


Figura 9 – Distribuição dos respondentes segundo a localização

3.1.7. IDADE E ANOS DE ESTUDO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

A caracterização em termos etários e de anos de estudo dos pais/encarregados de educação é apresentada no quadro seguinte:

		Idade da Mãe	Anos de Estudo Mãe	Idade do Pai	Anos de Estudo Pai
	Casos	273	269	261	255
	Omissos	6	10	18	24
Média		40.71	5.73	43.28	5.91
Mediana		40.00	4.00	42.00	5.00
Moda		38	4	41	4
Desvio padrão		6.611	3.103	6.943	3.016
Mínimo		28	1	30	0
Máximo		70	19	74	20

Quadro 13 - Estatísticas descritivas – idade e anos de estudo

A idade média das mães é de 40.7 anos, com um desvio padrão de 6.6 anos (com mínimo de 28 anos e máximo de 70 anos), enquanto que os pais apresentam uma idade média de 43.3 anos, com um desvio padrão de 6.9 anos (com mínimo de 30 anos e máximo de 74 anos). A diferença de idades entre pais e mães não sendo muito elevada é estatisticamente significativa. É importante realçar, contudo, que a idade dos pais das zonas urbanas é significativamente maior do que a dos pais das zonas rurais. (Idade média: Mãe Urbana 41.9 anos, Mãe Rural 40.0, Pai Urbano 44.7, Pai Rural 42.5 (ver anexo XIII – quadros anexos 1 e 2);

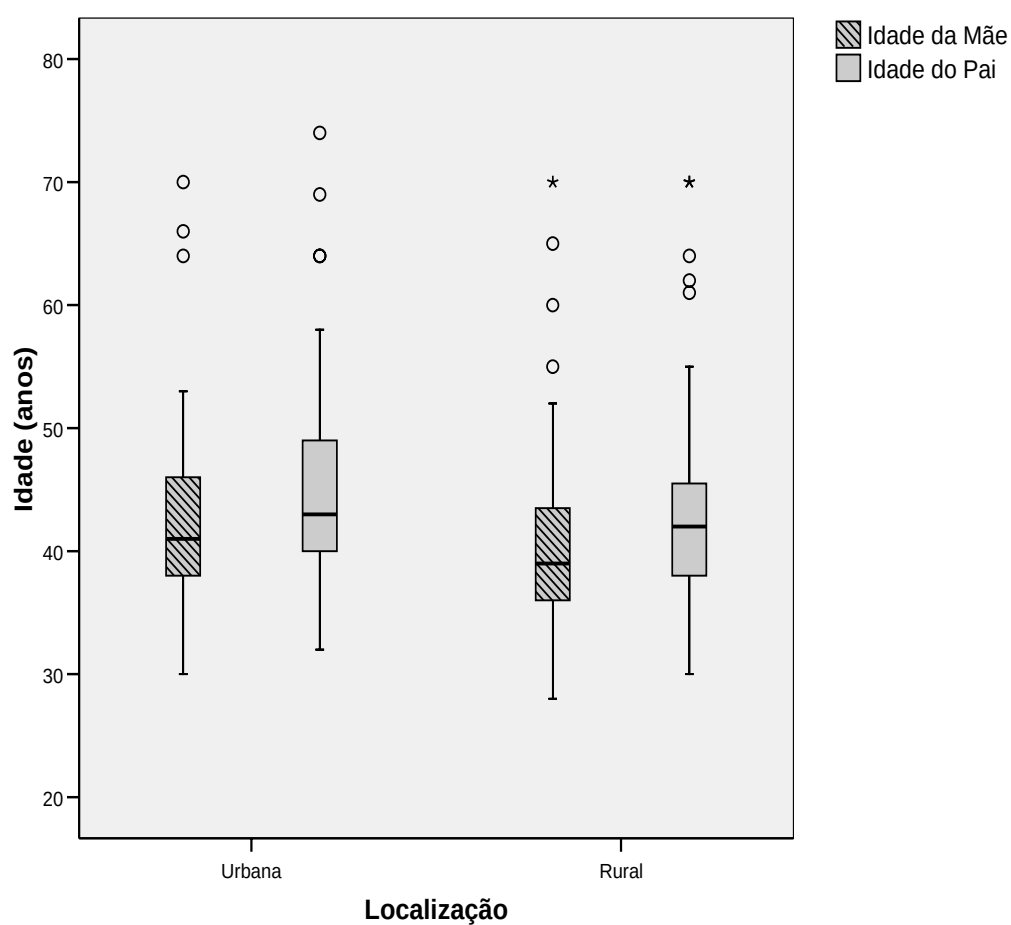


Figura 10 - Gráficos de caixa e bigode para a distribuição das idades dos pais segundo a localização

Quanto à escolarização parental, o número médio de anos de estudo das mães é de 5.7 (com o mínimo de 1 e o máximo de 19), com um desvio padrão de 3.1, enquanto a média de anos de estudo dos pais é de 5.9, com um desvio padrão de 3.01 (com o mínimo de 0 e máximo de 20).

A especificação pormenorizada por meios (urbano e rural), género (pai ou mãe) encontra-se representada nas figuras seguintes:

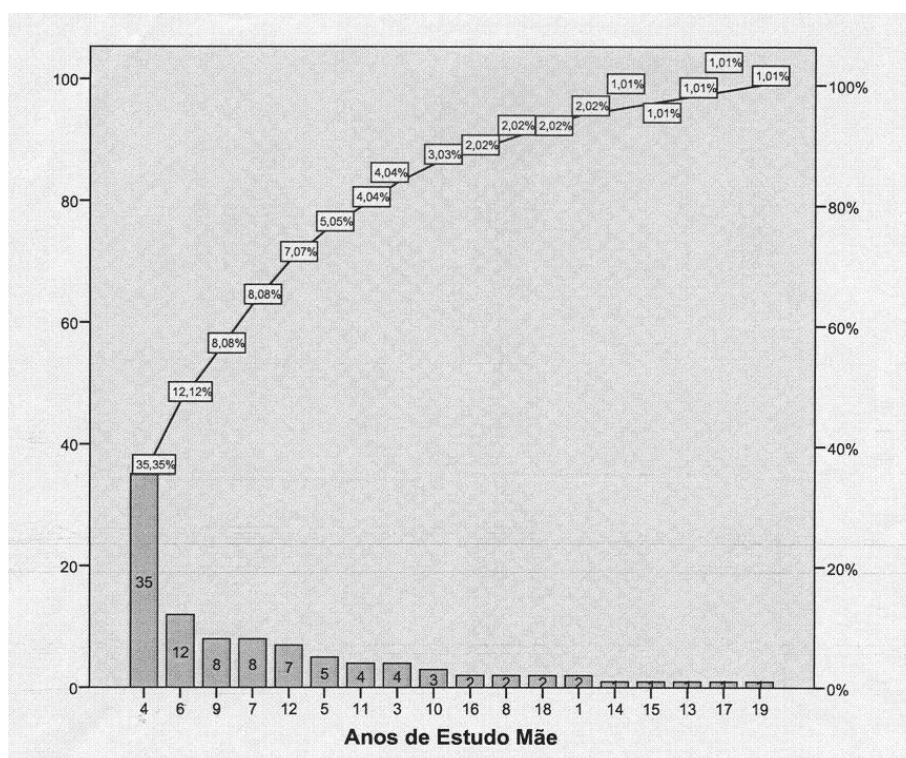


Figura 11 - Anos de Estudo da Mãe(Meio urbano)

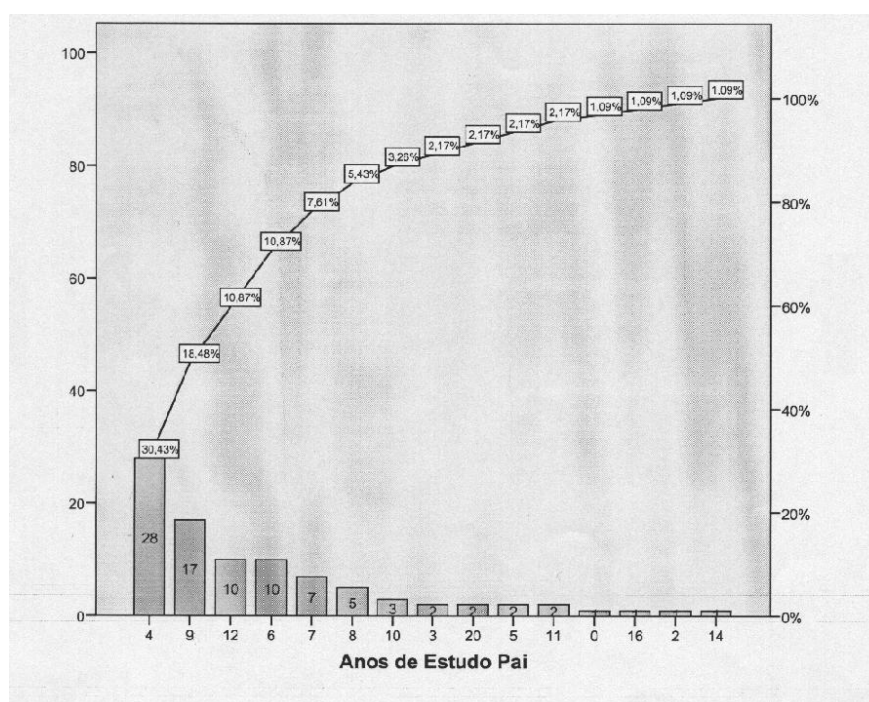


Figura 12- Anos de Estudo do Pai (Meio urbano)

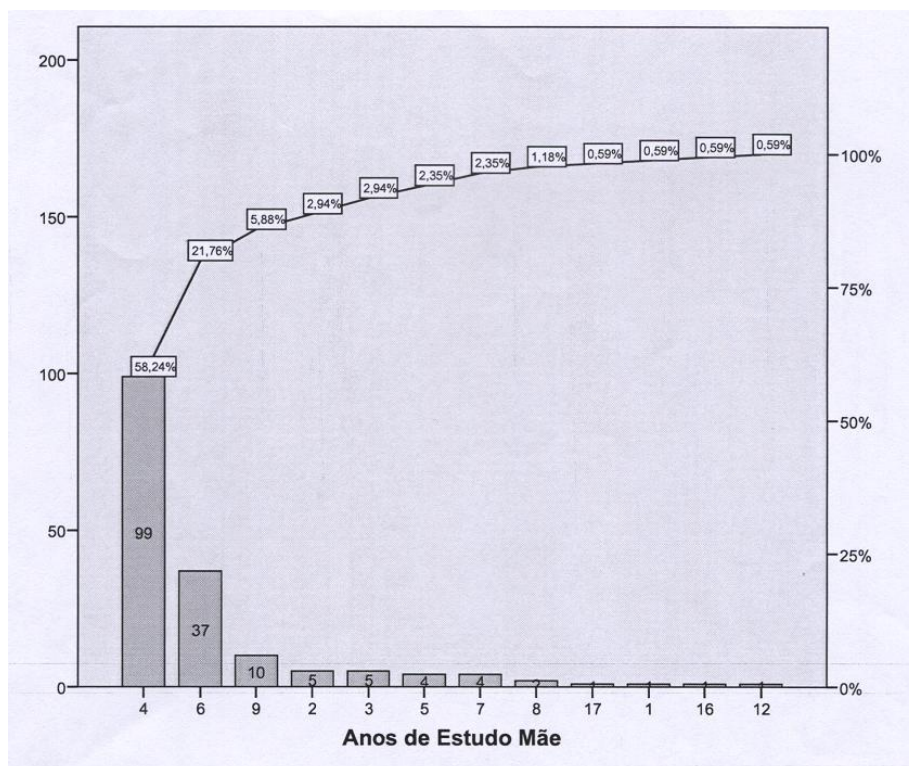


Figura 13 – Anos de Estudo da Mãe (Meio rural)

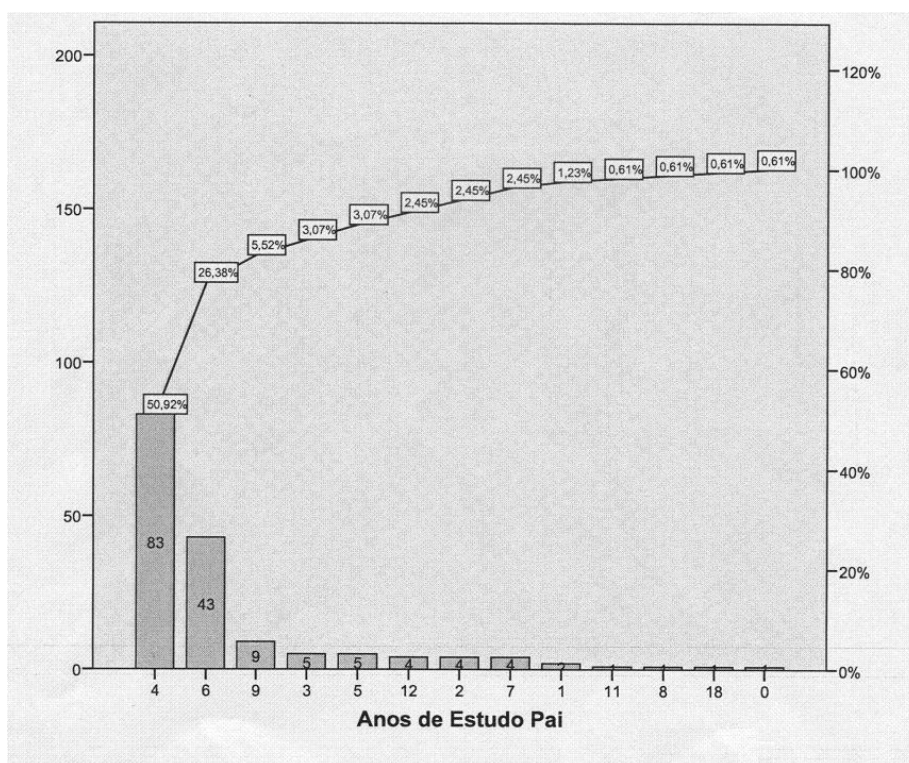


Figura 14 - Anos de Estudo do Pai (Meio rural)

Em relação às profissões parentais, predominam (no conjunto dos dois espaços - urbano e rural) a de doméstica (50,9%); desempregado (3,2%); costureira (2,9%); empregada doméstica (2,2%); comerciante (1,8%); cabeleireira (1,8%); empregada de balcão (1,4%); empregada têxtil (1,4%); empregada de limpeza (1,1%); empregada fabril (1,1%); empresário (1,1%). Surgiu uma taxa de 2,5% de omissos (não responderam). As restantes profissões apresentam percentagens inferiores a 1%.

Devido à grande diversidade de profissões parentais, agrupámo-las, para representação nos gráficos que se seguem, sendo codificados do seguinte modo:

1-Serviços - Ajunta de Farmácia, Administrativa, Assistente Comercial, Auxiliar de Escritório, Bancária, Caixa -Talho, Relações Públicas, Educadora Social , Empregada de Escritório, Assistente Comercial , Secretaria .

2- Diversos - (Adjunta de Lar , Animadora Cultural, Auxiliar Técnica, Auxiliar de Acção Educativa, Auxiliar de Educação, Auxiliar de Idosos, Auxiliar de Serviços Gerais, Cabeleireira, Carpinteiro, Chefe de Armazém , Chefe de Produção, Confeção, Conselheira de Beleza, Recepcionista, Ramo Vestuário, Revistadeira , Supervisora , Tarefeira, Telefonista, Empregada Hospitalar, Empregada de Limpeza , Empregada de Balcão, Empregada de Copa, Empregado de Empresa , Empregado de Fábrica , Empregada de Hotelaria , Empregada de Limpeza, Empregada de Mesa , Empregada Doméstica, Empregada Fabril, Empregada Têxtil, Esteticista , Empregada de Fábrica de Malhas , Feirante , Funcionária Pública , Jardineiro, Metalúrgico , Padeira, Pasteleira.

3 - Aposentados.

4 - Quadros superiores - Arquitecta, Professora, Programadora.

5 - Pequenos Comerciantes e Empresários. .

6 - Doméstico/Doméstica.

7 – Desempregado.

8 - Não respondeu.

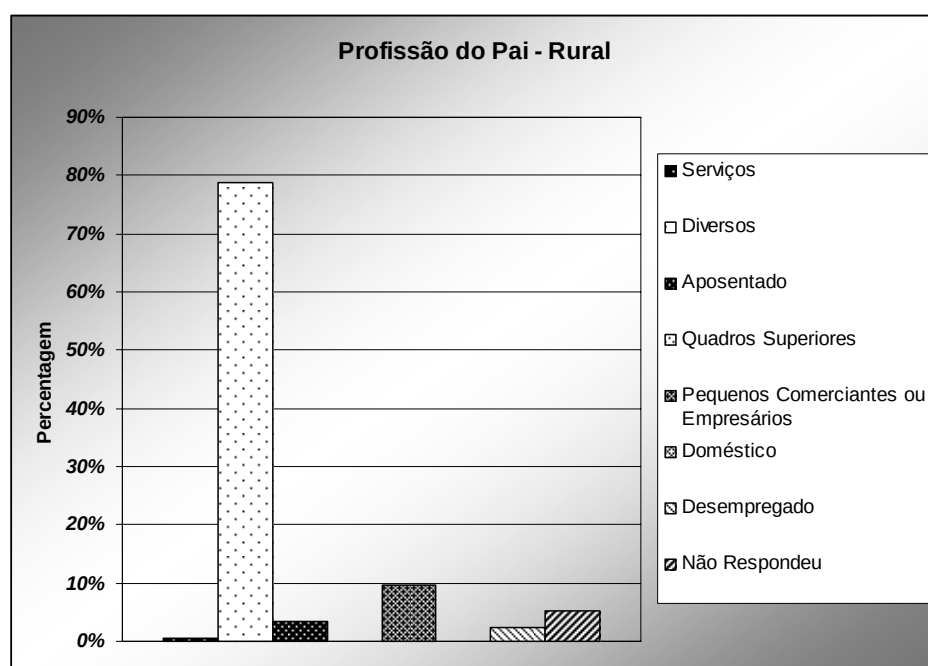


Figura 15 – Profissões do Pai – Rural

Profissão Pai Rural	Frequência	Porcentagem
1	1	1%
2	138	79%
3	6	3%
4	0	0%
5	17	10%
6	0	0%
7	4	2%
99	9	5%

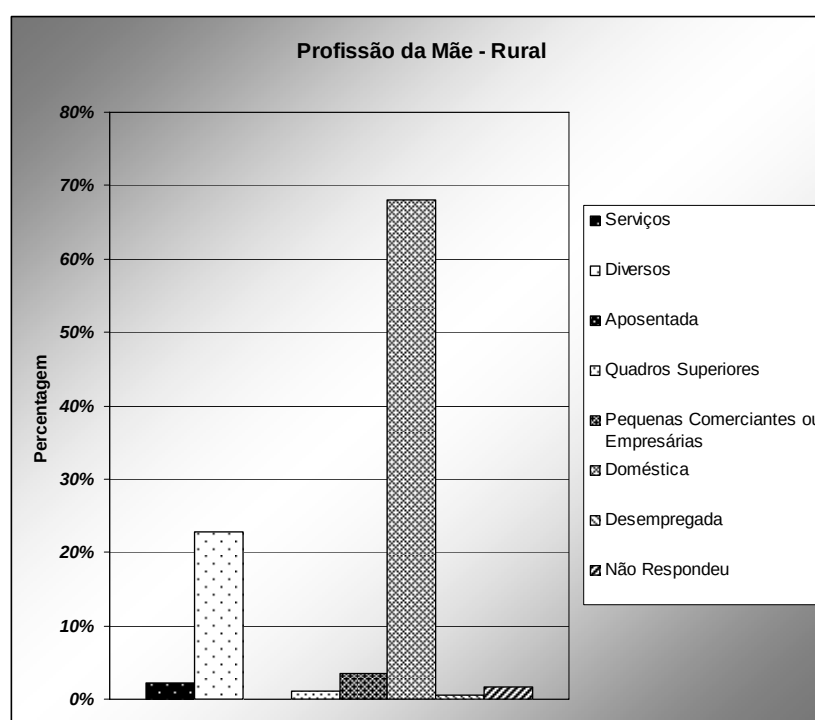


Figura 16 – Profissões da Mãe - Rural

Profissão Mãe Rural	Frequência	Percentagem
1	4	2%
2	40	23%
3	0	0%
4	2	1%
5	6	3%
6	119	68%
7	1	1%
99	3	2%

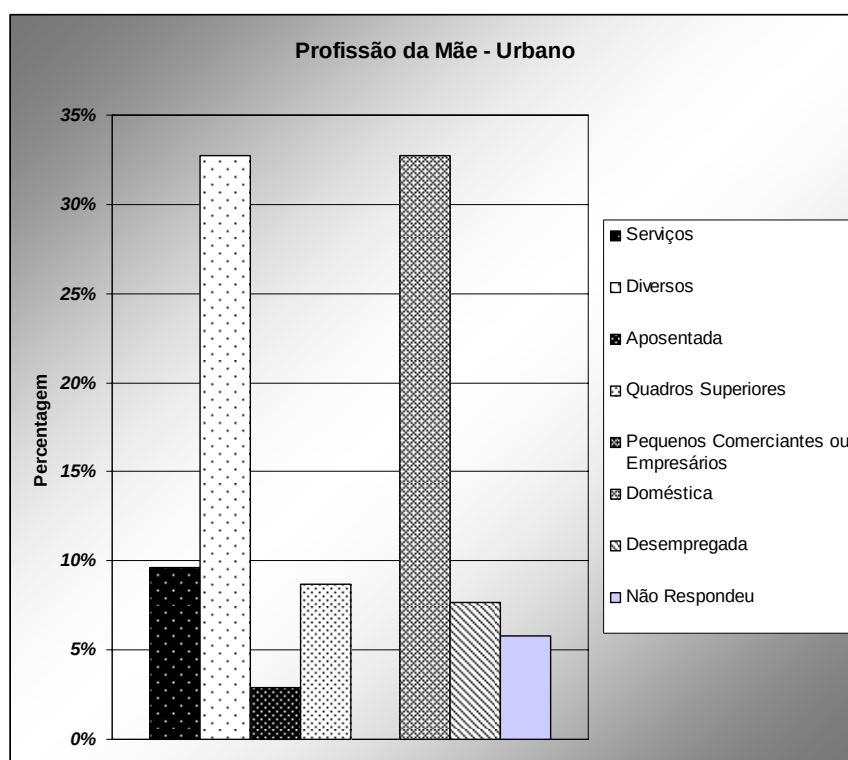


Figura 17 - Profissão da Mãe - Urbano

Profissão Mãe Urbano	Frequência	Percentagem
1	10	10%
2	34	33%
3	3	3%
4	9	9%
5	0	0%
6	34	33%
7	8	8%
99	6	6%

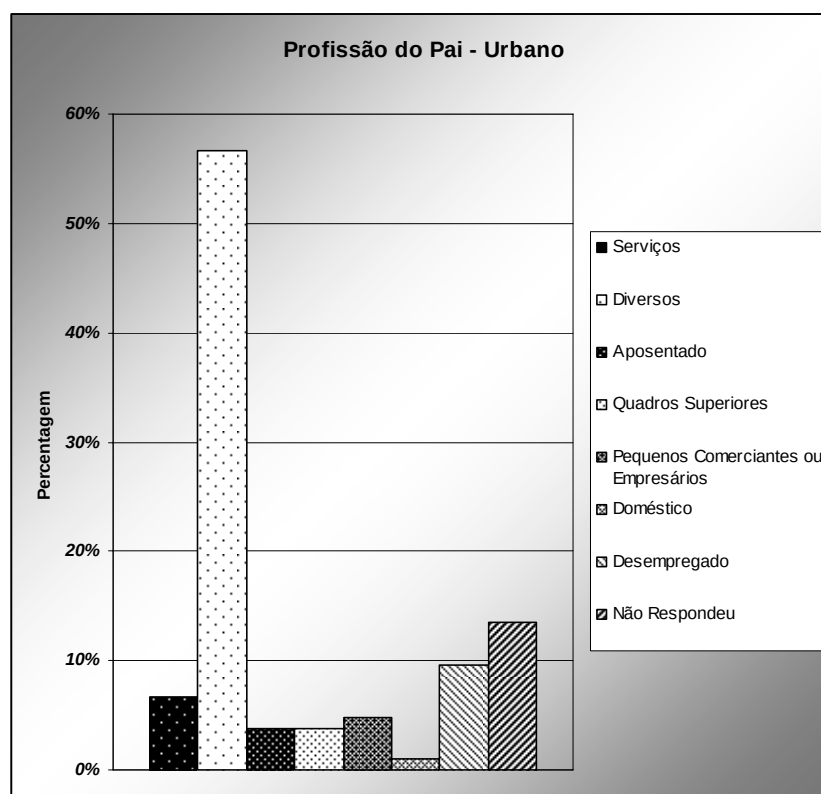


Figura 18 - Profissões do Pai - Urbano

Profissão Pai Urbano	Frequência	Percentagem
1	7	7%
2	59	57%
3	4	4%
4	4	4%
5	5	5%
6	1	1%
7	10	10%
99	14	13%

3.1.8. IDADE DOS EDUCANDOS E DISTRIBUIÇÃO POR ANOS DE ESCOLARIDADE

Os quadros seguintes apresentam a distribuição das idades dos educandos bem como a distribuição por ano de escolaridade.

Casos		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
	10	36	12.9	13.0	13.0
	11	49	17.6	17.7	30.7
		44	15.8	15.9	46.6
	12	49	17.6	17.7	64.3
	13	57	20.4	20.6	84.8
		23	8.2	8.3	93.1
	15	15	5.4	5.4	98.6
	16	2	.7	.7	99.3
	17	1	.4	.4	99.6
		1	.4	.4	100.0
	18				
	19				
	Total	277	99.3	100.0	
Omissos	99	2	.4		
Total		279	100.0		

Quadro 14 – Idades dos educandos

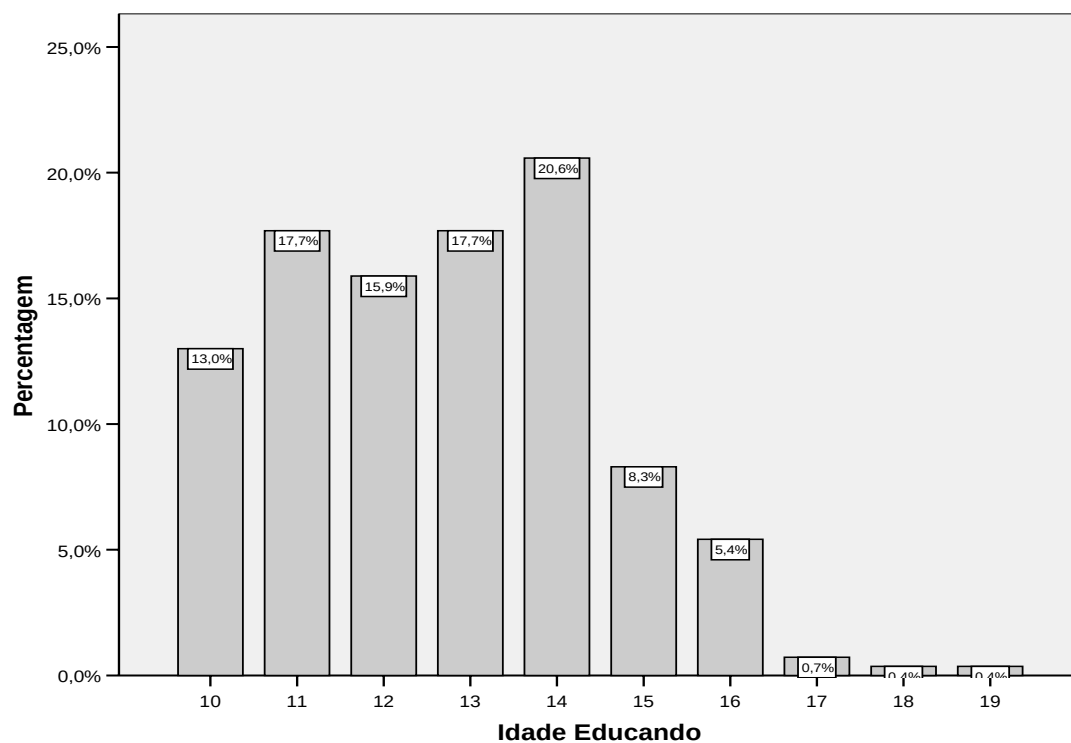


Figura 19 – Distribuição das idades dos educandos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Casos	5	67	24.0	24.1	24.1
	6	56	20.1	20.1	44.2
	7	40	14.3	14.4	58.6
	8	61	21.9	21.9	80.6
	9	54	19.4	19.4	100.0
	Total	278	99.6	100.0	
Omissos	99	1	.4		
Total		279	100.0		

Quadro 15 - Distribuição dos educandos por anos de escolaridade

3.1.9. RAZÕES DA ESCOLHA DE ESCOLA PELOS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

Em relação às razões que levaram os Pais/Encarregados de Educação a escolher a Escola do educando, os gráficos apresentam as alternativas de resposta possíveis, ordenadas pelo maior número de escolhas.

Globalmente, a resposta mais escolhida (25.8%) foi a zona de residência. De notar, que as 4 primeiras respostas abaixo indicadas, perfazem cerca de 66% das escolhas, como se pode ver pelo gráfico seguinte:

- Por ser a escola pública da zona de residência à qual pertence;
- Por ser próxima de casa (ou da casa de familiares que cuidam da criança enquanto os pais trabalham);
- Por ter bons professores;
- Por ser a escola que outro(s) irmão(s) frequenta(m)/frequentou(aram).

Analisando as respostas em função da localização da Escola (Meio Urbano ou Meio Rural), os gráficos apresentam ligeiras diferenças.

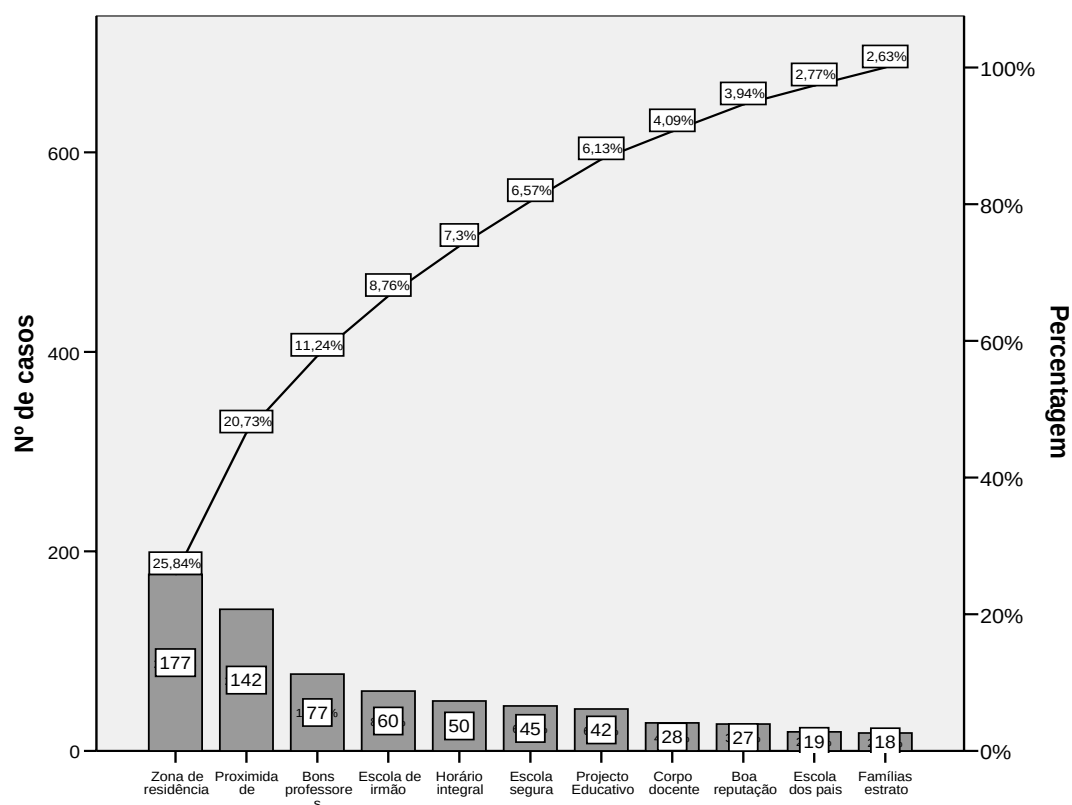


Figura 20 - Gráfico de Pareto para a distribuição das razões de escolha da Escola (amostra global)

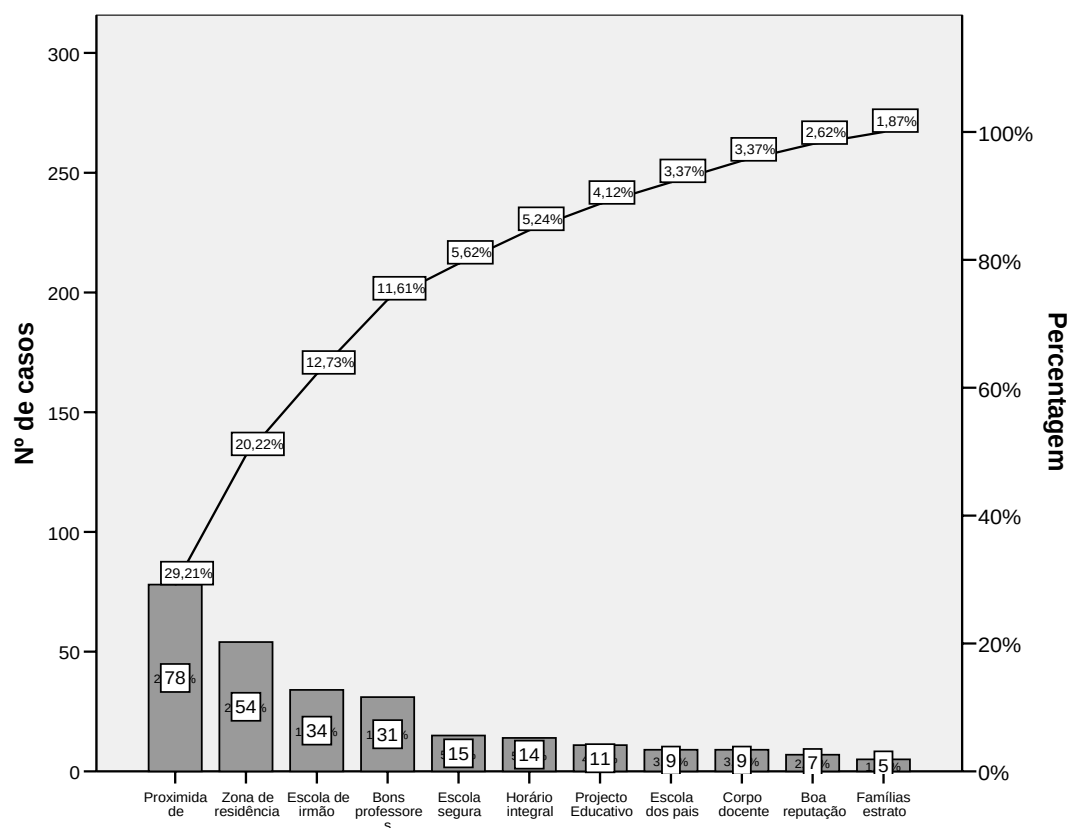


Figura 21 - Gráfico de Pareto para a distribuição das razões de escolha da Escola (Meio Urbano)

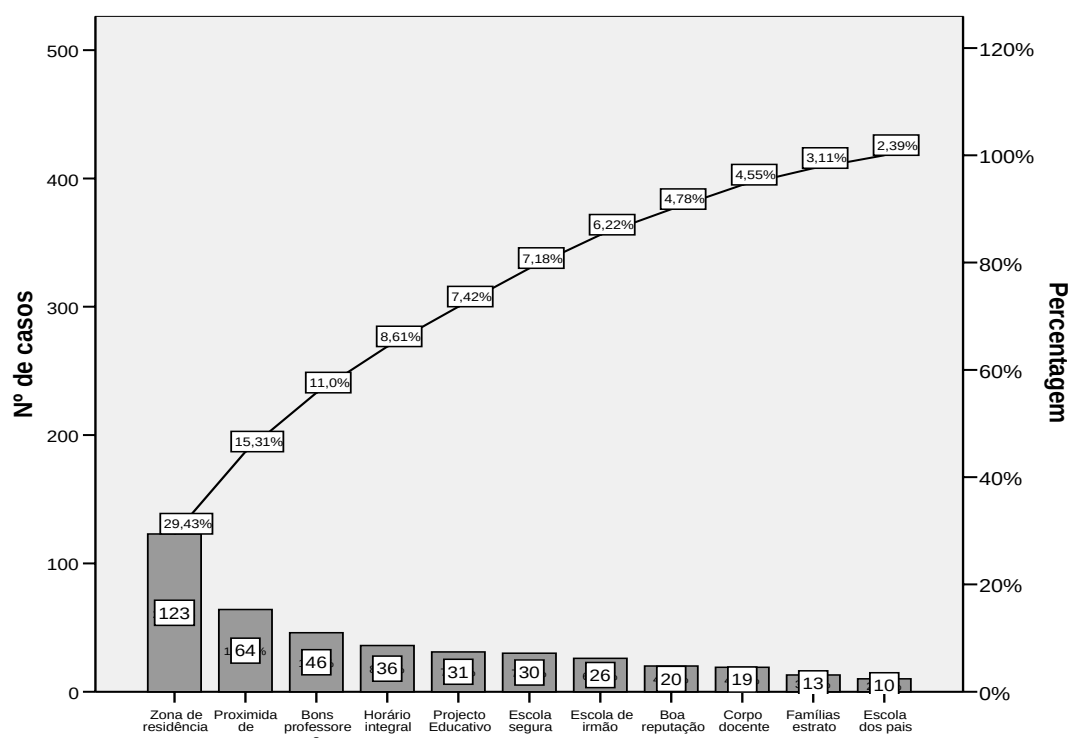


Figura 22 – Gráfico de Pareto para a distribuição das razões de escolha da Escola (Meio Rural)

Verifica-se uma pequena diferença na ordenação das respostas mas, em todo o caso, as duas primeiras respostas (por ser a escola pública da zona de residência e por ser próxima de casa, ou da casa de familiares que cuidam da criança enquanto os pais trabalham) contabilizam 49% e 44%, respectivamente, no meio urbano e no meio rural.

3.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS

As questões 3, 4, 5, 6, 7 e 8 do questionário contêm, respectivamente, 17, 16, 22, 17, 14 e 7 afirmações, avaliadas numa escala tipo Likert. As respostas às questões serão analisadas em termos da sua consistência interna e através de análises factoriais. As comparações entre grupos serão realizadas pelo teste t-Student ou, caso não se verifiquem os pressupostos subjacentes a este teste, através do equivalente não paramétrico Wilcoxon Mann-Whitney.

INTRODUÇÃO/CONCEITOS

Nesta secção são apresentados, de forma resumida, os conceitos subjacentes às análises realizadas.

Consistência Interna

Os itens que constituem uma escala devem possuir consistência interna, ou seja, devem medir o mesmo traço latente e, portanto, devem estar correlacionados. Uma forma de avaliar a consistência interna é através do Alfa de Cronbach.

Se os dados exibirem uma estrutura multidimensional, o valor de Alfa será em geral baixo.

Análise Factorial

O objectivo da Análise Factorial é simplificar uma matriz de correlações por forma a que estas possam ser explicadas em termos de alguns, poucos, factores subjacentes. Desta forma, uma redução da dimensionalidade do problema é, em geral, obtida. Os factores obtidos, em geral extraídos através de uma Análise de Componentes Principais, são combinações lineares das variáveis originais que melhor explicam a variância observada. As correlações das variáveis com os factores definem os pesos (loadings).

Assim, o objectivo da Análise Factorial é:

- Identificar o menor número de factores comuns que melhor explicam a correlação entre as variáveis;
- Identificar, possivelmente através da rotação de factores, a solução factorial mais apropriada;
- Estimar o padrão e os pesos, comunalidades, variâncias comuns e individuais;
- Fornecer uma interpretação dos factores comuns;
- Estimar os valores dos factores.

KMO e Teste de Bartlett

A Análise Factorial justifica-se quando existe correlação entre as variáveis. O índice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) é uma medida de adequação que compara cada correlação entre duas variáveis com a sua correspondente correlação parcial, tendo em consideração todas as outras. Este índice pode variar entre 0 e 1, sendo que para valores superiores a 0.8 é considerado muito bom, e fraco para valores inferiores a 0.5.

Uma forma de avaliar se as variáveis estão correlacionadas entre si e, portanto, ajuizar da apropriação da análise factorial, é o Teste de Bartlett. Se as variáveis não estão correlacionadas, a matriz das correlações será ortogonal, com determinante unitário. Se existir uma correlação perfeita o determinante será nulo. Este teste é, contudo, sensível à dimensão da amostra e, para grandes amostras, correlações baixas podem ser declaradas como significativas.

Número de Factores

O número de factores a reter é, em geral, determinado pela combinação da regra (heurística) de retenção dos valores próprios (eigenvalues) maiores que um e pela inspecção do gráfico dos valores próprios em função da ordem de extracção dos factores (scree plot).

A interpretação dos factores tem em consideração os pesos, sendo que um peso elevado de uma variável num factor indica que existe muito de comum entre os dois. Não há uma regra explícita que defina um valor de corte, embora valores de pesos maiores que 0.4 são, em geral, considerados.

O objectivo da rotação é obter uma estrutura mais simples de interpretar. As rotações ortogonais, que conservam a ortogonalidade dos eixos são mais fáceis de interpretar por oposição a rotações não ortogonais.

O objectivo primordial na rotação VARIMAX é obter uma estrutura factorial em que cada variável tenha um peso elevado num factor e quase zero nos outros factores, permitindo, assim, uma estrutura em que cada factor representa um constructo distinto.

3.2.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS - FINALIDADES E SABERES DA ESCOLA

ALFA DE CRONBACH – FINALIDADES E SABERES(VER ANEXO XIII, QUADROS ANEXOS 3, 4, 5, 6)

O cálculo do Alfa de Cronbach permite concluir que esta escala possui uma elevada consistência interna.

Alfa	Alpha Padronizado	N de Items
.758	.782	17

Quadro 16 - Alfa de Cronbach -finalidades e saberes

	Alfa de Cronbach se Item Apagado
Ler, escrever e contar	.792
Transmitir conhecimentos	.746
Relacionamento	.739
Construção conhecimento	.744
Capacidade crítica	.738
Cidadania	.735
Autonomia e responsabilidade	.738
Competências intelectuais	.743
Competências artísticas	.744
Competências sociais emocionais	.735
Tempos livres	.749
Apoiar pais	.745
Integração na sociedade	.741
Comportamentos morais e éticos	.738
Pessoa integra e justa	.749
Preparar vida profissional	.754
Progressão ensino superior	.753

Quadro 17 - Alteração do Alfa de Cronbach suprimindo um dos factores

COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS (URBANO E RURAL) – FINALIDADES E SABERES DA ESCOLA

A comparação entre os grupos formados pelos respondentes de acordo com a localização da Escola (Urbana ou Rural), item a item, é apresentada em seguida.

	Localização	N	Média	Desvio padrão
Ler, escrever e contar	Urbana	98	4.40	1.033
	Rural	163	4.61	.877
Transmitir conhecimentos	Urbana	96	4.56	.577
	Rural	168	4.64	.563
Relacionamento	Urbana	96	4.56	.519
	Rural	168	4.42	.594
Construção conhecimento	Urbana	98	4.48	.542
	Rural	166	4.51	.580
Capacidade crítica	Urbana	95	4.34	.646
	Rural	159	4.33	.590
Cidadania	Urbana	96	4.38	.669
	Rural	163	4.42	.607
Autonomia e responsabilidade	Urbana	97	4.68	.531
	Rural	169	4.50	.637
Competências intelectuais	Urbana	97	4.56	.612
	Rural	165	4.38	.667
Competências artísticas	Urbana	97	4.01	.700
	Rural	165	4.14	.723
Competências sociais emocionais	Urbana	94	4.43	.631
	Rural	158	4.30	.691
Tempos livres	Urbana	97	4.07	.949
	Rural	166	4.07	.976
Apoiar pais	Urbana	95	4.27	.856
	Rural	168	4.43	.662
Integração na sociedade	Urbana	98	4.61	.549
	Rural	168	4.48	.638
Comportamentos morais e éticos	Urbana	96	4.49	.598
	Rural	164	4.40	.604
Pessoa íntegra e justa	Urbana	97	4.71	.499
	Rural	167	4.69	.487
Preparar vida profissional	Urbana	97	4.77	.421
	Rural	168	4.80	.427
Progressão ensino superior	Urbana	96	4.77	.423
	Rural	166	4.75	.460

Quadro 18 - Estatísticas – itens finalidades e saberes por localização

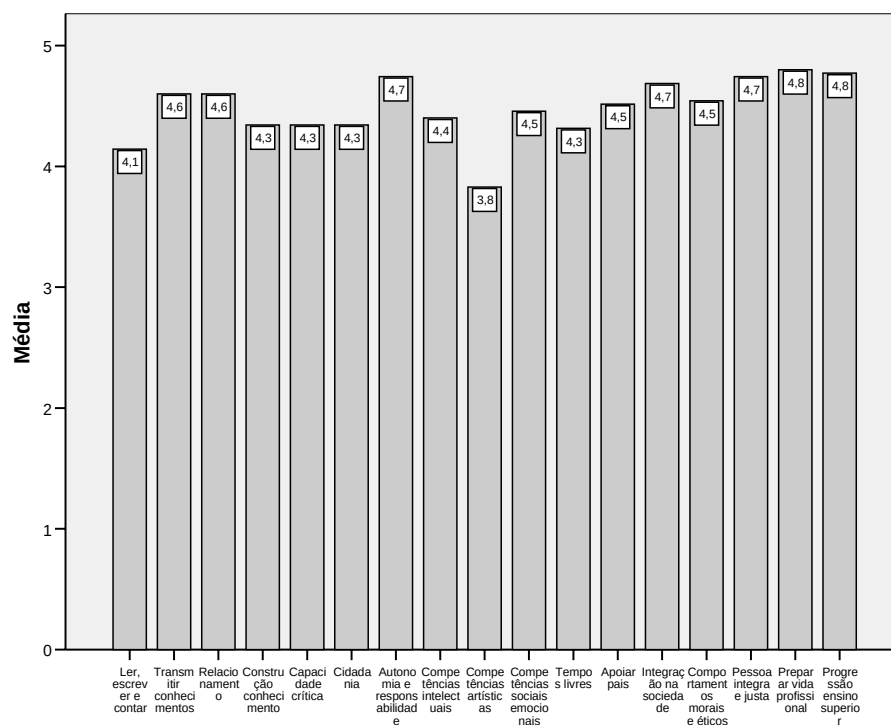


Figura 23– Itens finalidades e saberes – U2

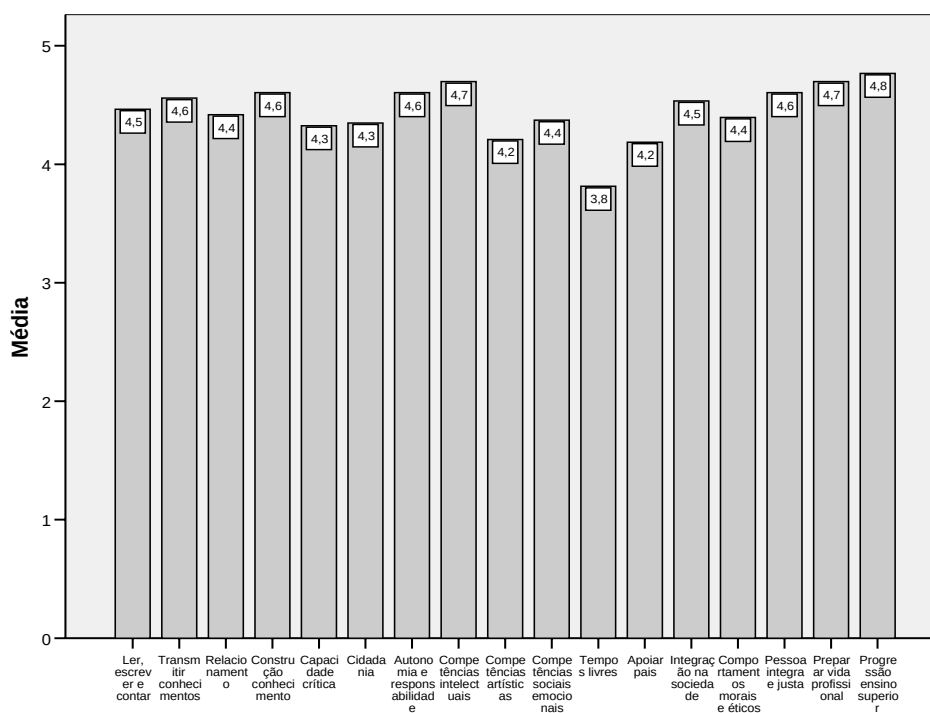


Figura 24 – Itens finalidades e saberes – U1

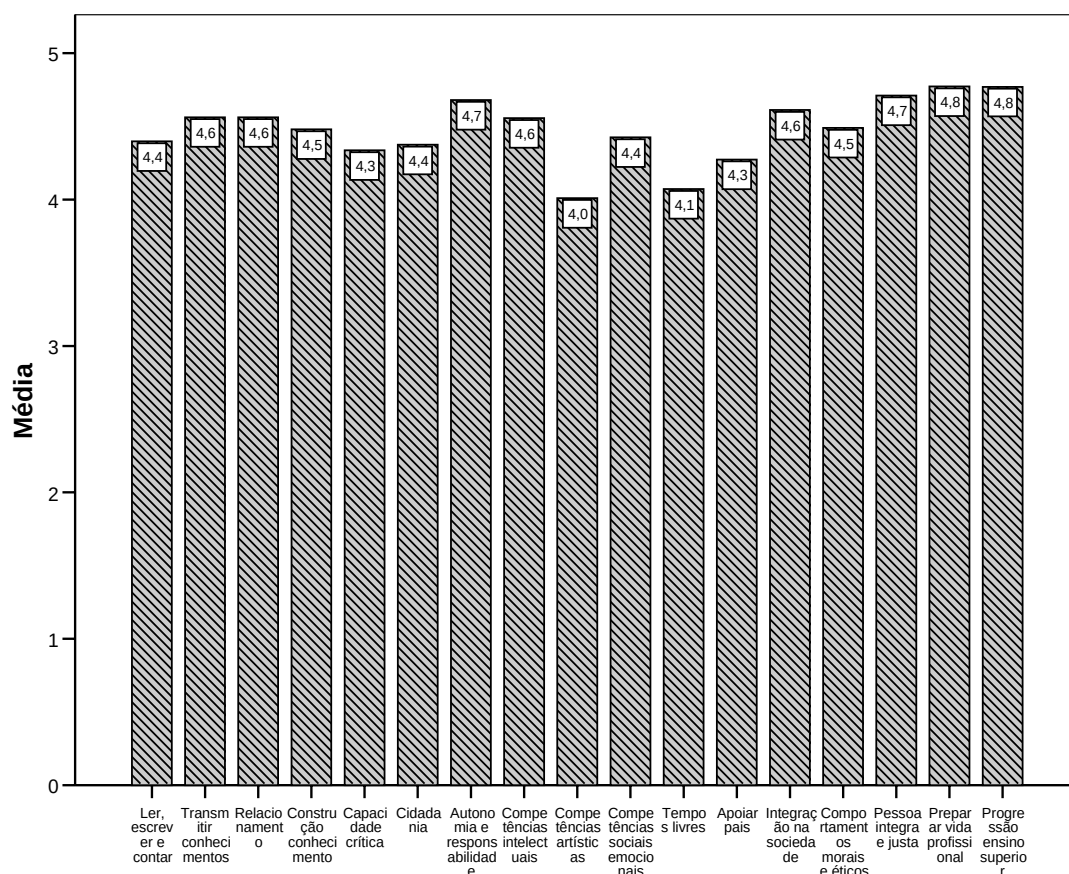


Figura 25 – Valores médios para os itens relativos a finalidades e saberes (Meio Urbano)

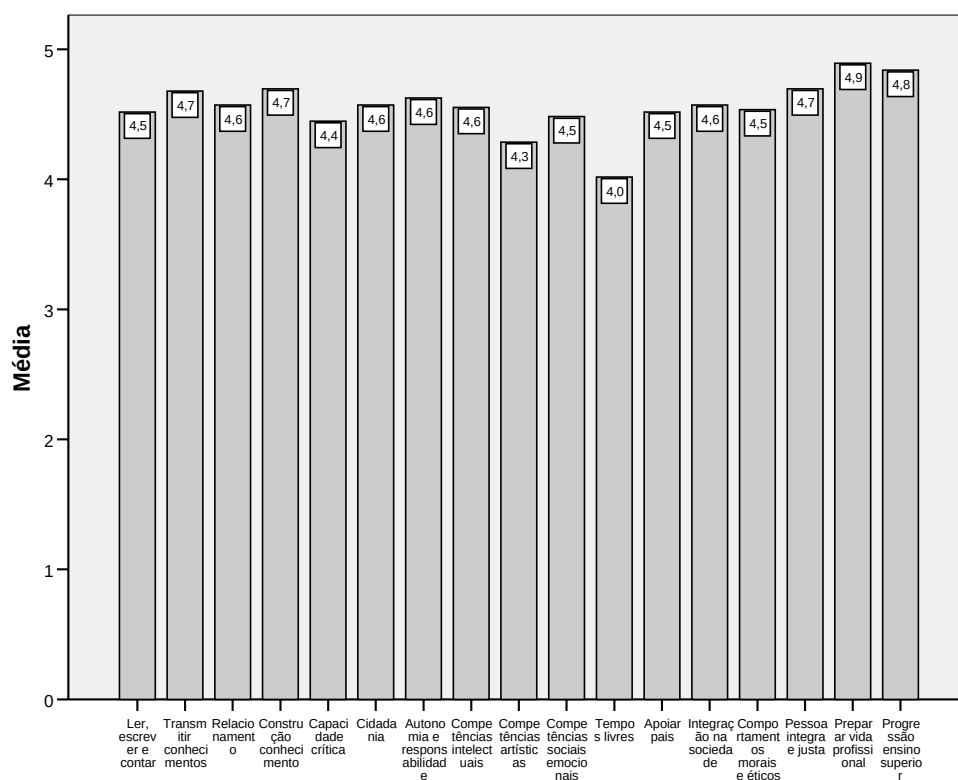


Figura 26 – Itens finalidades e saberes – R2

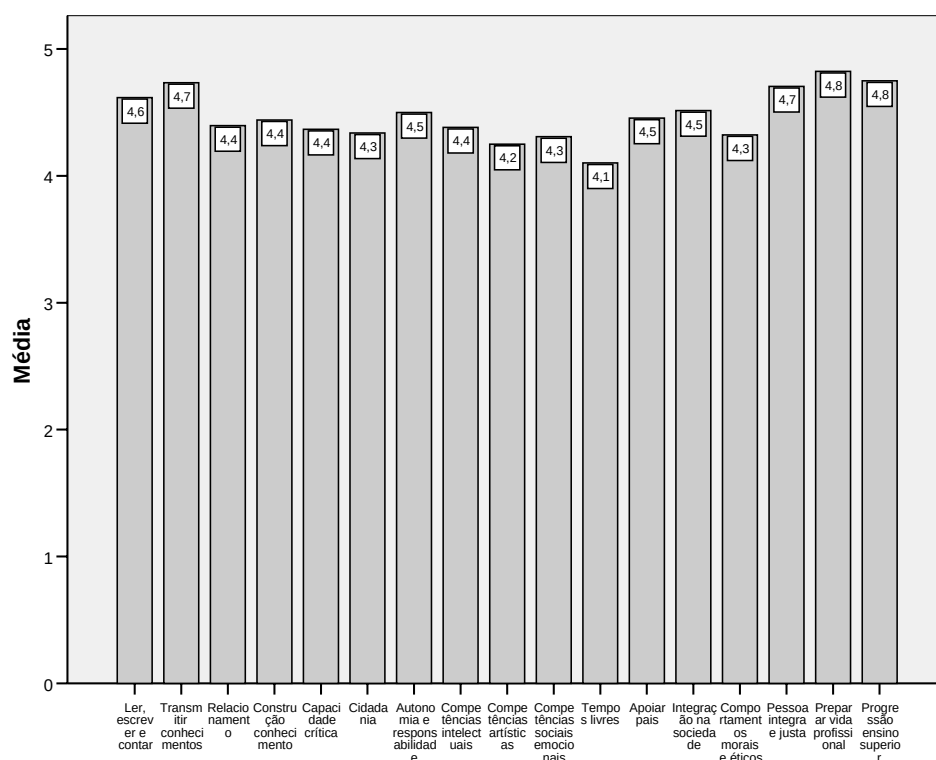


Figura 27 – Itens finalidades e saberes – R1

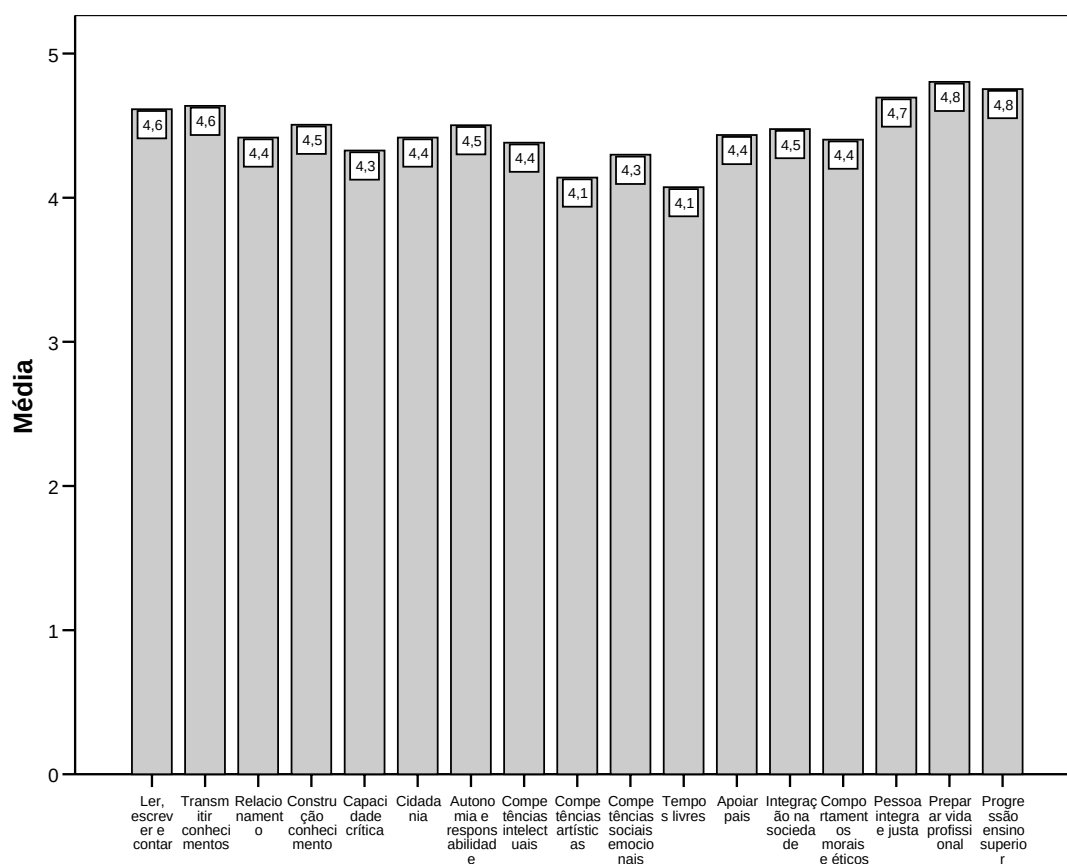


Figura 28 – Valores médios para os itens relativos finalidades e saberes (Meio Rural)

	Autonomia e responsabilidade
Mann-Whitney U	6950.500
Wilcoxon W	21315.500
Z	-2.422
Sig.	.015

Quadro 19 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – itens finalidades e saberes

Foram encontradas diferenças significativas entre os respondentes do meio urbano e rural para os seguintes finalidades e saberes:

- Promover a autonomia e responsabilização da criança;
- Ensinar a criança a relacionar-se com os outros (socialização);
- Promover o desenvolvimento das competências intelectuais da criança.

De notar, contudo, que os valores médios, para as finalidades estatisticamente significativas ao nível de 5%, são superiores no meio urbano relativamente ao meio rural, possivelmente indicando uma maior valorização destas finalidades pelos pais do meio urbano.

ANÁLISE FACTORIAL – FINALIDADES E SABERES

Kaiser-Meyer-Olkin		.773
Teste de Bartlett's	Qui- quadrado	685.135
	gl	136
	Sig.	.000

Quadro 20 – Teste de Bartlett's

	Componente				
	1	2	3	4	5
Ler, escrever e contar					.738
Transmitir conhecimentos	.415		.440		
Relacionamento		.487			.538
Construção conhecimento					
Capacidade crítica	.602				
Cidadania	.691				
Autonomia e responsabilidade		.520			
Competências intelectuais	.672				
Competências artísticas	.642				
Competências sociais emocionais		.718			
Tempos livres				.674	
Apoiar pais				.739	
Integração na sociedade		.538			
Comportamentos morais e éticos		.704			
Pessoa íntegra e justa		.475	.417		
Preparar vida profissional			.775		
Progressão ensino superior			.815		

Quadro 21 - Matriz de Componentes – finalidades e saberes

A análise factorial permite a identificação de 5 factores que explicam 55.5% da variância observada. O primeiro factor pode ser designado como Desenvolvimento Pessoal, dado que compreende os itens relativos ao desenvolvimento da capacidade crítica, construção da cidadania e o desenvolvimento de capacidades intelectuais e artísticas. O segundo factor pode ser designado como Integração Social dado que compreende, a promoção da autonomia e da responsabilidade, a integração na sociedade, a aquisição de comportamentos morais e éticos e a construção de uma pessoa justa e íntegra. O terceiro factor, que pode ser designado como Desenvolvimento Profissional envolve a aquisição de conhecimentos, a preparação para a vida profissional e a progressão para o ensino superior. O quarto factor, designado como Função Social da Escola agrupa os itens que envolvem a ocupação dos tempos livres e o apoio aos pais na educação. Por último, o quinto factor, que pode ser designado Função Tradicional da Escola

compreende o item relativo ao ensino da criança a ler, a escrever e a contar bem como o item do relacionamento com os outros.

Tomando os factores como variáveis resposta, e comparando os dois grupos de respondentes (Localização Urbana ou Rural), verifica-se uma diferença significativa somente no segundo factor, sendo que o maior valor médio para este factor advém do grupo de respondentes do meio urbano.

3.2.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS - CURRÍCULO E AOS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ALFA DE CRONBACH – CURRÍCULO E MÉTODOS DE APRENDIZAGEM(VER ANEXO XIII, QUADROS ANEXOS 7,8,9,10)

O cálculo do Alfa de Cronbach permite concluir que esta escala possui uma elevada consistência interna.

Alfa	Alfa Padronizado	N de Itens
.762	.776	15

Quadro 22 - Alfa de Cronbach -currículo e métodos de aprendizagem

	Alfa de Cronbach se Item Apagado
Disciplinas científicas	.744
Currículos iguais	.757
Adaptar currículo à população	.748
Prioridades definidas pela Escola	.740
Culturas de minorias étnicas	.761
Aprendizagens úteis	.748
Currículo ajustado	.735
Saberes complementares	.750
Ensino método tradicional	.740
Experiência e interacção	.751
Jogos e actividades lúdicas	.748
Tecnologias da informação	.753
Trabalho de cooperação	.752

Evitar distração	.763
Características individuais	.749

Quadro 23 - Valor de Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores**COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS – CURRÍCULO E MÉTODOS DE APRENDIZAGEM**

A comparação entre os grupos formados pelos respondentes de acordo com a localização da Escola (Urbana ou Rural), item a item, é apresentada em seguida.

	Localização	N	Média	Desvio padrão
Disciplinas científicas	Urbana	95	3.93	.841
	Rural	161	4.24	.771
Currículos iguais	Urbana	95	4.19	.719
	Rural	161	4.23	.793
Adaptar currículo à população	Urbana	91	4.01	.782
	Rural	153	4.27	.698
Prioridades definidas pela Escola	Urbana	89	4.03	.804
	Rural	152	4.09	.731
Culturas de minorias étnicas	Urbana	91	3.90	1.001
	Rural	156	3.93	.888
Aprendizagens úteis	Urbana	97	4.48	.631
	Rural	166	4.41	.802
Currículo ajustado	Urbana	89	4.03	.745
	Rural	150	4.11	.804
Saberes complementares	Urbana	96	4.60	.571
	Rural	165	4.55	.589
Ensino método tradicional	Urbana	94	3.88	1.294
	Rural	162	4.30	.842
Experiência e interacção	Urbana	94	4.46	.542
	Rural	161	4.32	.638
Jogos e actividades lúdicas	Urbana	93	4.13	.646
	Rural	161	4.12	.850
Tecnologias da informação	Urbana	75	4.35	.726
	Rural	142	4.29	.795
Trabalho de cooperação	Urbana	95	4.41	.555
	Rural	165	4.46	.558
Evitar distração	Urbana	92	3.70	1.397
	Rural	158	4.27	.899
Características individuais	Urbana	96	4.30	.634
	Rural	163	4.39	.670

Quadro 24 - Estatísticas – itens currículo e métodos de aprendizagem por localização

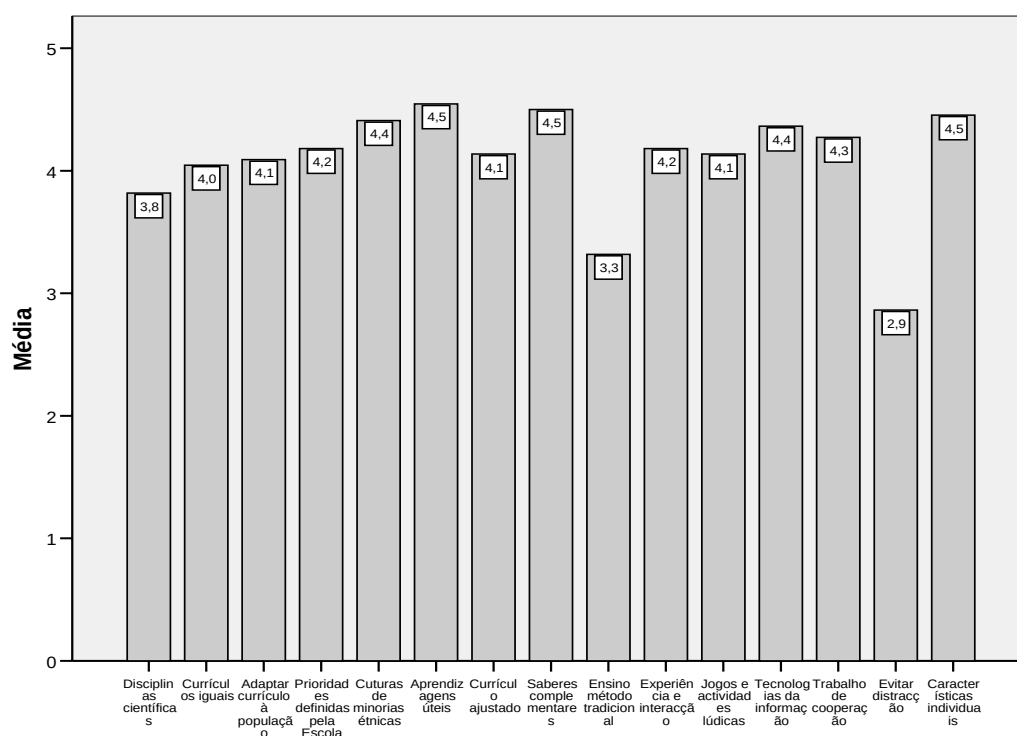


Figura 29– Itens currículo e métodos de aprendizagem – U2

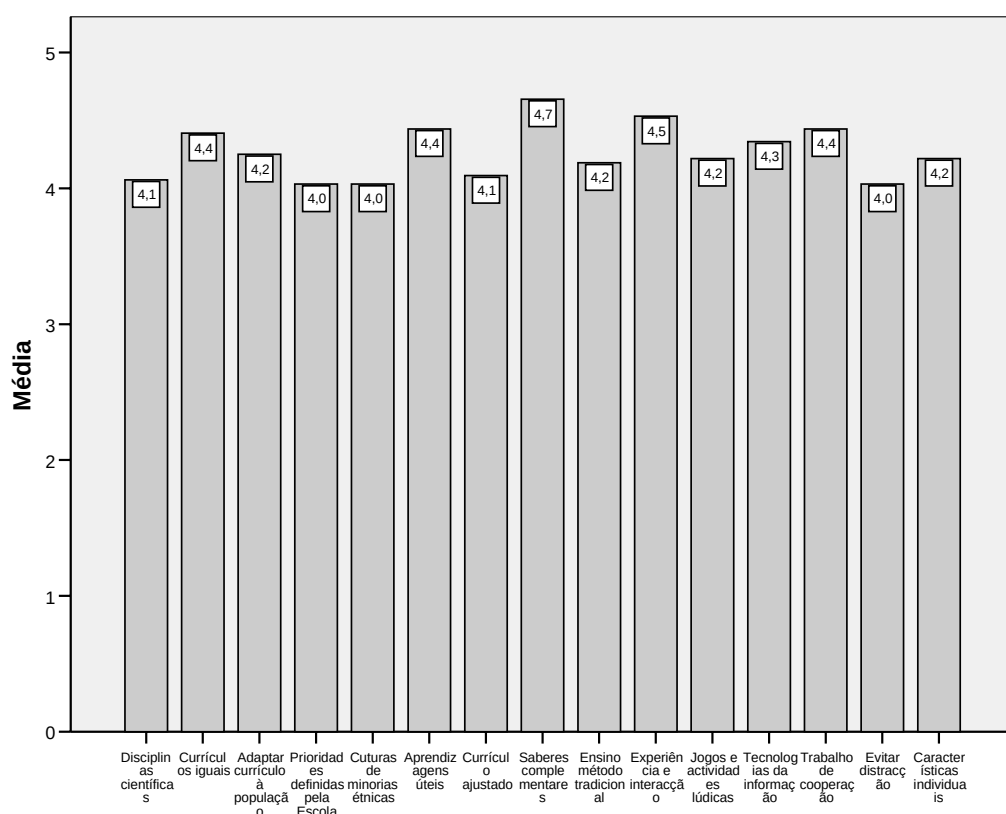


Figura 30– Itens currículo e métodos de aprendizagem – U1

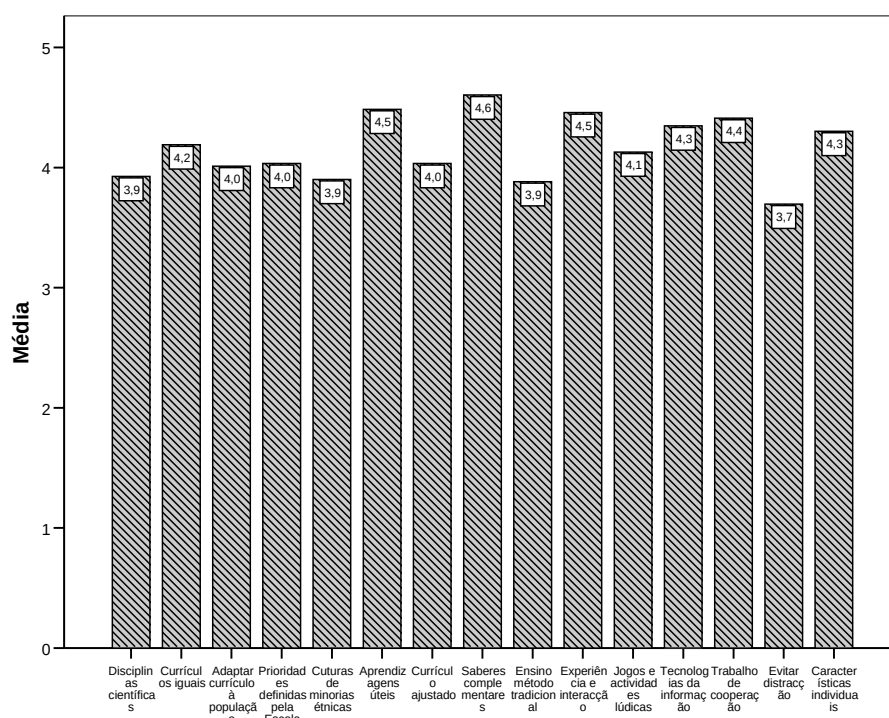


Figura 31 – Valores médios para os itens relativos a currículo e métodos de aprendizagem (Meio Urbano)

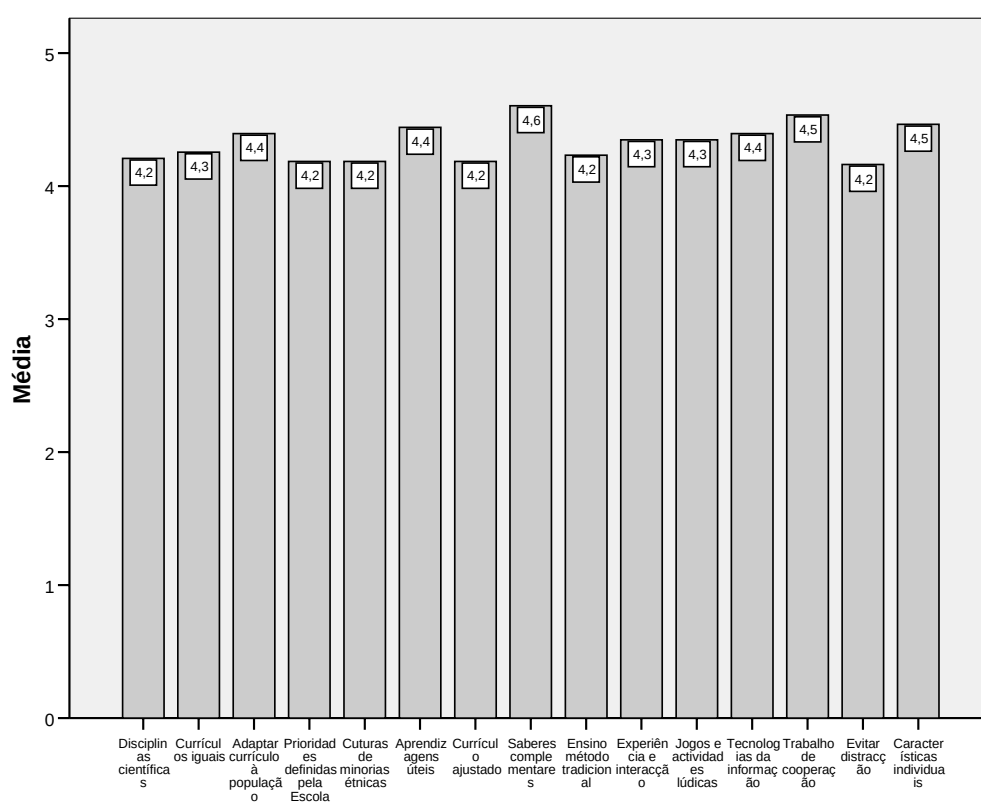


Figura 32 – Itens currículo e métodos de aprendizagem – R2

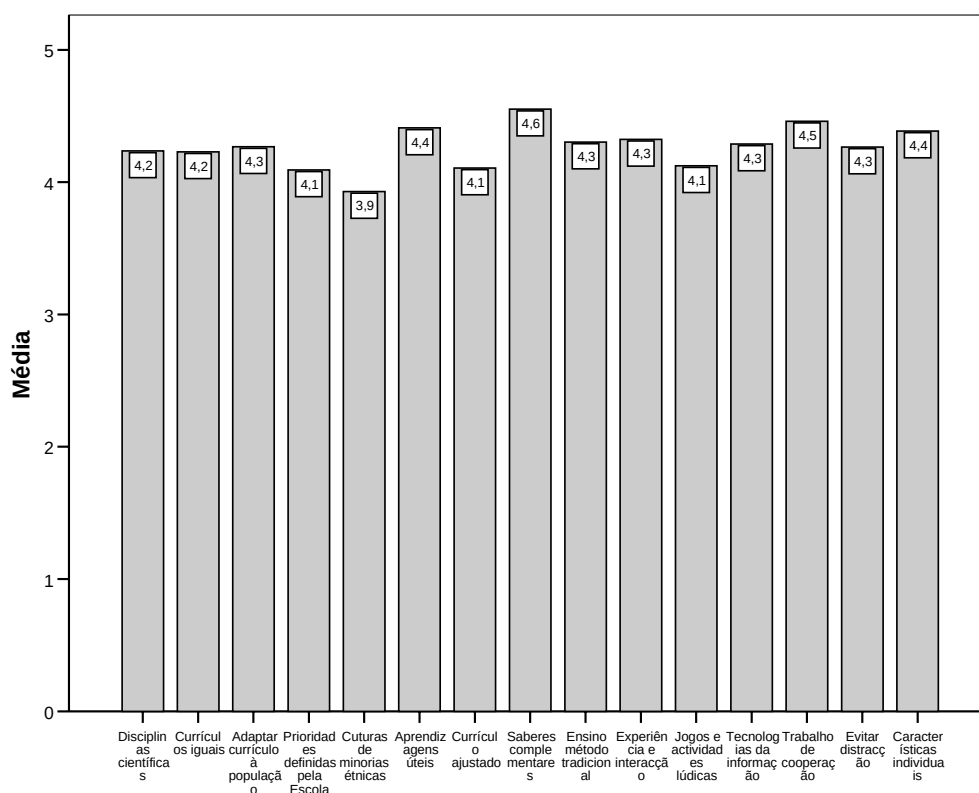
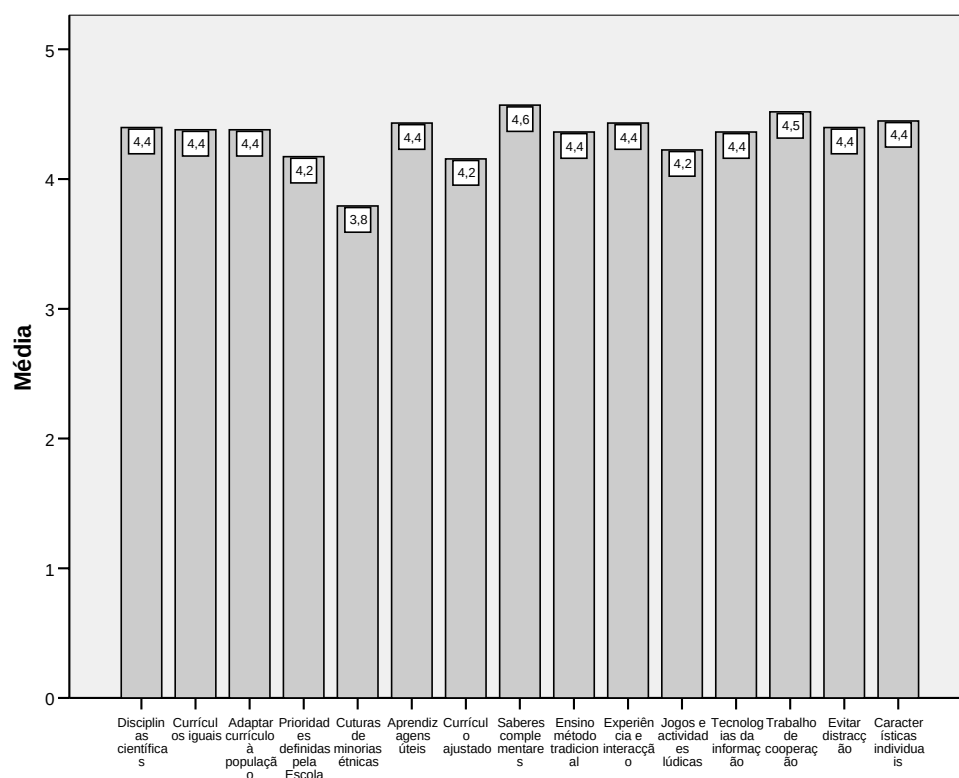


Figura 33 – Itens currículo e métodos de aprendizagem – R1

Figura 34 – Valores médios para os itens relativos a currículo e métodos de aprendizagem (Meio Rural)

	Ensino método tradicional	Evitar distracção
Mann-Whitney U	6478.000	5785.000
Wilcoxon W	10943.000	10063.000
Z	-2.155	-2.890
Sig.	.031	.004

Quadro 25 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – itens currículo e métodos de aprendizagem

Foram encontradas diferenças significativas, ao nível de 5%, entre os respondentes do meio urbano e rural para as seguintes expectativas relativas ao currículo e aos métodos de ensino-aprendizagem:

- Que a escola se preocupe fundamentalmente com as disciplinas científicas tradicionais do currículo dos 2º e 3º Ciclos;
- Que a escola procure adaptar o currículo académico às especificidades da população de alunos que serve;
- Que o ensino das disciplinas curriculares seja feito pelo método tradicional: o professor transmite informação para o aluno aprender;
- Que o método de ensino utilizado pelo professor evite a interacção entre os alunos, para que eles não se distraiam.

Deve ser realçado que os valores médios para estas diferenças são superiores no meio rural em relação ao meio urbano, o que parece indicar uma valorização das expectativas mais tradicionais pelos respondentes do meio rural.

Análise factorial – currículo e métodos de aprendizagem

Kaiser-Meyer-Olkin		.709
Teste de Bartlett	Qui-quadrado	554.316
	gl	105
	Sig.	.000

Quadro 26 – Teste de Bartlett's

	Componente			
	1	2	3	4
Disciplinas científicas	.712			
Currículos iguais	.679			
Adaptar currículo à população		.731		
Prioridades definidas pela Escola		.570		
Culturas de minorias étnicas		.713		
Aprendizagens úteis		.763		
Currículo ajustado		.409	.524	
Saberes complementares			.628	
Ensino método tradicional	.771			
Experiência e interacção				.582
Jogos e actividades lúdicas			.717	
Tecnologias da informação			.698	
Trabalho de cooperação				.866
Evitar distração	.732			
Características individuais				

Quadro 27 - Matriz de componentes – currículo e métodos de aprendizagem

A análise factorial permite a identificação de 4 factores que explicam 55.5% da variância observada. O primeiro factor, designado Formação e Ensino, que salienta a formação escolar com base no ensino tradicional, evitando a distração dos alunos, centrando-se nas disciplinas científicas tradicionais num currículo igual para todas as escolas. O segundo factor, designado por Integração, salienta a necessidade de integração de aprendizagens úteis para o aluno, tendo em atenção as especificidades da população servida por forma a definir as prioridades e as áreas de intervenção, integrando aspectos culturais das minorias étnicas. O terceiro factor, designado por Saberes Complementares, representa a preocupação dos pais com a utilização de jogos e actividades lúdicas no ensino, com a aquisição de saberes complementares, com o domínio das tecnologias da informação, com um currículo ajustado às necessidades e saberes da turma. Por último, o quarto factor, designado como Cooperação e Experiência, realça a necessidade do desenvolvimento da capacidade de trabalho de cooperação, incentivando a experiência prática e a interacção com o meio exterior.

Tomando os factores como variáveis resposta, e comparando os dois grupos de respondentes (Localização Urbana ou Rural), verifica-se uma diferença significativa somente no primeiro factor. De notar que este factor engloba a maioria dos itens para os quais se verificou uma diferença significativa. Acresce ainda que se verifica um maior valor médio para os respondentes do meio rural.

3.2.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS – EXPECTATIVAS PARENTAIS SOBRE O PROFESSOR

ALFA DE CRONBACH – EXPECTATIVAS DOS PAIS SOBRE O PROFESSOR(VER ANEXO XIII, QUADROS ANEXOS 14,15,16)

O cálculo do Alfa de Cronbach permite concluir que esta escala possui uma elevada consistência interna

Alfa	N de Itens
.831	22

Quadro 28 - Alfa de Cronbach - expectativas dos pais sobre o professor

	Média	Desvio padrão	N
Competente	4.70	.509	203
Cumprir programa	4.48	.670	203
Saberes dos alunos	4.35	.675	203
Ritmos individuais	4.41	.694	203
Integração da deficiência	4.67	.521	203
Regras disciplinares	4.69	.495	203
Sentido de justiça	4.67	.513	203
Elevadas expectativas	4.27	.660	203
Afectuoso	4.48	.632	203
Modelo	4.46	.753	203
Exigente	4.30	.821	203
Paciente	4.53	.591	203
Disciplinador	4.33	.853	203
Acompanhamento individual	4.39	.662	203
Ajuda aos alunos	4.67	.482	203
Motivador	4.82	.383	203
Investigador	4.50	.583	203
Firme	4.48	.566	203
Gerir relação com alunos	4.59	.523	203
Igual para igual	4.32	.731	203
Princípios da família	4.10	.870	203
Assíduo e pontual	4.68	.613	203

Quadro 29- Estatísticas – itens expectativas dos pais sobre o professor

	Alfa de Cronbach se Item Apagado
Competente	.825
Cumprir programa	.826
Saberes dos alunos	.825
Ritmos individuais	.830
Integração da deficiência	.825
Regras disciplinares	.824
Sentido de justiça	.823
Elevadas expectativas	.821
Afectuoso	.820
Modelo	.822
Exigente	.825
Paciente	.823
Disciplinador	.825
Acompanhamento individual	.825
Ajuda aos alunos	.823
Motivador	.824
Investigador	.821
Firme	.824
Gerir relação com alunos	.825
Igual para igual	.829
Princípios da família	.822
Assíduo e pontual	.826

Quadro 30 - Valor do Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores

COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS – EXPECTATIVAS PARENTAIS SOBRE O PROFESSOR

A comparação entre os grupos formados pelos respondentes de acordo com a localização da Escola (Urbana ou Rural), item a item, é apresentada em seguida.

	Localização	N	Média	Desvio Padrão
Competente	Urbana	98	4.70	.481
	Rural	169	4.66	.546
Cumprir programa	Urbana	97	4.31	.769
	Rural	169	4.53	.608
Saberes dos alunos	Urbana	97	4.27	.685
	Rural	158	4.34	.674
Ritmos individuais	Urbana	94	4.38	.674
	Rural	164	4.38	.712
Integração da deficiência	Urbana	97	4.67	.515
	Rural	166	4.63	.627
Regras disciplinares	Urbana	98	4.69	.506

	Rural	171	4.64	.611
Sentido de justiça	Urbana	97	4.66	.518
	Rural	169	4.56	.544
Elevadas expectativas	Urbana	95	4.23	.660
	Rural	160	4.21	.745
Afectuoso	Urbana	97	4.43	.660
	Rural	169	4.47	.646
Modelo	Urbana	96	4.40	.788
	Rural	167	4.43	.681
Exigente	Urbana	96	4.27	.840
	Rural	168	4.28	.818
Paciente	Urbana	94	4.55	.650
	Rural	163	4.46	.601
Disciplinador	Urbana	97	4.30	.970
	Rural	169	4.36	.798
Acompanhamento individual	Urbana	95	4.41	.592
	Rural	168	4.36	.712
Ajuda aos alunos	Urbana	97	4.67	.473
	Rural	170	4.66	.523
Motivador	Urbana	97	4.77	.445
	Rural	170	4.75	.542
Investigador	Urbana	94	4.45	.580
	Rural	165	4.48	.649
Firme	Urbana	96	4.57	.557
	Rural	168	4.42	.633
Gerir relação com alunos	Urbana	95	4.56	.540
	Rural	170	4.56	.554
Igual para igual	Urbana	93	4.18	.872
	Rural	163	4.35	.681
Princípios da família	Urbana	92	3.90	.984
	Rural	160	4.16	.792
Assíduo e pontual	Urbana	90	4.67	.653
	Rural	162	4.66	.632

Quadro 31 - Estatísticas – itens expectativas dos pais sobre o professor por localização

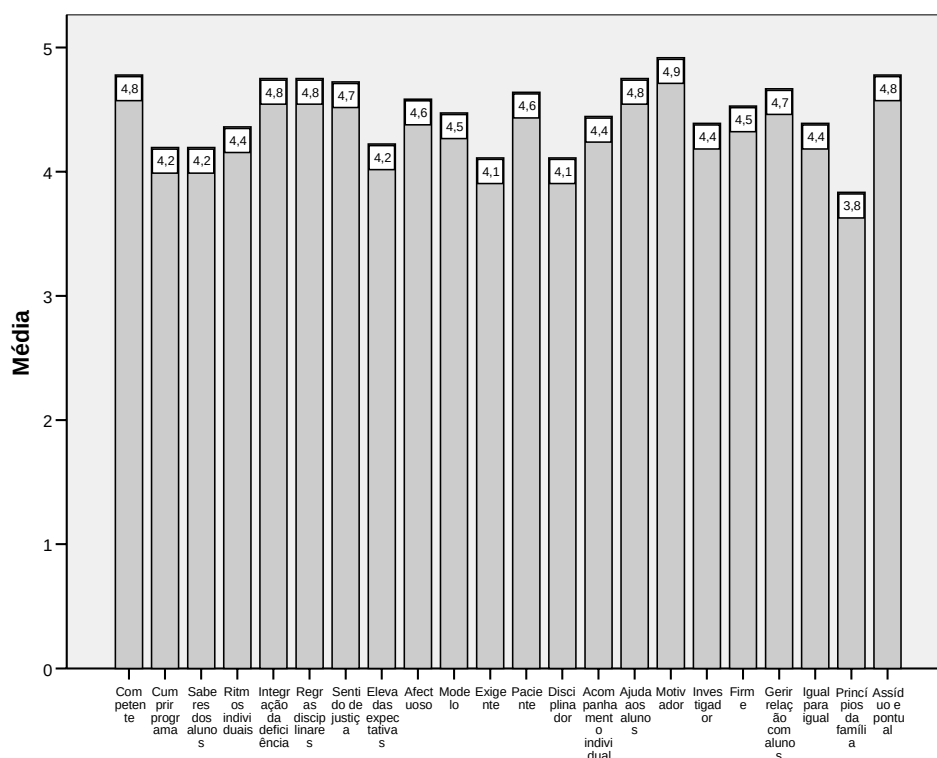


Figura 35– Itens expectativas dos pais sobre o professor – U2

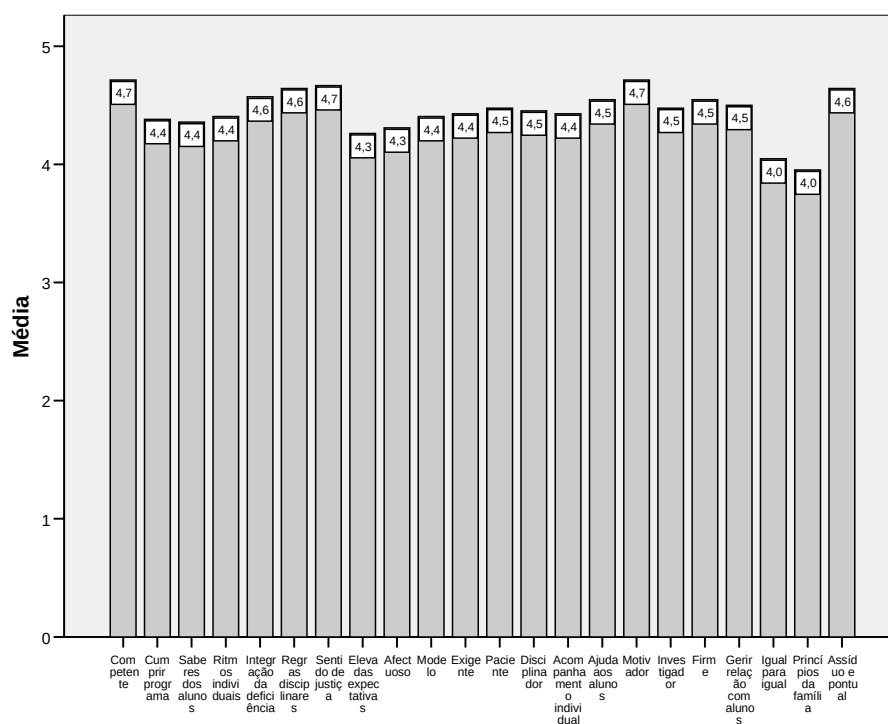


Figura 36 – Itens expectativas dos pais sobre o professor – U1

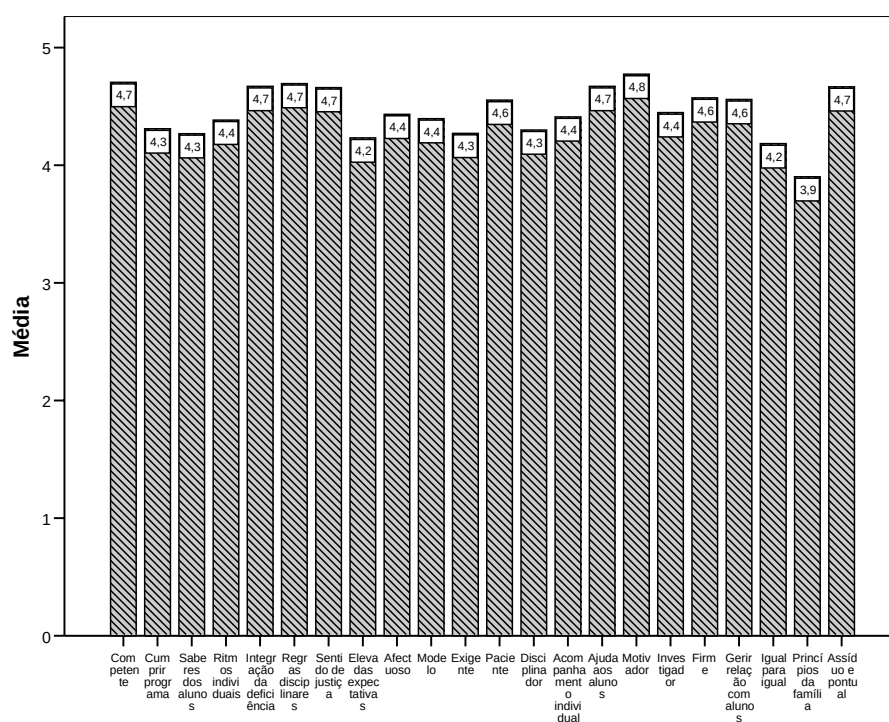


Figura 37 – Valores médios para os itens relativos às expectativas dos pais sobre o professor (Meio Urbano)

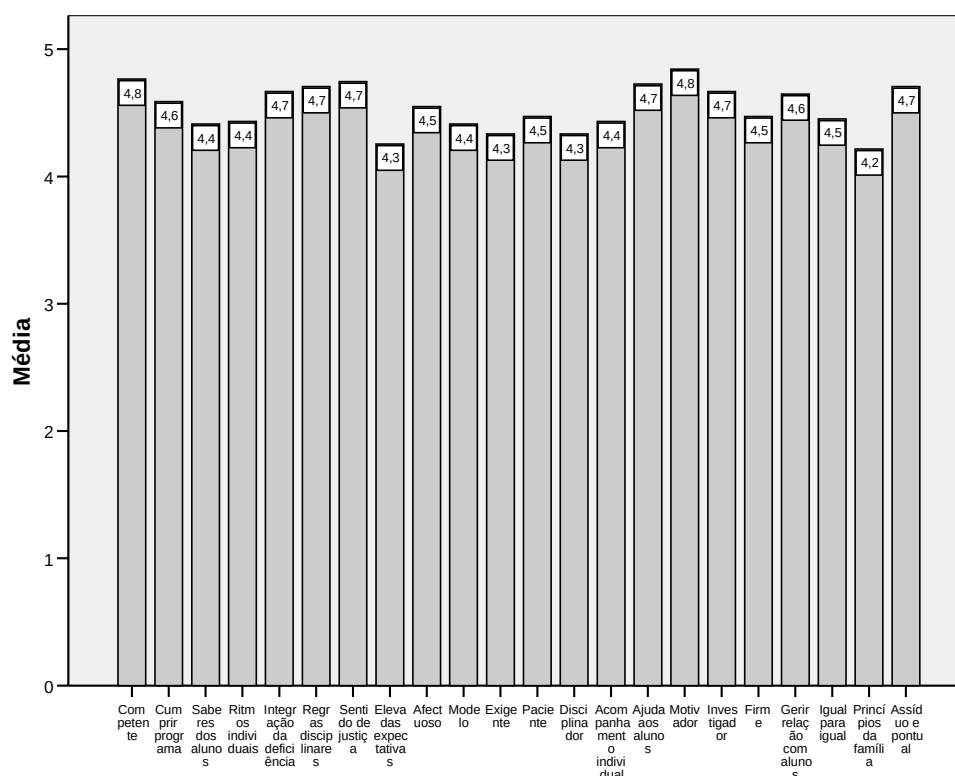


Figura 38 – Itens expectativas dos pais sobre o professor – R2

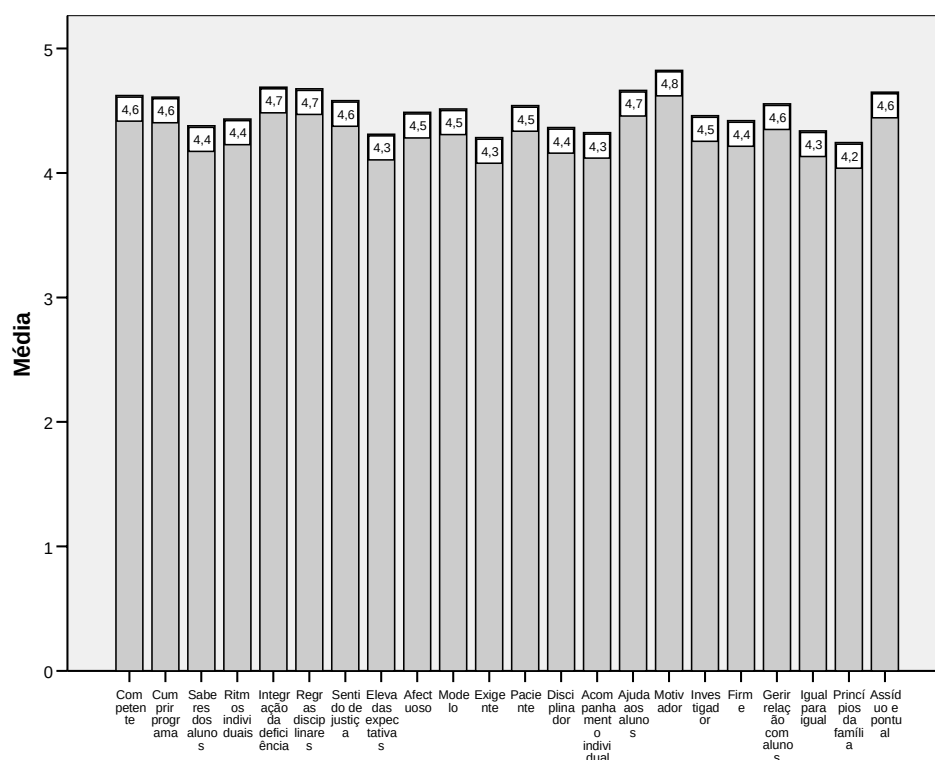


Figura 39– Itens expectativas dos pais sobre o professor – R1

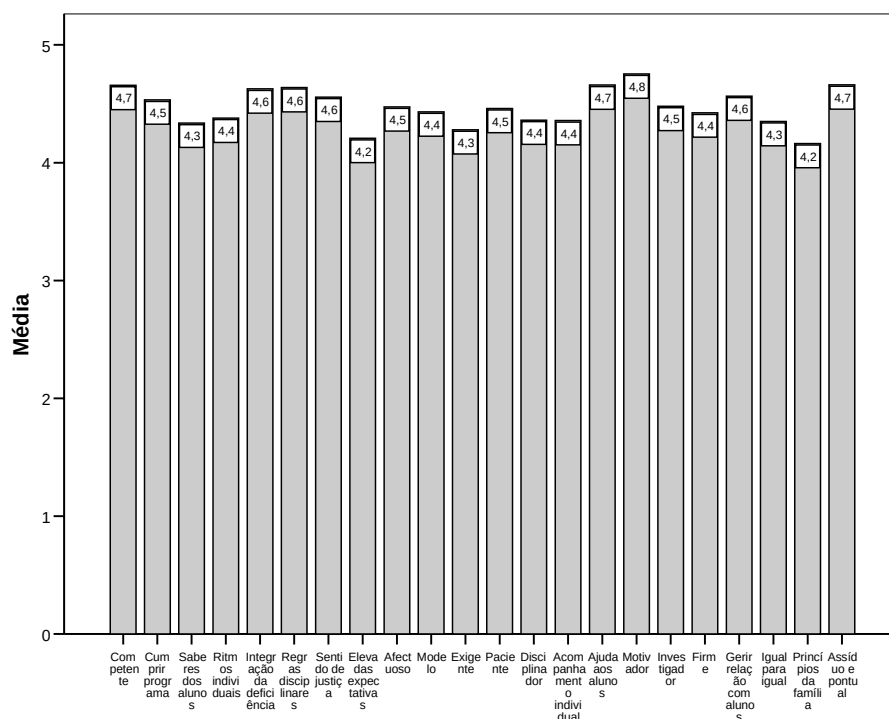


Figura 40 – Valores médios para os itens relativos às expectativas dos pais sobre o professor (Meio Rural)

	Cumprir programa
Mann-Whitney U	6994.500
Wilcoxon W	11747.500
Z	-2.247
Sig.	.025

Quadro 32 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – itens expectativas dos pais sobre o professor

Foram encontradas diferenças significativas, ao nível de 5%, entre os respondentes do meio urbano e rural para as seguintes expectativas relativas ao professor:

- Seja capaz de cumprir todo o programa estipulado pelo Ministério da Educação;
- Possua valores e princípios consonantes com os que a família acha socialmente adequados.

Os valores médios para estas diferenças são superiores no meio rural em relação ao meio urbano.

ANÁLISE FACTORIAL – EXPECTATIVAS DOS PAIS SOBRE O PROFESSOR

Kaiser-Meyer-Olkin		.810
Teste de Bartlett	Qui-quadrado	1071.346
	gl	231
	Sig.	.000

Quadro 33 – Teste de Bartlett

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Competente	.516					
Cumprir programa		.701				
Saberes dos alunos				.816		
Ritmos individuais				.817		
Integração da deficiência	.618					
Regras disciplinares	.651					
Sentido de justiça	.645					
Elevadas expectativas		.550				
Afectuoso			.589		.462	
Modelo			.723			
Exigente		.530				.415
Paciente			.685			
Disciplinador		.576				.542
Acompanhamento individual					.500	.400
Ajuda aos alunos					.652	
Motivador					.599	
Investigador	.480					
Firme						.572
Gerir relação com alunos	.451		.534			
Igual para igual						-.513
Princípios da família		.704				
Assíduo e pontual		.512				

Quadro 34 - Matriz de Componentes – expectativas dos pais sobre o professor

A análise factorial permite a identificação de 6 factores que explicam 55.7% da variância observada. O primeiro factor, designado por Justiça e Disciplina, salienta a função disciplinadora do professor, que deve ser administrada com justiça, e integrando a criança com deficiência. O segundo factor, designado como Competência e Motivação, realça as expectativas dos respondentes relativamente ao professor, nomeadamente no que respeita à competência, aos princípios e valores de família, associadas a elevadas expectativas sobre os alunos. O terceiro factor, designado como Relacionamento Pessoal, realça a função do professor como modelo, em particular no que respeita à interacção com os alunos, ao nível da paciência e da afectividade. O quarto factor, designado como Ensino Significativo, realça a necessidade de atender aos ritmos individuais e aos saberes e experiências das crianças. O quinto factor, designado como Disponibilidade, realça a necessidade de o professor se dispor a ajudar os alunos e a reservar tempo para um acompanhamento individual. O último e sexto factor, designado como

Função Disciplinadora tem uma importância diminuta, atendendo ao valor próprio associado, muito próximo da unidade, e reflecte as preocupações dos respondentes em relação à função disciplinadora, ao exercício de firmeza, contrastando estes dois itens com um relacionamento de igual para igual.

Tomando os factores como variáveis resposta e comparando os dois grupos de respondentes (Localização Urbana ou Rural), verifica-se uma diferença significativa somente no segundo e no sexto factor. Verifica-se um maior valor médio para os respondentes do meio rural no factor 2 e o oposto no factor 6.

Mann-Whitney U	4116.500
Wilcoxon W	7197.500
Z	-1.863
Sig.	.062

Quadro 35 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – factores expectativas dos pais sobre o professor

3.2.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS - EXPECTATIVAS PARENTAIS SOBRE O ESPAÇO FÍSICO E CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA

ALFA DE CRONBACH – ESPAÇO FÍSICO E CONDIÇÕES MATERIAIS(VER ANEXO XIII, QUADROS ANEXOS 14, 15, 16)

O cálculo do Alfa de Cronbach permite concluir que esta escala possui uma elevada consistência interna.

Alfa	N de Itens
.838	17

Quadro 36 - Alfa de Cronbach - espaço físico e condições materiais

	Média	Desvio padrão	N
--	-------	---------------	---

Salas amplas	4.36	.695	239
Recreios amplos	4.32	.641	239
Recreio coberto	4.59	.620	239
Recreio diversificado	4.33	.650	239
Biblioteca	4.79	.447	239
Ginásio	4.75	.442	239
Sala de informática e estudo	4.74	.465	239
Ludoteca	4.15	.890	239
Meios audiovisuais	4.52	.586	239
Bons acessos	4.51	.572	239
Vigilância das entradas	4.79	.468	239
Gradeamento	4.69	.548	239
Envolventes seguras	4.57	.552	239
Vigilância nos intervalos	4.54	.696	239
Regras de segurança	4.54	.578	239
Higiene	4.86	.391	239
Crianças deficientes	4.81	.481	239

Quadro 37 - Estatísticas – itens espaço físico e condições materiais

	Alfa de Cronbach se Item Apagado
Salas amplas	.832
Recreios amplos	.826
Recreio coberto	.825
Recreio diversificado	.828
Biblioteca	.828
Ginásio	.829
Sala de informática e estudo	.828
Ludoteca	.846
Meios audiovisuais	.830
Bons acessos	.826
Vigilância das entradas	.827
Gradeamento	.831
Envolventes seguras	.824
Vigilância nos intervalos	.835
Regras de segurança	.831
Higiene	.831
Crianças deficientes	.830

Quadro 38- Valor do Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores**COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS – ESPAÇO FÍSICO E CONDIÇÕES MATERIAIS**

A comparação entre os grupos formados pelos respondentes de acordo com a localização da Escola (Urbana ou Rural), item a item, é apresentada em seguida.

	Localização	N	Média	Desvio padrão
Salas amplas	Urbana	93	4.40	.574
	Rural	166	4.31	.768
Recreios amplos	Urbana	94	4.37	.586
	Rural	165	4.29	.663
Recreio coberto	Urbana	98	4.60	.570
	Rural	169	4.60	.657
Recreio diversificado	Urbana	96	4.31	.621
	Rural	165	4.30	.711
Biblioteca	Urbana	98	4.77	.493
	Rural	172	4.78	.426
Ginásio	Urbana	97	4.81	.417
	Rural	170	4.67	.519
Sala de informática e estudo	Urbana	97	4.78	.544
	Rural	172	4.69	.536
Ludoteca	Urbana	97	4.25	.866
	Rural	170	3.97	1.000
Meios audiovisuais	Urbana	96	4.57	.594
	Rural	164	4.46	.620
Bons acessos	Urbana	96	4.43	.736
	Rural	168	4.52	.525
Vigilância das entradas	Urbana	97	4.81	.464
	Rural	172	4.77	.463
Gradeamento	Urbana	97	4.66	.538
	Rural	167	4.69	.548
Envoltentes seguras	Urbana	95	4.65	.500
	Rural	169	4.50	.628
Vigilância nos intervalos	Urbana	97	4.59	.688
	Rural	168	4.54	.674
Regras de segurança	Urbana	97	4.61	.531
	Rural	170	4.49	.608
Higiene	Urbana	97	4.92	.277
	Rural	171	4.83	.448
Crianças deficientes	Urbana	97	4.80	.424
	Rural	169	4.78	.528

Quadro 39 - Estatísticas – itens espaço físico e condições materiais por localização

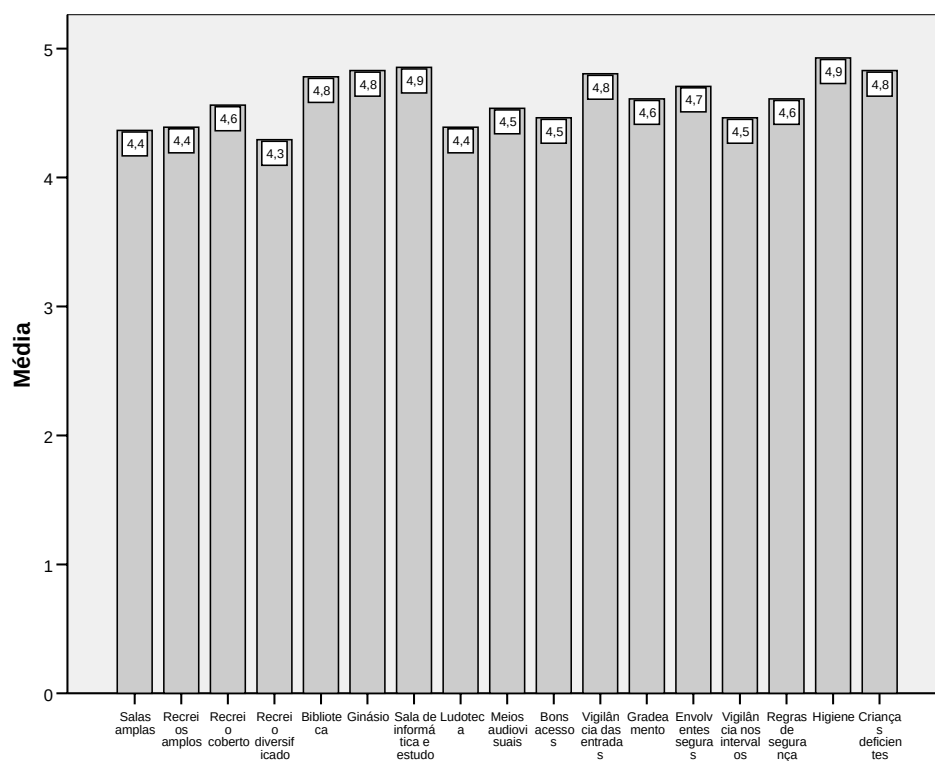


Figura 41 – Itens espaço físico e condições materiais – U2

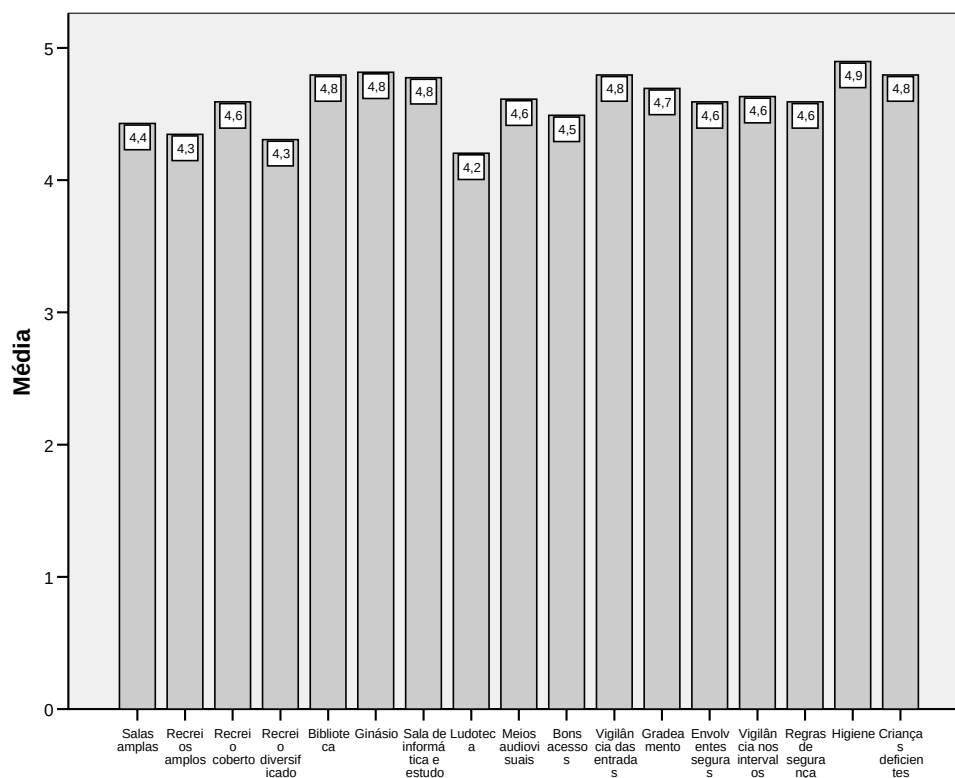


Figura 42 – Itens espaço físico e condições materiais – U1

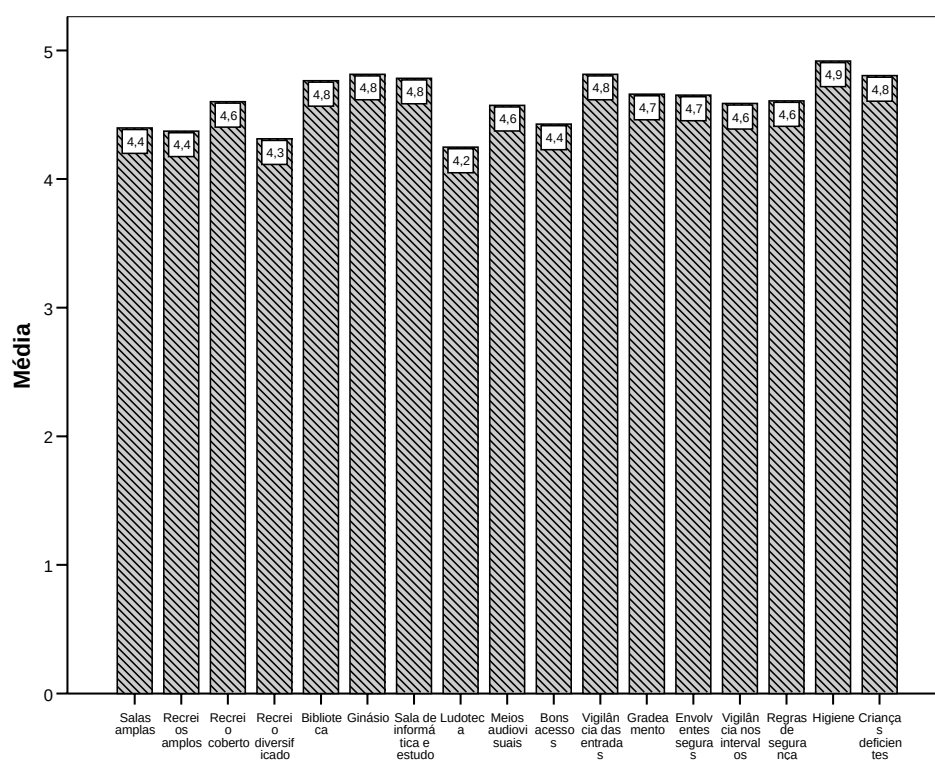


Figura 43 – Valores médios para os itens relativos ao espaço físico e condições materiais (Meio Urbano)

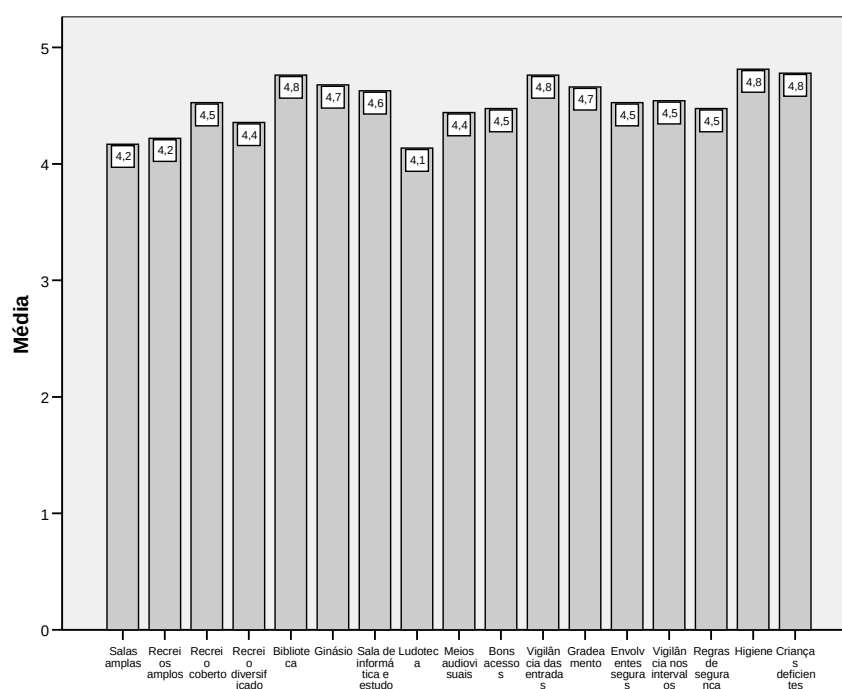


Figura 44 – Itens espaço físico e condições materiais – R2

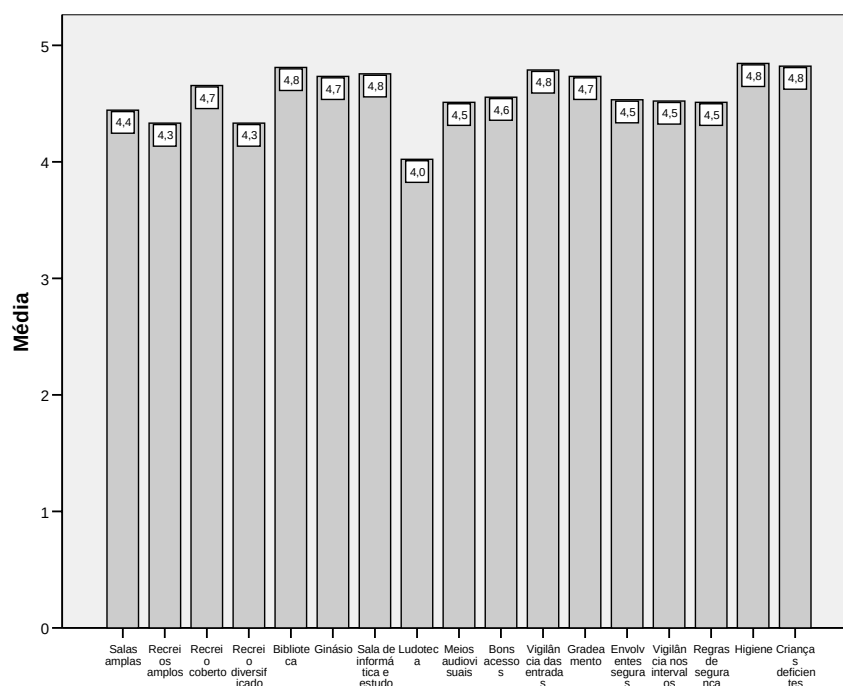


Figura 45 – Itens espaço físico e condições materiais – R1

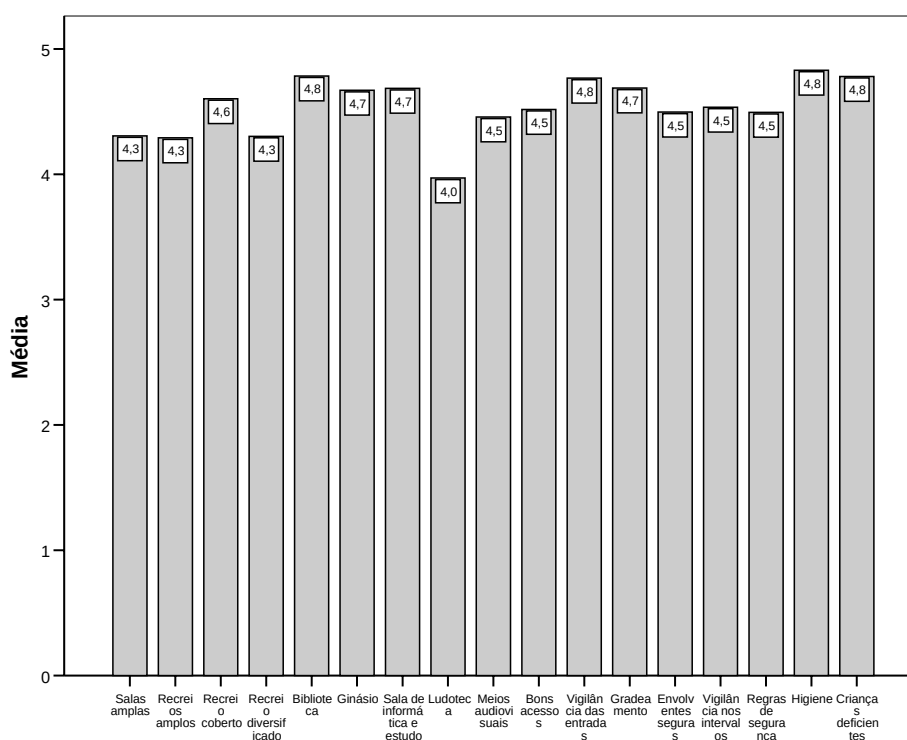


Figura 46 – Valores médios para os itens relativos ao espaço físico e condições materiais (Meio Rural)

	Ginásio
Mann-Whitney U	7128.500
Wilcoxon W	21663.500
Z	-2.411
Sig.	.016

Quadro 40 - Teste de Wilcoxon Mann-Whitney – itens espaço físico e condições materiais

A caracterização das expectativas relativas ao espaço físico e condições materiais revelou as seguintes diferenças significativas, ao nível de 5%:

- Possuam uma ludoteca (sala de televisão, jogos vídeo);
- Possuam um ginásio.

Em todas estas expectativas verificaram-se valores médios superiores no meio urbano relativamente ao meio rural, o que parece indiciar uma percepção mais ampla das funções da escola, por parte dos pais do meio urbano.

ANÁLISE FACTORIAL – ESPAÇO FÍSICO E CONDIÇÕES MATERIAIS

Kaiser-Meyer-Olkin		.795
Teste de Bartlett	Qui-quadrado	1477.552
	gl	136
	Sig.	.000

Quadro 41 – Teste de Bartlett

	Componente			
	1	2	3	4
Salas amplas		.794		
Recreios amplos		.779		
Recreio coberto		.716		
Recreio diversificado		.633		
Biblioteca	.661			
Ginásio				.746
Sala de informática e estudo	.601			.563
Ludoteca				.773
Meios audiovisuais				
Bons acessos				

Vigilância das entradas	.616			
Gradeamento			.750	
Envolventes seguras			.606	
Vigilância nos intervalos			.806	
Regras de segurança			.651	
Higiene	.766			
Crianças deficientes	.793			

Quadro 42 - Matriz de Componentes – espaço físico e condições materiais

A análise factorial permite a identificação de 4 factores que explicam 59.3% da variância observada. O primeiro factor, designado por Higiene e Barreiras, salienta sobretudo os recursos físicos adaptados às crianças com deficiência, a higiene das instalações e a importância de condições de estudo ao nível de bibliotecas, salas de informática e estudo. O segundo factor, designado por Infra-estruturas, revela as preocupações dos respondentes sobre as infra-estruturas ao nível das salas de aulas e dos recreios. O terceiro factor, designado por Segurança, evidencia as preocupações de segurança da Escola, nomeadamente ao nível da vigilância e do gradeamento, incluindo as envolventes e as regras de segurança. O quarto factor, designado por Actividades Lúdicas e Desportivas, reflecte as expectativas dos respondentes relativamente a actividades que a Escola devia proporcionar, dado que engloba os itens relativos à existência de um ginásio e de uma ludoteca.

Tomando os factores como variáveis resposta e comparando os dois grupos de respondentes (Localização Urbana ou Rural), verifica-se uma diferença significativa somente no quarto factor. Este factor engloba os itens para os quais se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre os respondentes do meio urbano e os do meio rural. Verifica-se, também, neste factor um maior valor médio para os respondentes do meio urbano.

3.2.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS - EXPECTATIVAS PARENTAIS SOBRE A INTERACÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

ALFA DE CRONBACH – INTERACÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA(VER ANEXO XIII, QUADROS ANEXOS 20, 21, 22)

O cálculo do Alfa de Cronbach permite concluir que esta escala possui uma elevada consistência interna.

Alfa	N de Itens
.871	14

Quadro 43 - Alfa de Cronbach -itens interação Escola-Família

	Média	Desvio padrão	N
Reuniões com pais	4.61	.575	240
Informações comportamento	4.60	.547	240
Dificuldades e progresso	4.60	.539	240
Contexto social e familiar	4.32	.628	240
Sugestões de pais	4.43	.567	240
Participação dos pais	4.08	.840	240
Contactos personalizados	4.47	.606	240
Reuniões pós lectivo	4.49	.614	240
Receber pais	4.51	.556	240
Concepção do projecto	4.15	.686	240
Informação sobre projecto	4.27	.658	240
Adaptação dos currículos	4.09	.823	240
Objectivos do currículo	4.28	.678	240
Grandes decisões	4.22	.699	240

Quadro 44 - Estatísticas – itens interacção Escola-Família

	Alfa de Cronbach se Item Apagado
Reuniões com pais	.867
Informações comportamento	.863
Dificuldades e progresso	.864
Contexto social e familiar	.867
Sugestões de pais	.861
Participação dos pais	.865
Contactos personalizados	.857
Reuniões pós lectivo	.870
Receber pais	.862
Concepção do projecto	.860
Informação sobre projecto	.857
Adaptação dos currículos	.861
Objectivos do currículo	.856
Grandes decisões	.859

Quadro 45 - Valor do Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores

COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS – INTERACÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A comparação entre os grupos formados pelos respondentes de acordo com a localização da Escola (Urbana ou Rural), item a item, é apresentada em seguida.

	Localização	N	Média	Desvio padrão
Reuniões com pais	Urbana	95	4.53	.581
	Rural	174	4.66	.586
Informações comportamento	Urbana	96	4.57	.538
	Rural	173	4.60	.559
Dificuldades e progresso	Urbana	94	4.59	.517
	Rural	172	4.59	.559
Contexto social e familiar	Urbana	94	4.22	.750
	Rural	171	4.32	.609
Sugestões de pais	Urbana	95	4.41	.536
	Rural	172	4.41	.628
Participação dos pais	Urbana	94	4.09	.812
	Rural	168	3.98	.972
Contactos personalizados	Urbana	95	4.42	.576
	Rural	172	4.47	.643
Reuniões pós lectivo	Urbana	94	4.60	.515
	Rural	171	4.40	.708
Receber pais	Urbana	94	4.54	.542
	Rural	170	4.48	.588
Concepção do projecto	Urbana	95	4.08	.739
	Rural	167	4.20	.663
Informação sobre projecto	Urbana	92	4.26	.627
	Rural	170	4.28	.671
Adaptação dos currículos	Urbana	91	3.89	.948
	Rural	166	4.21	.729
Objectivos do currículo	Urbana	94	4.17	.698
	Rural	171	4.29	.707
Grandes decisões	Urbana	94	4.15	.718
	Rural	169	4.25	.697

Quadro 46 - Estatísticas – itens interacção Escola-Família por localização

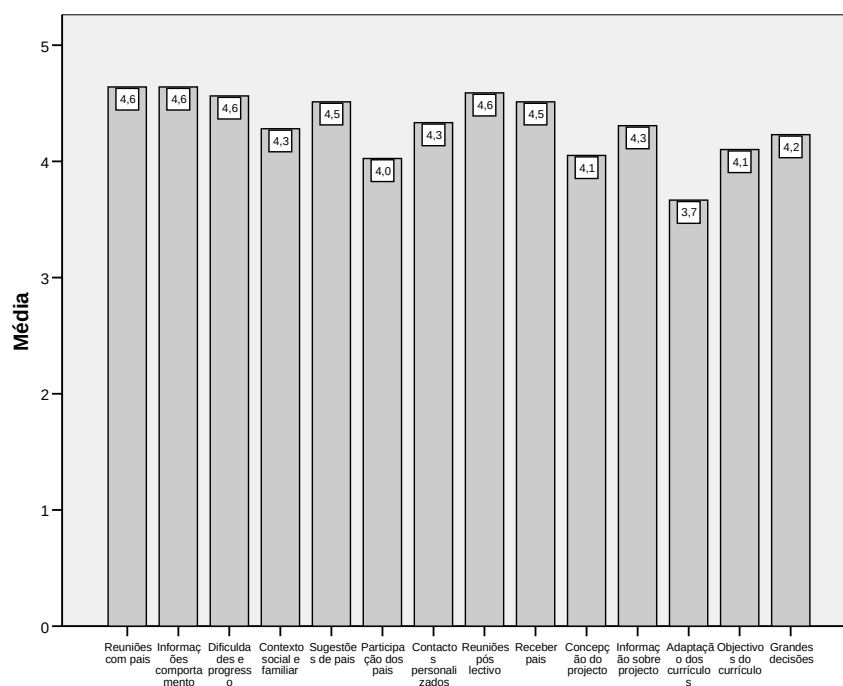


Figura 47 – Itens interacção Escola-Família – U2

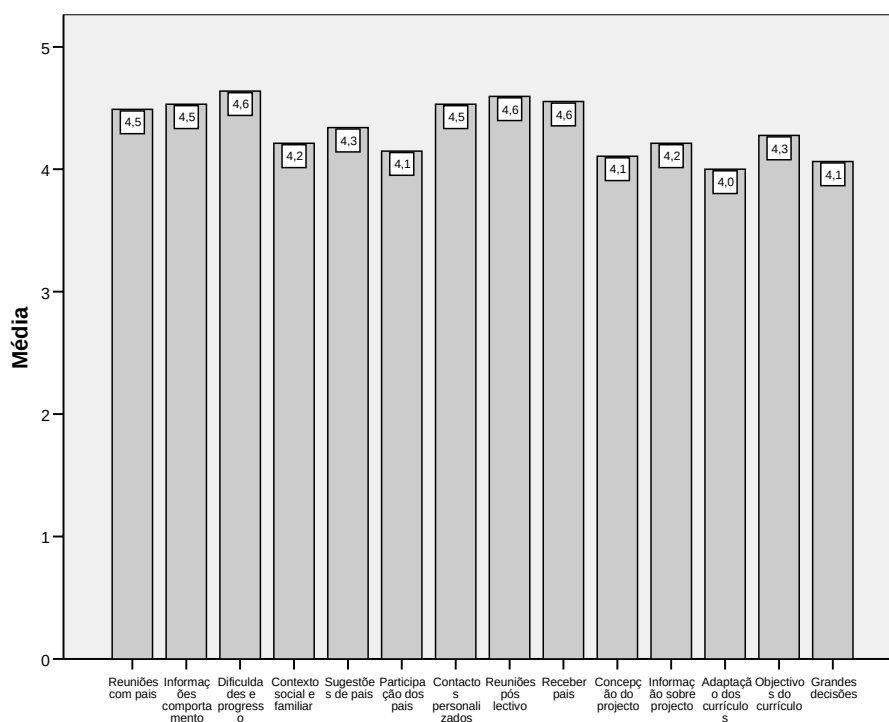


Figura 48 – Itens interacção Escola-Família – U1

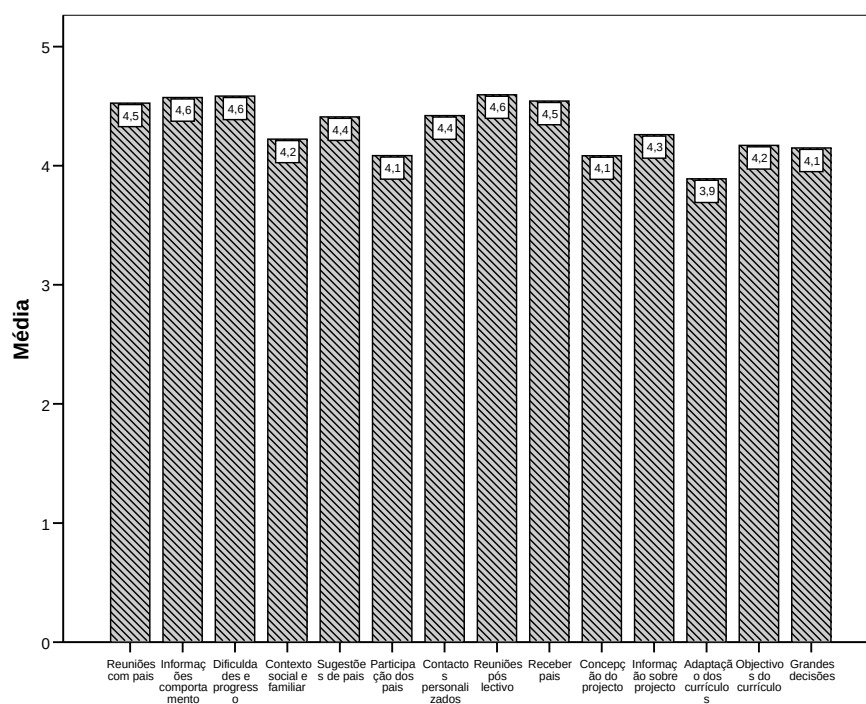


Figura 49 – Valores médios para os itens relativos à interacção Escola-Família (Meio Urbano)

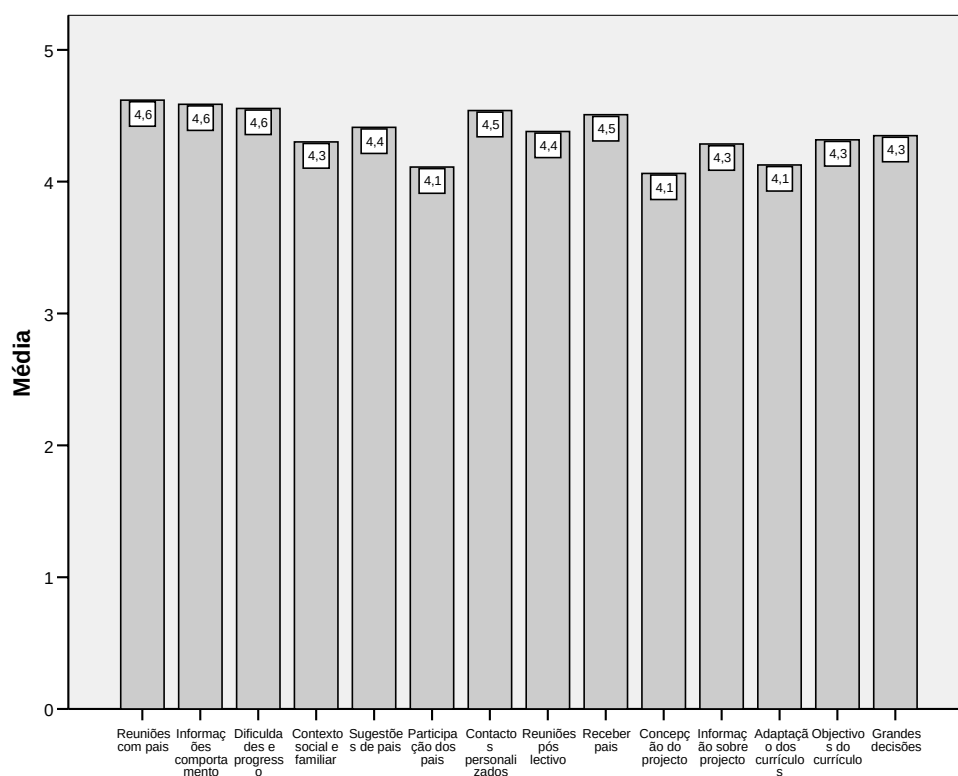


Figura 50 – Itens interacção Escola-Família – R2

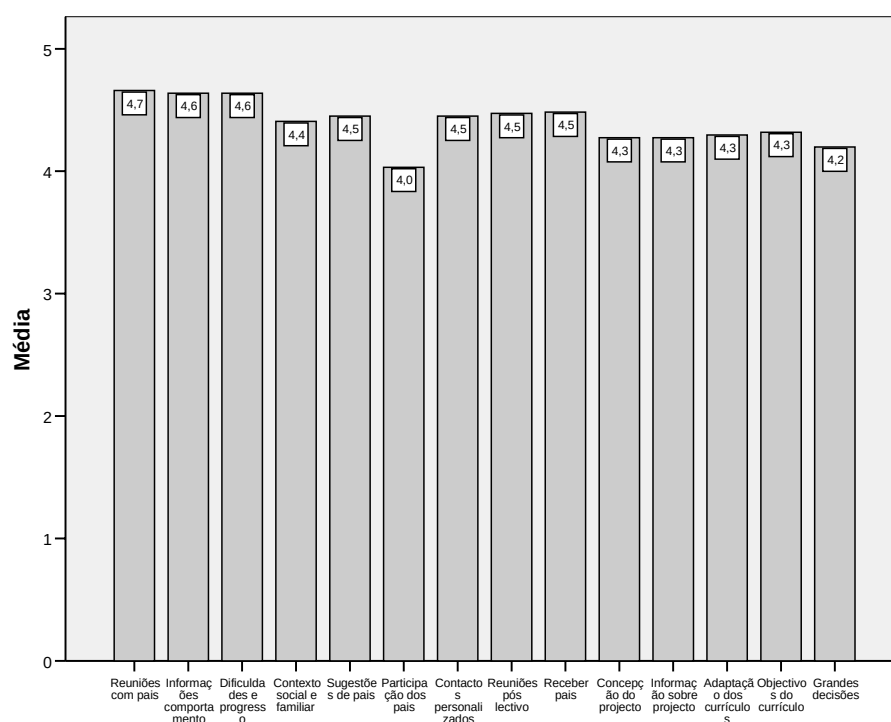


Figura 51 – Itens interacção Escola-Família – R1

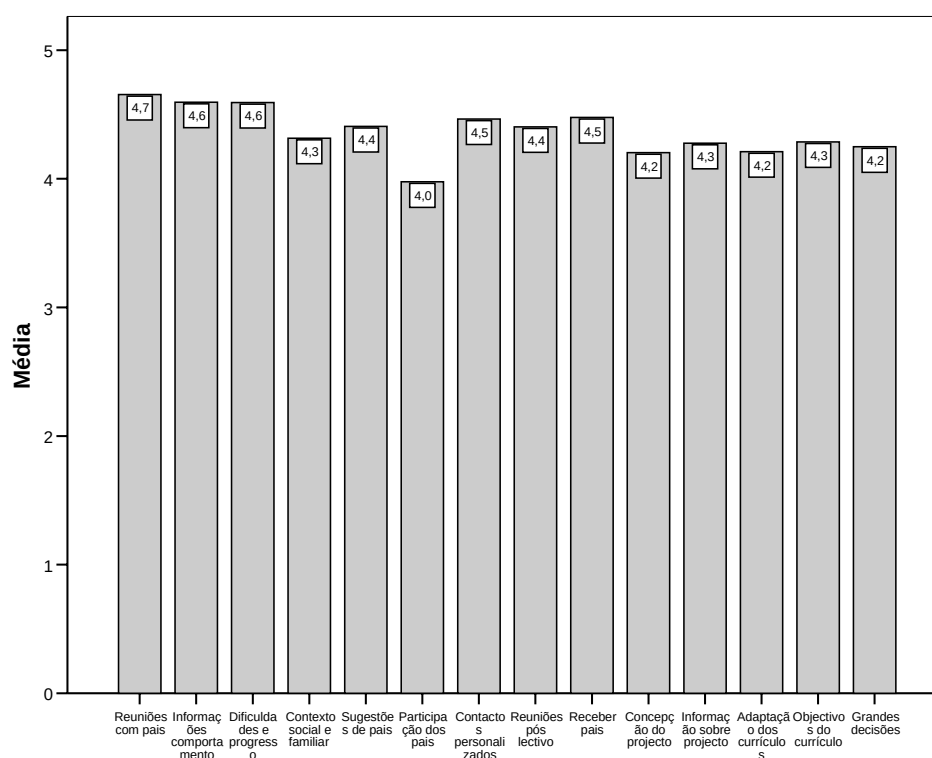


Figura 52 – Valores médios para os itens relativos à interacção Escola-Família (Meio Rural)

Foram encontradas diferenças significativas, ao nível de 5%, entre os respondentes do meio urbano e rural para as seguintes expectativas relativas à interacção Escola-Família:

- Que os Pais/Encarregados de Educação participem na adaptação dos currículos escolares ao grupo-turma à qual pertence o seu filho/educando.

O valor médio para esta diferença é superior no meio rural em relação ao meio urbano.

ANÁLISE FACTORIAL – INTERACÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Kaiser-Meyer-Olkin		.891
Teste de Bartlett	Qui-quadrado	1178.997
	gl	91
	Sig.	.000

Quadro 47 – Teste de Bartlett

	Componente		
	1	2	3
Reuniões com pais		.627	
Informações comportamento		.824	
Dificuldades e progresso		.802	
Contexto social e familiar		.516	
Sugestões de pais	.520	.466	
Participação dos pais	.629		
Contactos personalizados	.428	.593	
Reuniões pós lectivo			.801
Receber pais		.499	.481
Concepção do projecto	.798		
Informação sobre projecto	.741		
Adaptação dos currículos	.753		
Objectivos do currículo	.749		
Grandes decisões	.573		

Quadro 48 - Matriz de Componentes – interacção Escola-Família

A análise factorial permite a identificação de 3 factores que explicam 57.6% da variância observada. O primeiro factor, designado por Participação dos Pais/Encarregados de Educação, realça o desejo de participação dos pais no projecto educativo, nomeadamente ao nível da sua concepção, na definição e adaptação do currículo, através da disponibilidade de informação do projecto, e pela abertura da Escola a sugestões. O segundo factor, designado por Acompanhamento dos Educandos, salienta a vontade dos Pais/Encarregados de Educação de serem informados sobre o progresso escolar do seu Educando, em particular ao comportamento, dificuldades e progressos, sendo que este acompanhamento deve compreender quer reuniões quer contactos pessoais com o professor. O terceiro factor, designado como Horários Compatíveis, reflecte, essencialmente, a necessidade de reuniões em horários pós-lectivo.

Tomando os factores como variáveis resposta, e comparando os dois grupos de respondentes (Localização Urbana ou Rural), verifica-se uma diferença significativa somente no terceiro factor. Este factor, tem um enorme peso do item relativo às reuniões em horário pós-lectivo, para o qual se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre os respondentes do meio urbano e os do meio rural. Verifica-se, também, neste factor um maior valor médio para os respondentes do meio urbano.

3.2.6. ANÁLISE DOS RESULTADOS - EXPECTATIVAS PARENTAIS EM RELAÇÃO AO FUNCIONAMENTO GERAL DA ESCOLA

ALFA DE CRONBACH – FUNCIONAMENTO GERAL

O cálculo do Alfa de Cronbach permite concluir que esta escala possui uma elevada consistência interna.

Alfa	N de Items
.634	7

Quadro 49 - Alfa de Cronbach – funcionamento geral

	Média	Desvio padrão	N
Acompanhamento individual	4.48	.643	235
Acompanhamento pelo mesmo	4.29	.833	235
Alunos com deficiência	4.60	.655	235
Complemento da educação	4.14	.838	235
Horários de trabalho	4.21	.808	235
Abertura em férias	3.79	1.126	235
Serviços de alimentação	4.71	.565	235

Quadro 50 - Estatísticas – itens funcionamento geral

	Alfa de Cronbach se Item Apagado
Acompanhamento individual	.583
Acompanhamento pelo mesmo	.573
Alunos com deficiência	.644
Complemento da educação	.584
Horários de trabalho	.565
Abertura em férias	.595
Serviços de alimentação	.624

Quadro 51 - Valor do Alfa de Cronbach se suprimido um dos factores**COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS – FUNCIONAMENTO GERAL**

A comparação entre os grupos formados pelos respondentes de acordo com a localização da Escola (Urbana ou Rural), item a item, é apresentada em seguida.

	Localização	N	Média	Desvio padrão
Acompanhamento individual	Urbana	94	4.44	.614
	Rural	168	4.49	.647
Acompanhamento pelo mesmo	Urbana	95	4.40	.659
	Rural	166	4.23	.892
Alunos com deficiência	Urbana	94	4.64	.637
	Rural	170	4.59	.640
Complemento da educação	Urbana	93	4.34	.599
	Rural	166	4.00	.947
Horários de trabalho	Urbana	91	4.24	.794

	Rural	165	4.16	.819
Abertura em férias	Urbana	91	3.71	1.014
	Rural	165	3.76	1.234
Serviços de alimentação	Urbana	91	4.66	.562
	Rural	170	4.71	.602

Quadro 52 - Estatísticas – itens funcionamento geral

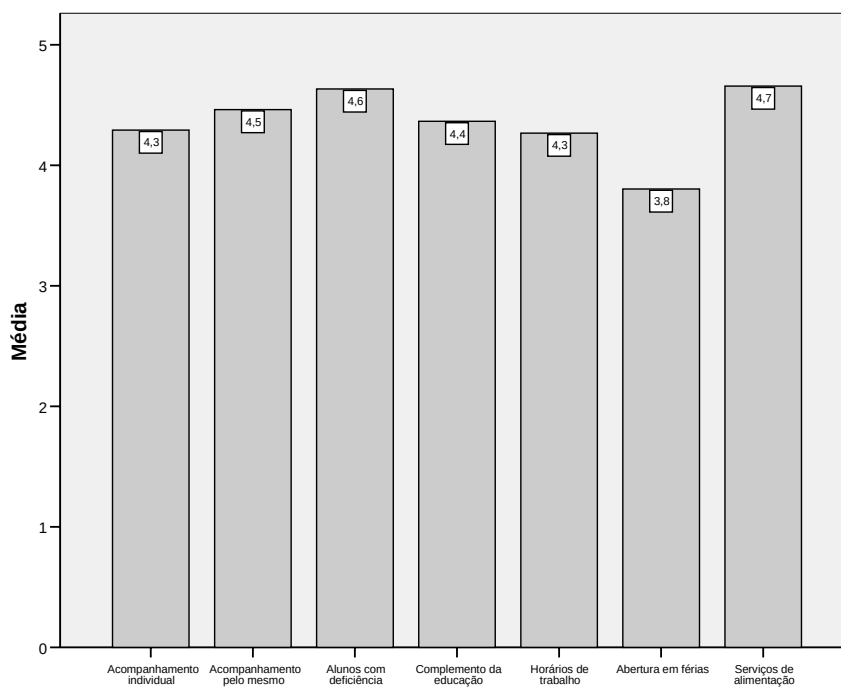


Figura 53 – Itens funcionamento geral – U2

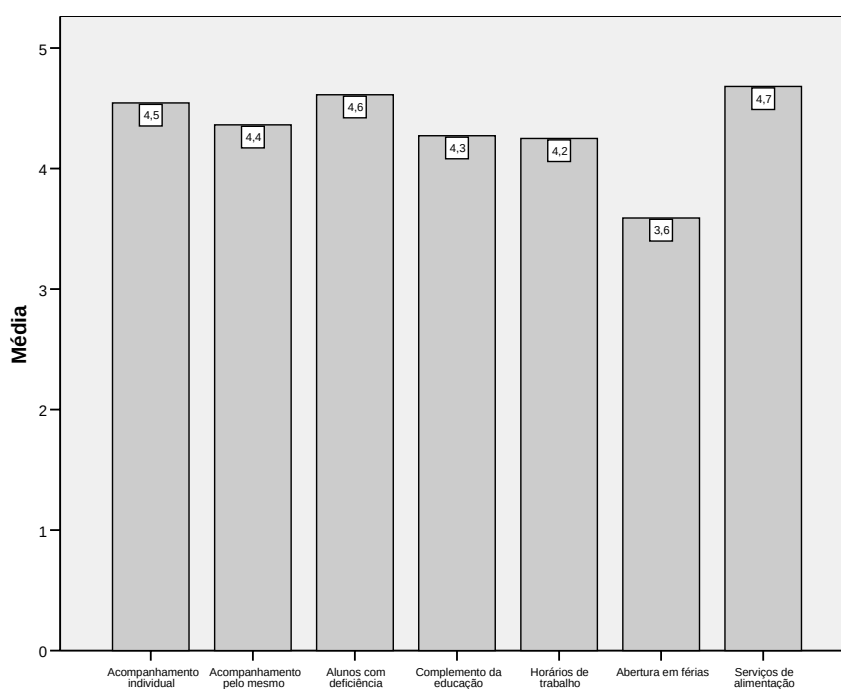


Figura 54 – Itens funcionamento geral – U1

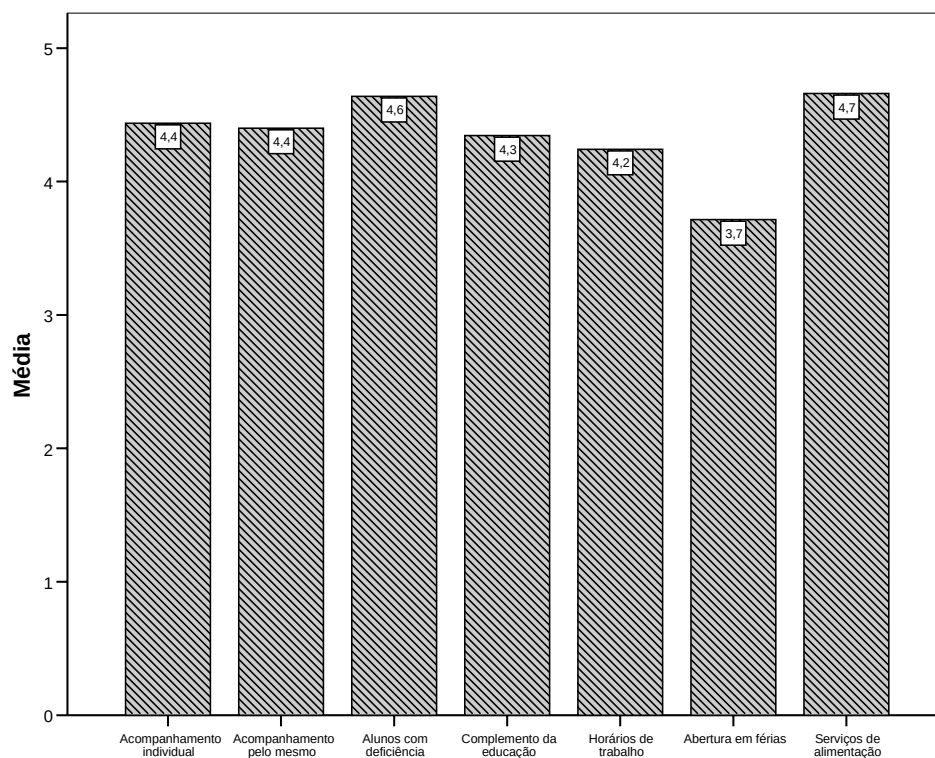


Figura 55 – Valores médios para os itens relativos ao funcionamento geral (Meio Urbano)

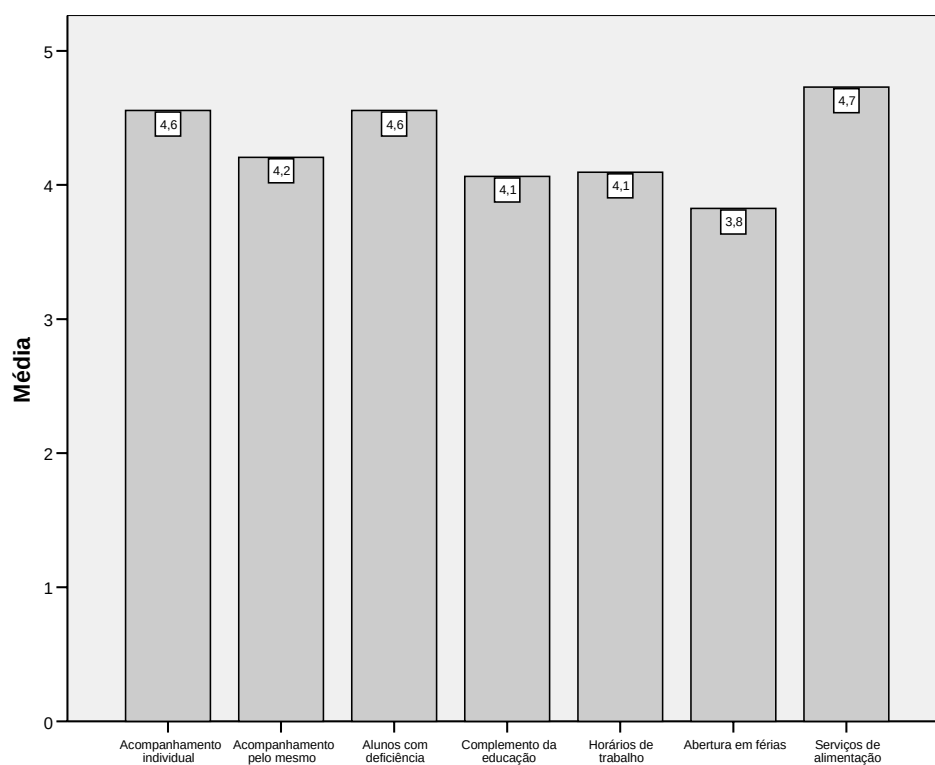


Figura 56 – Itens funcionamento geral – R2

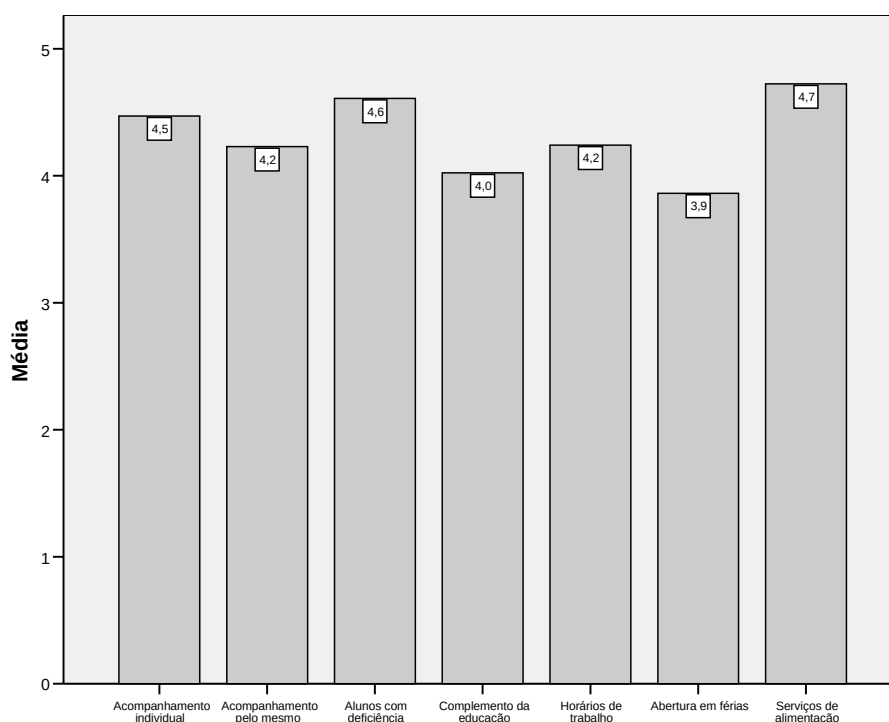


Figura 57 – Itens funcionamento geral – R1

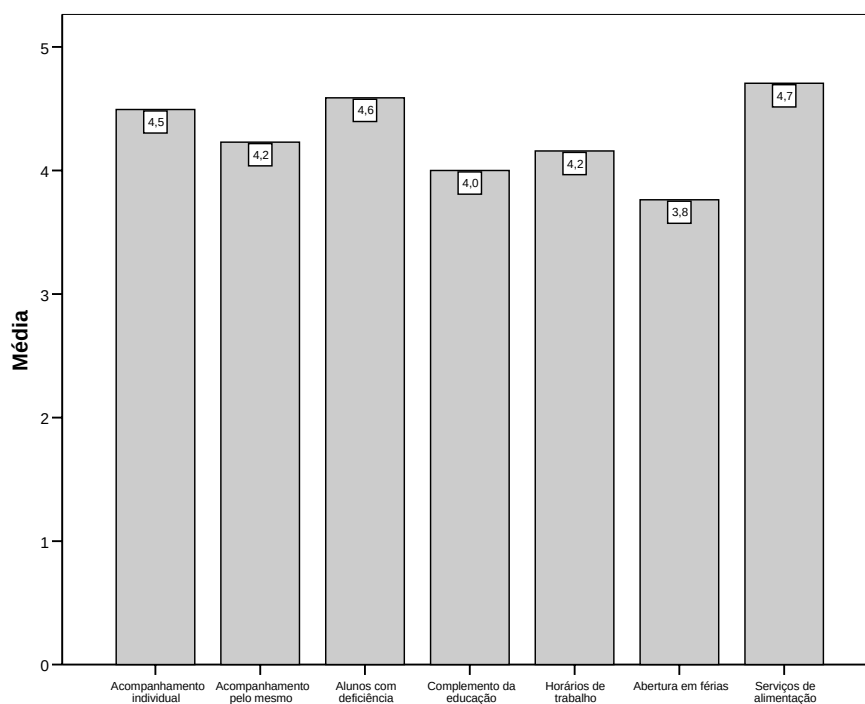


Figura 58 – Valores médios para os itens relativos ao funcionamento geral (Meio Rural)

Verifica-se, somente, uma diferença estatisticamente significativa, ao nível de 5%, no item:

- Que a Escola assegure o complemento de educação da criança pela realização de actividades extracurriculares diversas (ballet, judo, natação).

Salienta-se que o maior valor médio corresponde aos respondentes do meio urbano.

ANÁLISE FACTORIAL – FUNCIONAMENTO GERAL (VER QUADROS- ANEXO XIII)

A análise factorial permite a identificação de 2 factores que explicam 50.1% da variância observada. O primeiro factor, designado por Tempos Livres, reflecte a preocupação dos Pais/Encarregados de Educação com a ocupação dos tempos livres dos educandos, nomeadamente nos períodos de férias e nos períodos correspondentes aos seus horários de trabalho. O segundo factor, designado por Acompanhamento dos Educandos pela Escola, reflecte a preocupação com um acompanhamento individualizado dos Educandos por parte da Escola, tendo em consideração a dimensão das turmas e as necessidades dos alunos com deficiência.

Tomando os factores como variáveis resposta, e comparando os dois grupos de respondentes (Localização Urbana ou Rural), não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. CONCLUSÕES

1.1. INTRODUÇÃO

O objectivo primordial deste estudo empírico foi a identificação das expectativas parentais em relação à escola pública básica dos segundo e terceiro ciclos, no Distrito do Porto, em espaço urbano e rural, relativamente a: finalidades e saberes a proporcionar pela escola; currículo escolar e métodos de ensino e aprendizagem; características dos professores; instalações e equipamento; relação escola-família.

Os resultados confirmam, inequivocamente, a necessidade de implementação de uma nova escola, com funções mais amplas, que seja simultaneamente mais exigente - própria da sociedade do conhecimento em célere mudança, mais solidária - adequada à escola de massas, inclusiva – que integre os alunos portadores de deficiências e aqueles que pertencem a minorias étnicas. A escola almejada pelos pais deve desenvolver competências no sentido de preparar para a integração social, para a inserção no mundo laboral, para a construção de cidadãos justos e responsáveis. É desejada uma escola de qualidade para todos os cidadãos.

A população estudada, urbana e rural, caracteriza-se pela homogeneidade a nível social, cultural e económico. As famílias servidas pelas quatro escolas, apesar de constituírem uma população economicamente desfavorecida, evidenciaram expectativas elevadas em relação à escola, colocando nesta instituição a esperança de um futuro promissor para os seus educandos. Pergunta-se, porém, se os seus desejos não serão mera utopia.

Perrenoud refere que, «não obstante o discurso sobre a igualdade de oportunidades, sabe-se bem que alguns são mais iguais que outros: os filhos de quadros e os filhos de operários não têm estatisticamente as mesmas oportunidades²⁴³».

²⁴³ PERRENOUD, Phillipe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA, p.91.

1.2. A ESCOLHA PARENTAL DA ESCOLA

Os resultados obtidos, através de inquérito por questionário, em duas escolas inseridas em meio urbano e duas em meio rural, cujos resultados estão representados em gráficos e quadros, no capítulo anterior, mostrou que, no respeitante à escolha da escola básica dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, as razões apresentadas pelos pais, globalmente, ou seja, considerando os dois espaços em conjunto, que motivaram a escolha da escola, prendem-se com o facto de a mesma estar inserida na zona de residência do aluno. Seguiram-se outras razões: por estar próxima de casa (ou da casa de familiares que cuidam da criança enquanto os pais trabalham); por ter bons professores; por ter sido frequentada por outros irmãos.

Considerando as respostas em termos de Meio Urbano ou Meio Rural, verificaram-se ligeiras diferenças, relativamente às razões que presidem à escolha de escola para os educandos, não existindo diferenças relevantes entre os dois espaços.

Através da análise de conteúdo de todas as respostas abertas dos questionários, encontrámos pontos de vista dissonantes entre os dois espaços (o rural e o urbano). Foi referido por quatro respondentes do espaço rural que a escolha da escola se prendia com o facto de existir transporte adequado, boas condições no que respeita ao espaço escolar, recomendação dos professores do primeiro ciclo e vontade expressa do aluno. Em relação ao espaço urbano, um respondente referiu que o seu educando frequentava a escola onde conseguiu obter vaga.

É evidenciada, no conjunto respostas parentais, a preocupação com o bem-estar e segurança das crianças no espaço escolar.

Pedro Silva, baseado em estudos efectuados por outros autores, refere que «as famílias não escolhem – as que o fazem – as escolas em função de um critério específico e definido *a priori*. É antes todo um compósito – questões relativas à geografia, impressão aquando de uma visita, informações através de terceiros²⁴⁴...».

²⁴⁴ SILVA, Pedro (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento, p.43.

Constata-se que, no que respeita à população deste estudo, na sua maioria, de frágeis recursos económicos, a opção pela escola da área da residência constituiu quase a única possibilidade de escolarização dos educandos.

1.3. EXPECTATIVAS PARENTAIS ACERCA DAS FINALIDADES DA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS

Em relação às expectativas referentes às finalidades da escola básica dos 2º e 3º ciclos, constatou-se que, quer os pais do meio urbano, quer os pais do meio rural, elegeram como importante, em primeiro lugar, o facto de a escola propiciar uma preparação que permita o ingresso no ensino superior e que a escola prepare os jovens para a inserção no mundo laboral, em segundo lugar, que a instituição escolar faculte uma boa preparação a nível dos valores morais – que prepare cidadãos “íntegros e justos”.

Foram encontradas diferenças, entre os dois espaços, em relação aos aspectos: promoção da autonomia e da responsabilização da criança, socialização (ensinar a criança a relacionar-se com os outros), promoção do desenvolvimento das competências intelectuais da criança, sendo estes aspectos da educação mais valorizado pelos pais do meio urbano,

Estes pais aproximam-se mais da escola construtiva preconizada por Tonucci²⁴⁵, segundo a qual «é dada grande ênfase à construção gradual da autonomia do aluno a partir da valorização da sua iniciativa pessoal²⁴⁶».

Nas questões de resposta aberta, foi enfatizada a ideia de que a escola deve proporcionar uma sólida educação a nível de aprendizagem de valores cívicos e morais.

Estes pais corroboram o pressuposto de Perrenoud o qual afirma que «não basta ser instruído para ser honesto²⁴⁷», deixando claro que a escola deve assumir também a função de transmissora de valores.

De facto, com as transformações sociais ocorridas na sociedade portuguesa e na estrutura das famílias, a assunção pela escola de uma

²⁴⁵ TONUCCI, F (1986). “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”. In *Análise Psicológica* (1986), 1 (V): 169-178.

²⁴⁶ SANTIAGO, Rui (1993). *As representações sociais de escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

²⁴⁷ PERRENOUD, Phillipe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA, p.104.

educação pluridimensional, contrastando com a prática da escola tradicional, considera-se imprescindível e inadiável.

Ramiro Marques afirma que a escola deve facultar «uma educação preocupada não apenas com o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos (a cognição moral), mas também com o desenvolvimento da imaginação moral e a procura de condutas morais respeitadoras dos valores básicos e dos princípios éticos universais²⁴⁸».

No que respeita à informação obtida através de inquérito por entrevista, as expectativas dos pais de ambos os espaços vão no sentido de que a escola proporcione aos seus educandos uma boa educação, formação e sucesso académico.

Assim, com base no conjunto dos dados enunciados, referentes às expectativas parentais em relação às finalidades da escola pública dos 2º e 3º ciclos, considera-se que, actualmente, deve emergir um novo modelo de escola com funções alargadas. Além de instruir, hoje, a escola tem de socializar, construir o conhecimento a partir da cultura do aluno, inculcar os valores da solidariedade face a uma sociedade desigual, promover a educação de valores morais e cívicos, preparar para o exercício de uma cidadania activa numa sociedade democrática. A este propósito, Sacristán refere que:

«Os ideais democráticos foram também transferidos para a educação; as características do cidadão, tão valiosas numa democracia, coincidem com as aspirações de liberdade e de autonomia que pretendemos que sejam alcançadas pelas crianças através das metodologias e estratégias educativas. As virtudes da tolerância, da colaboração e da solidariedade são ideais próprios da democracia e da educação; os valores intelectuais da sinceridade, transparência linguística, sujeição à vontade conhecida e submissão do conhecimento a um processo constante de avaliação crítica, denúncia de erros e falhas, são ainda valores essenciais a toda a sociedade racional, que se rege por procedimentos auto-impostos resultantes do conjunto de vontades intelectuais correctamente registadas e expressas em liberdade²⁴⁹».

Os pais desejam também que a escola desenvolva capacidades intelectuais.

²⁴⁸ MARQUES, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora, p.15.

²⁴⁹ SACRISTÁN, J. (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora, p.239.

Dado que a escola está inserida numa sociedade que procura incessantemente novos conhecimentos e como os actores principais da escola são os docentes, lembra-se o que afirma Zabalza acerca do bom professor:

«(...) ser bom professor significa ter que ensinar muito, ter que desenvolver ao máximo um trabalho eficaz e rentável cognitivamente para os seus alunos, ter de abordar com eles todos os espaços do conhecimento (e cada dia são mais e mais complexos) que lhes permitam conhecer melhor e participar de maneira adequada, e igualitária socialmente, no contexto social, cultural e profissional dos nossos dias²⁵⁰».

1.4. EXPECTATIVAS PARENTAIS ACERCA DO CURRÍCULO ESCOLAR E MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

1.4.1. CURRÍCULO ESCOLAR

No que respeita às expectativas parentais retidas na amostra (aplicação do questionário) acerca do currículo escolar da escola básica dos 2º e 3º ciclos, os pais do meio rural, contrastando claramente com os pais do meio urbano, preconizam a existência de um currículo igual par todas as escolas, integrando, fundamentalmente, as disciplinas científicas tradicionais, e que a escola adapte o currículo académico às especificidades da população de alunos que serve.

Nas questões de resposta aberta, no espaço rural, foi sugerida a exclusão do currículo das áreas curriculares não disciplinares - Formação Cívica e Estudo Acompanhado: “Não há necessidade de incluir no currículo a Formação Cívica e o Estudo Acompanhado.” (Fem., 48 anos, R2-3/19).

Quanto aos inquéritos por entrevista, os pais dos dois espaços (urbano e rural) consideram que o currículo escolar está bem constituído. As áreas curriculares não disciplinares foram consideradas importantes, nomeadamente Formação Cívica. No entanto, foi ressalvado, no espaço urbano, que a única disciplina do currículo escolar a ser suprimida, sem demora, é a de Educação Moral Religiosa Católica (E.M.R.C), dado que não é função da escola pública

²⁵⁰ ZABALZA, Miguel A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa, 7ª edição, p.279.

ensinar religião: “A única disciplina que eu acho que deveria ser suprimida, [...] seria a de Educação Moral Religiosa Católica...a escola é escola e religião é religião. Não tem nada a ver uma coisa com a outra.” (E4, Resp.6, Masc., 45 anos, U1);

Segundo Maria do Céu Roldão, o currículo é, fundamentalmente, aquilo que os professores fizerem dele. Cabe ao corpo docente, independentemente dos percursos definidos e percorridos, perspectivar e gerir o currículo de modo a que este proporcione aprendizagens significativas, reduzindo as diferenças entre os discentes, ao nível de competências à saída do sistema escolar, competências das quais dependerá o sucesso pessoal e social dos jovens:

«É o reconhecimento efectivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente e de que dependerá sem dúvida o seu sucesso social e pessoal das suas vidas²⁵¹»

1.4.2. EXPECTATIVAS PARENTAIS ACERCA DOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCOLA BÁSICA DOS SEGUNDO E TERCEIRO CICLOS

Também no que respeita aos métodos pedagógicos de ensino e de aprendizagem (amostra obtida pela aplicação do inquérito por questionário) se encontraram grandes diferenças nas expectativas parentais entre o espaço urbano e o rural. Neste espaço (rural), os pais enfatizam a formação escolar com base no ensino tradicional: transmissão do saber, em que o professor evite a interacção entre os alunos para que eles não se distraiam e que se preocupe, essencialmente, com as disciplinas científicas tradicionais do currículo dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Salientamos que esta sobrevalorização da escola baseada nos métodos tradicionais, aceite pela maioria dos pais do meio rural, é idêntica à detectada, em 1993, por Rui Santiago, citado por Pedro Silva, tendo sido afirmado que “os pais das zonas mais vincadamente rurais e com um maior afastamento

²⁵¹ ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo, Perspectivas e Práticas em análise*. Porto: Porto Editora, p.28.

cultural em relação à escola elaboraram representações mais próximas das propostas da escola transmissiva”²⁵².

Num estudo realizado por Don Davies *et al.*, citados por Rui Santiago, também os pais da zona urbana degradada “sobrevalorizaram os saberes básicos e os métodos tradicionais de ensino como garantes de uma melhor preparação para a vida social e profissional”²⁵³. Don Davies *et al.* referem que “em termos diferenciais, os pais das zonas urbanas degradadas têm mais dificuldade em conceber a escola de uma forma abstracta, limitando o seu discurso a referências muito específicas das funções tradicionais desta nas suas várias vertentes: sobrevalorização dos papéis tradicionais do professor e da intervenção da escola no desenvolvimento dos alunos num plano meramente cognitivo em detrimento dos planos afectivos e sócio-morais”²⁵⁴».

Refere-se, todavia, que neste estudo feito sob a orientação de Don Davies, as diferenças verificadas colocam-se em termos de classes favorecidas e desfavorecidas no meio urbano, sendo o método tradicional mais valorizado pelas classes mais desfavorecidas.

A população urbana alvo do nosso estudo, apesar de integrar classes sociais desfavorecidas atribui à escola funções mais amplas, aproximando-se do modelo de escola construtiva.

1.5. EXPECTATIVAS PARENTAIS EM RELAÇÃO AO PROFESSOR DO 2º E 3º CICLOS

No que respeita ao professor da escola básica dos 2º e 3º ciclos, as expectativas parentais, retidas na amostra, diferem nos dois espaços no que se refere aos aspectos: cumprimento do programa estipulado pelo Ministério da Educação, valores e princípios consonantes com os que a família acha socialmente adequados e que seja disciplinador, mais valorizados pelo meio rural.

No conjunto das questões de resposta aberta, no âmbito do espaço rural, há uma clara preocupação com a disciplina na sala de aula, com a criação de

²⁵² SILVA, Pedro (1994). “Relação escola-família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um balanço”. In *Inovação*, vol 7, nº3, p.332, Lisboa IIE, Ministério da Educação.

²⁵³ SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro, 1997, p.47.

²⁵⁴ *Idem*, p. 47.

empatia pelo professor em relação aos alunos e com a ausência de linguagem agressiva; no espaço urbano, dá-se maior relevo à acção imparcial do professor (“não castigar sem provas concretas”).

No inquérito por entrevista, em ambos os espaços, os pais consideram que o professor deverá recorrer frequentemente a uma metodologia de trabalho com os alunos centrada principalmente em pergunta-resposta e trabalho de pesquisa para que os alunos possam desenvolver competências nas diversas áreas do conhecimento. Os pais esperam que o professor seja imparcial na sua acção, competente a nível científico e pedagógico, assíduo, que saiba criar empatia com os alunos e educá-los para os valores.

Assim, constata-se que os pais do meio urbano e rural têm pontos de vista comuns em relação a características importantes do professor. Esperam que este profissional tenha um comportamento assertivo, propicie um ambiente disciplinado durante as aulas, não falte, seja um modelo a seguir do ponto de vista ético e moral, adopte a posição de técnico competente e empenhado.

Quanto à existência de disciplina na aula, Carita e Fernandes aconselham, como prevenção da indisciplina, assertividade, autenticidade, bom humor e ausência de passividade por parte do professor²⁵⁵.

No que respeita à construção do conhecimento, José Tavares coloca a tónica no desenvolvimento de capacidades:

«Desenvolver capacidades cognitivas do sujeito nas suas mais diversas formas de pensamento e reflexão, para que ele possa sentir melhor, decidir com mais discernimento e determinação, avaliar e compreender o mundo em que vive objectiva e subjectivamente bem como a imensa e complexa teia de relações que se entrecruzam e entretecem nessa interacção, deverá constituir a tarefa fundamental, em qualquer programa de formação, a implementar nos nossos dias²⁵⁶».

²⁵⁵ CARITA, A. e FERNANDES, G. (1997). *Indisciplina na Sala da Aula, Como Prevenir? Como Remediar?*. Lisboa: Editorial Presença, 3ª edição.

²⁵⁶ TAVARES, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve, Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora, 1996, p.118.

1.6. EXPECTATIVAS PARENTAIS EM RELAÇÃO ÀS INSTALAÇÕES EQUIPAMENTO E SEGURANÇA DA ESCOLA DO 2º E 3º CICLOS

No que concerne às instalações e equipamento da escola básica dos 2º e 3º ciclos, na amostra obtida pela aplicação do inquérito por questionário, as expectativas parentais, em ambos os espaços, são semelhantes. Contudo, divergem no que respeita à existência de um pavilhão gimnodesportivo e de uma ludoteca (tese mais valorizada pelos pais do espaço urbano) correspondendo à necessidade de realização, pela escola, de actividades lúdicas,

Quanto ao conjunto das questões de resposta aberta, tanto no espaço rural como no espaço urbano, há uma clara preocupação com a segurança nos espaços da escola, sendo mesmo sugerida a instalação de câmaras de vídeo.

Nos inquéritos por entrevista, notou-se uma convergência de pontos de vista em ambos os espaços no que respeita à higiene, existência de recursos materiais adequados, nomeadamente a nível de computadores (mais valorizado no espaço rural), pavilhão gimnodesportivo, laboratórios e ludoteca (mais valorizados no espaço urbano), segurança (reforço desta pela utilização de câmaras de vídeo nos espaços da escola).

No espaço urbano ou no rural, o bem-estar da criança e a sua segurança, constituem a principal preocupação parental. Esse bem-estar passa pela ergonomia dos equipamentos, pela higiene dos espaços, pela ausência de violência, entre outros aspectos.

O Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas, da DGAE – Ministério da Educação – estipula que os edifícios escolares sejam providos de dispositivos que permitam dificultar acções de intrusão a fim de garantir a segurança e protecção dos utentes²⁵⁷. Também em relação à salubridade, é mencionado, no Manual acima referido, que os edifícios escolares devem ser equipados e conservados, a fim de assegurarem as condições de salubridade necessárias, para que a saúde dos ocupantes não seja afectada pela própria ocupação²⁵⁸.

²⁵⁷ *Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas* (2003). Lisboa: Ministério da Educação, 2ª edição, p.22.

²⁵⁸ *Idem*, p.27.

Assim, incumbe aos órgãos da direcção das escolas fazer cumprir os normativos em vigor através de dotações orçamentais para esse fim.

Refere-se que num estudo realizado, em 1989, sob a orientação de Don Davies, os pais referiram como factores negativos da escola: «...más instalações (escolas sujas, edifícios em mau estado de conservação²⁵⁹ ...».

1.7. EXPECTATIVAS PARENTAIS EM RELAÇÃO À INTERACÇÃO ESCOLA - FAMÍLIA

Relativamente à interacção Escola-Família, após a análise da amostra (aplicação dos questionários), as principais diferenças verificadas entre o espaço urbano e rural estão relacionadas com a necessidade de realização de reuniões em horário pós-lectivo preconizado pelos pais do espaço urbano, e participação na adaptação dos currículos escolares ao grupo turma a que o educando pertence, mais valorizado pelos pais do espaço rural.

No âmbito das questões de resposta aberta, há uma clara preocupação, no espaço rural, dos pais em conhecerem a situação relativa às receitas e despesas da escola frequentada pelo seu educando.

Os pontos de vista convergentes entre o espaço urbano e rural são muitos, como vimos no capítulo anterior. Assume especial importância o facto de os pais manifestarem o desejo de participar na concepção do projecto educativo da escola.

Segundo Zabalza, os professores com a colaboração de toda a comunidade educativa devem definir percursos de aprendizagem, interpretando o Programa Oficial e adaptando-o às características dos alunos, não se podendo continuar a considerar uma utopia a articulação pais-escola-comunidade local:

«Pensar em escolas cujos professores (e toda a comunidade educativa) se reúnam para traçar as linhas de trabalho formativo que vão desenvolver para criar a sua interpretação própria do Programa oficial que adequue os seus conteúdos e exigências às características dos alunos, da situação social e da própria instituição para priorizar as zonas de trabalho

²⁵⁹ DAVIES, Don *et al.* (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

preferenciais num determinado ano lectivo, ou para estabelecer as bases da articulação pai-escola-comunidade local etc., não pode continuar a ser um sonho ou uma utopia²⁶⁰».

Nas respostas obtidas através de inquérito por entrevista, verificou-se convergência de pontos de vista, entre os dois espaços, no que respeita ao pouco interesse dos pais pela vida escolar dos filhos, dificuldades ao nível das funções educativas dos pais, falta de participação parental na vida da escola.

Baseados num estudo exploratório realizado, em contexto da sociedade portuguesa, Don Davies *et al.* referem que, no seu ponto de vista, constituem fortes impressões a passividade e as baixas expectativas dos respondentes, (professores e pais), tendo uns e outros expectativas muito baixas acerca dos filhos e das famílias de baixo estatuto socioeconómico. Referem ainda que:

«A diferença mais significativa entre as perspectivas dos pais e dos professores aparece nas suas opiniões relativamente ao grau de interesse pela educação. Muitos professores parecem pensar que estes pais estão pouco interessados na educação e nas escolas, que são, de facto, indiferentes ou tão manietados pelos “apertos” da pobreza que não se importam muito com a educação dos filhos. Esta opinião não é corroborada pelas opiniões dos pais – que foram quase unânimes na vontade de manter os filhos na escola, na consciência dos benefícios da educação para os seus filhos (...) mostraram-se, em muitos casos desejosos de fazer mais para ajudar²⁶¹».

1.8. EXPECTATIVAS PARENTAIS ACERCA DO FUNCIONAMENTO GERAL DA ESCOLA

Relativamente ao funcionamento geral da escola básica dos 2º e 3º ciclos, na amostra pela aplicação do questionário, verifica-se uma diferença de pontos de vista entre os espaços urbano e rural no que respeita ao facto de a escola assegurar o complemento da educação da criança pela realização de actividades extracurriculares como ballet, judo ou natação, sendo este aspecto mais valorizado pelo espaço urbano. Nos restantes aspectos (preocupação com a ocupação dos tempos livres dos educandos nos períodos de férias e

²⁶⁰ ZABALZA, Miguel A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa, 7ª edição.

²⁶¹ DAVIES, Don *et al.* (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

correspondentes ao horário laboral dos pais, preocupação com o acompanhamento individualizado dos educandos tendo em consideração a dimensão das turmas, preocupação referente aos alunos com deficiência), não há diferenças significativas. Segundo o ponto de vista da maioria dos pais, a escola deve fomentar a realização de actividades extracurriculares e de ocupação de tempos livres, devendo a escola acompanhar sempre os alunos, tendo sempre em consideração a dimensão das turmas e a existência de alunos com deficiência.

Existe mesmo uma convergência total no que respeita ao facto de a escola assegurar serviços de alimentação às crianças.

No conjunto das questões de resposta aberta, no espaço rural, os pais dão relevo ao bom funcionamento da escola (passando este por melhorias na alimentação dos alunos na escola) e pelo cumprimento, por parte dos alunos, de regras instituídas.

Nos inquéritos por entrevista há uma convergência no espaço rural e no espaço urbano no que respeita à não obrigatoriedade da escola e do Estado em providenciar actividades de ocupação de tempos livres durante as pausas lectivas (Natal, Carnaval e Páscoa) e nas férias de Verão.

No entanto, verifica-se que, no espaço urbano, os pais consideram importante que os filhos passem menos tempo em casa durante os períodos referidos, considerando oportuno que a escola providencie, de alguma maneira, actividades para manter os seus educandos ocupados.

No espaço rural, a situação é diferente, uma vez que os pais consideram que os filhos devem beneficiar da companhia das respectivas famílias. Consideram os pais do espaço rural que só os meninos que não têm “companhia em casa” é que deveriam beneficiar de tal apoio por parte da escola.

Constata-se que, no espaço urbano (espaço físico degradado), as crianças recebem menos afecto e atenção por parte das famílias.

Poder-se-á concluir que, apesar de existirem algumas diferenças entre as expectativas parentais dos meios urbano e rural, essas diferenças são exíguas, considerando a amplidão de aspectos abordados.

Com base nas leituras efectuadas relacionadas com a temática desta dissertação e que constituíram o suporte das questões colocadas aos pais,

considera-se, também, que as expectativas parentais em relação à escola mudaram, nos últimos anos. Os pais não estão, de modo algum, alheados das transformações profundas verificadas na sociedade, evidenciando um profundo conhecimento do enorme desafio colocado à instituição escolar.

Seria pertinente, noutro estudo, saber o que pensam fazer os órgãos de gestão das escolas e o corpo docente no sentido de propiciar aos jovens aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências que lhes permitam a inserção no mundo laboral, em contexto europeu, neste novo século.

2. RECOMENDAÇÕES

FINALIDADES E SABERES DA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS

Muitas palavras foram já dedicadas a esta temática, em capítulos anteriores. Muito há ainda a referir. Porém, para não correr o risco de alongar demasiado este trabalho e reiterando a necessidade de uma escola diferente, para este século, lembramos as afirmações de Ruben Cabral acerca da educação no século XXI:

«Uma educação para o século XXI tem de centrar-se não só no aluno, não só no professor, mas na prossecução do conhecimento. (...) Uma escola existe como um espaço de penetração no desconhecido. Uma escola existe como a possibilidade de se aprender o que se não conhece. Uma escola existe como a oportunidade, o direito e o dever de conhecer o mundo para o transformar.²⁶²»

Consideramos, como Ruben Cabral, que as professores têm que estudar sempre. Lembra-se, todavia, que as escolas têm que organizar as tarefas dos professores de modo a que os docentes cumpram os horários estabelecidos pelo Ministério mas que lhes reste tempo para reflectirem sobre a prática lectiva e para efectuarem trabalhos de pesquisa (em grupo e/ou individualmente). Conhecemos, da nossa experiência quotidiana, que muitos professores permanecem durante quase todo o dia na escola, em quase todos os dias úteis da semana. Como acresce o trabalho de preparação de instrumentos de avaliação dos alunos, de correcção dos seus trabalhos e de materiais para a prática lectiva (todo este trabalho é feito depois de cumpridas as tarefas na escola) pergunta-se se sobra tempo para a formação, tão necessária, nesta sociedade cada vez mais complexa e exigente.

O CURRÍCULO ESCOLAR

Depois de, longamente, nos termos debruçado sobre o currículo escolar, interrogamo-nos, tal como o fez Ruben Cabral, se a constituição dos currículos actuais, entre nós, é a mais adequada:

²⁶² CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus, p.36.

« ... como formar, crianças, jovens e adultos capazes de inventar o seu próprio viver, capazes de gerir a sua própria educação, compreendida agora como um processo interminável, capazes de interagir calmamente com o desassossego de um mundo em contínua transformação? Quais os currículos mais válidos? As disciplinas imprescindíveis? Quem determinará e segundo que critérios o que é verdadeiramente importante nos conteúdos determinados e previstos ontem e, por conseguinte, para ontem? Como gerir o hoje e o amanhã com o saber de ontem? De facto , como ensinar o conhecimento?»²⁶³

Constatamos, através da nossa experiência diária, que os discentes têm as suas manhãs e tardes quase todas ocupadas com as disciplinas tradicionais às quais se juntou, nos últimos anos, as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica). Acresce ainda o facto de lhes serem ainda leccionadas aulas de apoio (geralmente a Língua Portuguesa, Inglês e Matemática). Quanto às áreas curriculares não disciplinares, referidas atrás, serão importantes se constituírem momentos de pesquisa e de reflexão. Sabemos, porém, que os espaços físicos (bibliotecas, salas de informática) e outros recursos materiais (livros, filmes, equipamentos audiovisuais) não existem em número suficiente para dar resposta às necessidades quotidianas. Talvez a aquisição de computadores portáteis por parte dos professores e alunos minimize esta problemática...

Pergunta-se quantas horas restam para que os alunos possam efectuar trabalhos de pesquisa e reflectir sobre as aprendizagens, tornando-se, deste modo, construtores do próprio conhecimento.

A este propósito consideramos pertinente reflectir sobre as palavras de Ruben Cabral:

«...pergunto, num processo de aprendizagem, quem é que deve trabalhar numa escola: o professor? Se concordam, não sei se gostaríeis de ver um jogo de futebol com os treinadores em campo e os jogadores na bancada. Se é a aprendizagem que queremos, se é o desenvolvimento que pretendemos, se é o nosso objectivo alargar fronteiras do conhecimento não temos outra alternativa senão transformar as nossas escolas em laboratórios, em que professores, alunos, administradores e pais trabalhem lado a lado, perguntando, experimentando, questionando, descobrindo e perguntando de novo»²⁶⁴

²⁶³ Idem, pp.39 e 40.

²⁶⁴ CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*, Lisboa, Outubro de 1999, Edição Escola Superior de Educação João de Deus, p.58.

No que respeita à constituição do currículo, consideramos pertinente o “discurso” de Sousa Fernandes que a propósito de descentralização da educação diz que, descentralizando “é possível flexibilizar os currículos, introduzindo componentes locais no currículo nacional, ou, pelo menos, adaptações locais dos currículos nacionais; desenvolver perfis de formação que tenham e conta a personalidade e contexto familiar e social do aluno”²⁶⁵

Consideramos que, como muitos autores, a grande tarefa de adaptação dos currículos deve envolver as famílias, os professores os directores das escolas, entre outros actores, limitando, assim, definitivamente, a imposição, por parte do poder central e a subserviência das direcções das escolas, neste domínio.

O CORPO DOCENTE – CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES

Também no que respeita ao corpo docente reafirmamos o que ficou expresso, atrás, sobre o professor deste século - professor-investigador e coordenador das aprendizagens dos alunos.

Ruben Cabral lembra que:

«O conhecimento não se transmite, conquista-se. Daí que caiba aos professores da escola reinventada uma função muito mais complexa do que aquela a que estavam habituados na escola tradicional: de transmissores do conhecimento, os professores são hoje chamados a coordenadores de aprendizagens dos alunos e, de certo modo, das suas próprias.²⁶⁶»

Considera-se que o professor actual, passando de transmissor de conhecimentos a mediador dos mesmos, precisa de uma formação mais significativa, necessitando de actualizar, em permanência, o conhecimento em áreas diversas. Porém, consideramos que a formação tem que ser ministrada, em primeiro lugar, aos responsáveis das escolas, nomeadamente aos directores pedagógicos e coordenadores de docentes em relação aos quais os restantes docentes têm o dever de obediência, por lei.

²⁶⁵ FERNANDES, A. Sousa (2005) “descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, p.73.

²⁶⁶ CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, p.36.

RECURSOS MATERIAIS (INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTO E SEGURANÇA)

Recomenda-se que se considere a preocupação dos pais, evidenciada durante a realização das entrevistas, relativos aos seguintes aspectos:

- Higiene dos espaços físicos da escola;
- Existência de um gabinete médico, devidamente apetrechado, para que seja possível prestar os primeiros socorros com qualidade;
- Reforço da vigilância através de câmaras de vídeo.
- Qualidade da alimentação dos alunos.

Consideramos de importância extrema a aquisição de mais recursos materiais (equipamentos audio-visuais, livros, filmes, entre outros).

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Uma das recomendações a considerar, no que respeita à relação escola família, está patente no texto que se segue de Ruben Cabral:

«Uma escola para o século XXI tem de considerar a família como parte integrante, não só da sua estrutura humana, mas também do seu processo curricular. O sucesso escolar dos alunos depende em grande medida do ambiente familiar e este, não haja dúvida, pode ser grandemente influenciado pela escola.

É preciso não esquecer que os pais, formatados que foram na escola tradicional, guardam-na como referência principal com que avaliam e compreendem a escolaridade dos filhos. Por outro lado, muitos dos pais têm as mesmas dificuldades que nós temos em encontrar o sentido deste mundo novo. É mister, por conseguinte, que a escola desenvolva esforços para não só integrar os pais na vida escolar dos filhos, mas também para orientar os pais nos seus próprios projectos educativos»²⁶⁷.

Também Don Davies et al., na sequência de um estudo realizado, recomendam que “as “ESE’s e outras instituições organizem cursos e programas de formação de pais, em colaboração com as escolas, ligadas muito especificamente a diferentes populações de famílias de baixo rendimento e estatuto. Sugerem que estes cursos incluam matérias sobre

²⁶⁷ CABRAL, Ruben , (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*. Lisboa: Outubro de 1999, Escola Superior de Educação João de Deus, p.41.

nutrição infantil, desenvolvimento das crianças e sobre formas como os pais podem favorecer o desenvolvimento da linguagem dos filhos”²⁶⁸.

Recomendam ainda, para beneficiar quer as famílias da classe média quer as famílias de baixo estatuto socioeconómico, “a realização de programas televisivos em que, por meio de *sketches*, sejam visionados pais e filhos a conversar sobre os trabalhos escolares”²⁶⁹.

Entre outras recomendações de Don Davies et al., constam “o envolvimento dos pais de baixo estatuto sócioeconómico em actividades extracurriculares como jogos de futebol, feiras e exposições de modo a que os pais se encontrem com os professores em momentos felizes e não apenas quando há más notícias relativas ao comportamento ou rendimento dos filhos”²⁷⁰.

Consideramos que chegou o momento de concretizar o que tem sido preconizado por vários autores, ou seja, envolver efectivamente os pais nos assuntos escolares dos filhos, nas decisões relativas à elaboração dos currículos, na frequência de algumas aulas ao lado dos seus educandos, na organização de actividades extracurriculares...

FUNCIONAMENTO GERAL DA ESCOLA

Robert Reich, citado por Hargreaves, observa que “os recursos primários de cada país serão as competências e os discernimentos dos seus cidadãos”.²⁷¹ Com efeito, todos sabemos que, a nível planetário, nem sempre são os países que possuem elevados recursos naturais que possuem elevado nível de vida, mas, sim, os que têm cidadãos altamente qualificados.

Não obstante existirem, na sociedade, inúmeros meios de aquisição e desenvolvimento de competências, a escola (desde o ensino pré-escolar ao termo do ensino superior) continua a desempenhar um papel primordial na formação dos indivíduos. Todavia, reiterando a tese já referida atrás, urge que, entre nós, a escola sofra alterações profundíssimas.

²⁶⁸ DAVIES, Don et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidades e perspectiva*. Lisboa: Livros Horizonte, p.116.

²⁶⁹ *Idem*, p. 117.

²⁷⁰ *Idem*. P. 118.

²⁷¹ HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança, o Trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna*. Amadora: Editora McGrawHill, p.59.

Sem minimizar a importância dos recursos materiais que são sem quaisquer dúvidas de importância extrema (as novas tecnologias ao serviço de ensino e aprendizagem são indispensáveis), coloca-se o acento tónico na transformação dos recursos humanos. Contudo, estes recursos não se transformam, apenas, através de normativos vindos do Poder Central.

Consideramos que seria necessário virar tudo do avesso: descentralizar, reformular os currículos, exigir a presença efectiva das famílias nas escolas, diminuir o número de alunos por turma, solicitar apoio às entidades locais, alterar as práticas lectivas vigentes. Contudo, para alterar as práticas lectivas, reveste-se de especial importância a formação, quer dos professores quer dos directores das escolas. A propósito, da formação dos recursos humanos, Velzen *et. al.* referem que: “pour perfectionner les compétences du personnel de l'école de manière à ce qu'ils atteignent un degré de haute spécialisation, il faut prévoir à son intention une formation en cours de service, et aussi une formation pour les administrateurs et les directeurs des écoles »²⁷²

A formação que nós preconizámos teria que ser abrangente, considerando as vertentes científica, ética, entre outras.

²⁷² VELZEN, W.G et al. (1998). *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école*. Paris: Ed.Economica, p. 140.

Referências Bibliográficas

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, J. Afonso (1988). “Insucesso, Socialização Escolar e Comportamentos Divergentes: Uma Abordagem Introdutória”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 41-51. Braga: C.E.E.C. Universidade do Minho.

AFONSO, N. (1993). “A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas” in *“Inovação”*, vol. 6, nº2, 131-135. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

AGUIAR, M.S.; **CARNEIRO**, J. e **CABAÇO**, T (2002). “Representações e Expectativas Sobre a Escola: Um Estudo de Caso”, *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 6, nº1, 141-169.

ALARCÃO, Isabel (1996). “Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores” in **Alarcão**, Isabel (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*, 9-39. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1996). “Ser Professor Reflexivo”, in **Alarcão**, I. (org.), *Formação Reflexiva de professores - Estratégias de Supervisão*, 171-189. Porto: Porto Editora.

AMARAL, Maria João et al. (1996). “O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo, Estratégias de Supervisão” in **ALARCÃO**, I. (org.), in *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*, 91-122. Porto: Porto Editora.

BARDIN, Laurence (1997). *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BARROSO, J. (1995). “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”, in *Cadernos de Organização e Gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação

BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BENAVENTE, Ana (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição.

BLAND, J.M., **ALTMAN**, D.G. (1997). Stastitics notes: cronbach’s alpha.

BOGDAN, Robert e **BIKLEN**, Sari (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

CABRAL, Ruben (1997). “A Reinvenção da Escola” in **Cunha**, Pedro D’ Orey, *Educação em Debate*, 47-82. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

CABRAL, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos Sobre a Educação*. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus.

CALVINO, Ítalo (1990). *Seis Propostas Para o Próximo Milénio*. Lisboa: Editorial Teorema, 4ª edição.

CARDIM, L. (1996). *O Método dos Casos*. Lisboa: edição do Instituto de Emprego e Formação Profissional, 3ª edição.

CARDOSO, Ana Maria *et al.* (1996). “O Movimento da Autonomia do Aluno. Repercussões a nível da supervisão” in **Alarcão**, Isabel, (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp.63-88.

CARITA, A. e FERNANDES, G. (1997). *Indisciplina na Sala da Aula, Como Prevenir? Como Remediar.* Lisboa: Editorial Presença, 3ª edição.

CARMO, Hermano (2004). “Educação da Juventude, carácter, liderança e cidadania”, p.38, *in Revista Nação e Defesa*. Lisboa: edição do Instituto de Defesa Nacional, número Extra Série.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, RÓMULO (2001). *História do Ensino em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição.

CHIAVENATO, Idalberto (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 1º volume. Rio de Janeiro: Editora Campus, 6ª edição.

CUNHA, Pedro d'Orey (1997). “Excelência e Qualidade em Educação” *in* **CUNHA, Pedro d'Orey, *in Educação em Debate*, pp. 84-111. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.**

CUNHA, P.O.(1978). *A Relação Pedagógica*, Lisboa, G.E. P./ M.E.

Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais (2001). Lisboa: edição do Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

DAVIES, D. (1988). “Low-income parents and the schools: a research report and a plan for action”, *in Equity and choice* vol. IV, nº3, primavera de 1988, pp.51-57.

DAVIES, Don et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidades e perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.

DAVIES, Don (1994). “Parcerias Pais-Comunidade-Escola, Três Mensagens para Professores e Decisores Políticos”, in *Inovação*, vol. 7, nº3, pp.377-389. Lisboa: IIE, Ministério da Educação.

DAVIES, Don et al. (1997). *Os Professores e as Famílias. A Colaboração Possível*, Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª Edição.

DELORS, Jacques, (coord) (2003). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

DIAS, L.P. (2000) . *As Outras Escolas: O Ensino Particular das Primeiras Letras entre 1859 e 1881*. Lisboa: colecção educa.

ESTRELA, Maria Teresa (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora, 8ª edição.

FERNANDES, A. Sousa (2005). “Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia” in **FORMOSINHO**, João, **FERNANDES**, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp.53-89.

FERNANDES, A. Sousa (2005). “Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses” in **FORMOSINHO**, João, **FERNANDES**, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp.193-223.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). “Metáforas organizacionais: o centro e a rede” in **FORMOSINHO**, João, **FERNANDES**, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

FORMOSINHO, João et al (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: edições ASA.

FORMOSINHO, João, (2001). “Prefácio”, in Loureiro, Carlos, *A Docência como Profissão*. Porto: Edições Asa, p.8.

FORMOSINHO, João (2001). “De serviço do estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp.53-86.

FORMOSINHO, João (2005). “A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 307-319.

FORMOSINHO, João, (2005). “Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público” in FORMOSINHO, João, FERNANDES, Sousa et al., *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp.13-52.

GHIGLIONE, Rodolphe e **MATALON**, Benjamin (1997). *O Inquérito, Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora , 3ª edição.

GOLEMAN, Daniel (1999). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates, Actividades Editoriais Lda, 8ª edição.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança, o Trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna*. Lisboa: Editora McGrawHill.

HARGREAVES, A.; Fullan, M. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. et al. (2001). *Educação para a mudança, Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

HILL & HILL (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, 2ª edição.

KLINE, P. (2000). *An easy guide to factorial analysis*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

JESUS, Saul (2003). *Influência do Professor Sobre os Alunos: Relação pedagógica, gestão da Indisciplina, Motivação dos alunos*. Porto: Edições Asa, 5ª edição.

LNEC (1992). *Exigências funcionais e construtivas para edifícios escolares*. Lisboa: LNEC.

LIMA, J.A. (2002). “ A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?” in **LIMA, Jorge Ávila, Pais e Professores um desafio à cooperação**. Porto: Edições Asa, Porto, 133-173.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Lisboa: Editora Pedagógica e Universitária Lda.

Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas (2003). Lisboa: Ministério da Educação, 2ª edição.

MÃO DE FERRO, A. (1997). *O Método Expositivo*. Lisboa: edição do Instituto do Emprego e Formação Profissional, 4ª edição.

MARQUES, Ramiro (1990). *A Escola e os Pais . Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora, 2ª Edição.

MARQUES, Ramiro (1994). “Colaboração Família-Escola em escolas portuguesas: um estudo de caso”, in *Inovação*, 7, 357-375, Lisboa, IIE, Ministério da Educação.

MARQUES, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.

MARQUES, Ramiro (2001). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Asa Editores, 3ª edição.

MARQUES, A.R.; NETO, C. (2000). “As características do recreio escolar e os comportamentos agressivos das crianças” *in Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga, CESC e IEC da Universidade do Minho, Vol.III.

NÓVOA, A.(1993). “Nota de Apresentação”, *in* Zeichner, Kenneth, *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* . Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, p. 12.

NÓVOA, António (1999). “O passado e o presente dos professores”, *in* Nóvoa, A. (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2ª edição, 13-34.

PERRENOUD, Phillipe, (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.

PESTANA, M.H. e GAGEIRO, J.N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 3ª Edição Revista e Aumentada.

POURTOIS, J.P.; DESMET, H.; BARRAS, C. (1994). « Educação familiar e parental”, *in Inovação*, vol. 7, nº3, 289-305, Lisboa Instituto de Inovação Educacional.

POSTIC, M. (1984). *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

PRIGOGINE, Ilya (1996). *O Fim das Certezas*. Lisboa: Ed.Gradiva.

5º Colóquio Internacional sobre Segurança, relatório da Delegação Portuguesa, Berlim, 17-19 de Outubro de 1990, (1991). Lisboa: Direcção Geral de Administração Escolar (DGAE).

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed.Gradiva, 3ª edição.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo, Perspectivas e Práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). “Currículo como projecto. O Papel das Escolas e dos Professores”, in **Marques, R. & Roldão, Maria do Céu,** *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico, Reflexão Participada*, 13-21. Porto: Porto Editora.

SACRISTÁN, J. (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.

SANCHES, I.(2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

SANTIAGO, Rui (1993). *As representações sociais de escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.

SANTIAGO, Rui (1997). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SERGIOVANNI, Thomas J. (1999). *O Mundo da Liderança*. Porto: Edições Asa.

SHARMA, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley & Sons.

SILVA, Pedro (2002). “Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação” in **Lima, Jorge Ávila de (Org.)**, *Pais e professores um desafio à cooperação*, pp.97-132. Porto: Edições Asa.

SILVA, Pedro (1994). “Relação Escola-família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um balanço”. in *Inovação*, vol 7, nº3, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 307-355.

SILVA, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.

SPRINTHAL, N.A; **SPRINTHAL**, R.(1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

TAVARES, J.(1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve, Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

TONUCCI, F (1986). “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”, in *Análise Psicológica* (1986), 1 (V) pp. 169-178.

TRINDADE, R; **COSME**, A; **PACHECO**, J; **NUNES**, R.S. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

VAZ, J.L.I. (2000). “Uma escola democrática numa sociedade em mudança”, in *Educação, Formação e Trabalho – Debates da Presidência da República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 63-68.

VELZEN, W.G et al. (1988). *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école*. Paris: ed. Economica.

ZABALZA, Miguel A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa, 7ª edição,.

ZEICHNER, Kenneth (1993). *A Formação Reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

OUTRA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ÁLVAREZ, Manuel (1995). “Autonomia da Escola e Profissionalização da Direcção Escolar” in *Inovação*, 8, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

AMADO, João (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Lisboa: Edições Asa.

BARROSO, João (2002). “Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função”, in *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 2.

BILHIM, João (2000). *Ciência da Administração*. Lisboa: Universidade Aberta.

BILHIM, João (2004). *Teoria Organizacional*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

CARMO, Hermano (2000). *Intervenção social com grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.

CAVACO, Maria Helena (1999). “Ofício do Professor: o tempo e as mudanças” in **Nóvoa**, António, (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2.^a edição.

COSTA, Jorge Adelino (2000). *Liderança e Estratégia das Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ESTRELA, Maria Teresa e **ESTRELA**, Albano (orgs.) (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, Ilda (2001). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Edições Asa, 2ª edição.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Mc Graw – Hill.

HERSEY, P.; **BLANCHARD**, K. (1982). *Psicologia Para Administradores. A Teoria e as Técnicas da liderança situacional*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

JOYCE, Bruce, **WEIL**, Marsha (1985). *Modelos de Enseñanza – Colecção Ciencias De La Educacion*. Madrid: Ediciones Anaya.

NÓVOA, António (1990). *Análise Institucional*. Porto: edição da F.P.C.E da Universidade do Porto.

PERRENOUD, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Lisboa: Edições Asa.

SANTOS, Maria Manuela (2005). *A Formação Cívica no Ensino Básico. Contributos para uma análise da prática lectiva*. Lisboa: Edições Asa,

TEIXERA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola, Perspectivas Organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

TEIXEIRA, Sebastião (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

VEIGA, Feliciano Henriques (2001). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina, 2ª edição.

WALLACE, M.(1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.

LEGISLAÇÃO

Constituição de República Portuguesa (2003). Coimbra: Livraria Almedina.

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº129/2002 de 11 de Maio.

Decreto-Lei 80/2006, de 4 de Abril.

Decreto-Lei nº 129/2002, de 11 de Maio.

Decreto-Lei 100/2003, de 23 de Maio.

Decreto-Lei nº82/2004, de 23 de Maio.

Decreto-Lei nº226/2005 de 28 de Dezembro.

Decreto-Lei nº 226/2005, de 28 de Dezembro.

Despacho nº25650/2006, de 19 de Dezembro de 2006.

Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro.

Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio.

Decreto-Lei nº 315/84 de 8 de Setembro.

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio de 1998.

Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro.

Despacho Normativo 122/79, de 22 de Maio de 1979.

O Despacho nº9590/99 de 29 de Abril, da Secretaria de Estado de Educação e Inovação.

HOMEM, A. *et al* (2001). *Legislação da Educação*. Coimbra: Coimbra Editora.

Lei 7/77 de 1de Fevereiro.

Lei 53/90, Setembro de 1990.

PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto, Edições Asa.

Portaria 1444/2002 de 7 de Novembro.

Portaria nº1049/2004, de 19 de Agosto de 2004.

Resolução da Assembleia da República nº 16/2001, de 19/02/2001.

Anexos

ANEXO I – PROTOCOLO DE ENTREVISTA N.º1

Caracterização do entrevistado:

Sexo: Feminino.

Idade: 32 anos.

Habilitações literárias: 9.º ano de escolaridade

Profissão: Empregada de escritório.

Situação: Mãe e Encarregada de Educação de uma aluna a frequentar o 5º ano de escolaridade. É presidente da Associação de Pais.

Espaço: Rural (R2).

- **Bom Dia.**

- Bom Dia.

- **Já sabe qual é o tema da nossa conversa...**

- Já sei.

- **Que ano de escolaridade frequenta a sua educanda, aqui nesta Escola?**

- Frequenta o 5º ano.

1 - Ao passar do 1º ciclo para o 2º, a sua filha teve problemas de relacionamento com os professores, sentiu quaisquer dificuldades de adaptação?

- Não. No caso da minha filha não. Conheço alguns casos em que houve. Porque eles vinham de um meio muito pequeno, encontraram uma escola muito grande, muitas crianças, muitos professores e assustaram-se. Foi um bocado complicado no início para se adaptarem. Conheço alguns casos. No caso da minha filha, não posso falar porque ela adaptou-se bem e gosta da escola e está a dar-se bem.

2 - Agora, gostaria que se referisse às expectativas dos pais em relação à escola pública dos do 2º e 3º ciclos.

- Ah sim! É complicado, porque eu acho que, no fundo, os pais esperam demais da escola. Mais até do que, por vezes, a escola pode dar. Há muitos pais que têm educação, pensam que os miúdos a vão ter na escola, que são os professores que vão educar e não é assim. Não é assim, porque os miúdos que se portam bem na escola é porque são bem-educados e trazem a educação de casa, não é da escola. A nível de ensino, o que os pais esperam é que os professores acompanhem sempre os miúdos, que não falem. No fundo, é isso principalmente das faltas que nos preocupa um bocado porque tivemos um caso de um professor que faltou no 2º Período, que não chegou a fazer testes e depois deu a nota do 1º período... Pronto, baseou-se no 1º período para atribuir a nota aos miúdos e, alguns deles, foram prejudicados porque tinham negativa no 1º período e poderiam ter a hipótese de a recuperar no 2º.

3 - Por me ter falado nesse professor que faltou, gostaria que me dissesse se os níveis atribuídos pelos professores devem mesmo corresponder àquilo que os alunos sabem.

- Devem corresponder à realidade, com certeza.

4 - Posso concluir que o que querem é que os vossos educandos fiquem bem preparados? É isso?

- Com certeza que sim. Nesse aspecto, com certeza que é o que os pais querem. Que eles realmente tenham umas boas notas, mas que correspondam à realidade e que as crianças estejam bem preparadas para seguirem em frente. E para aqueles alunos que gostam de aprender, que gostam de seguir em frente é um bocadinho frustrante até. Porque depois comentam e os outros deram a matéria e eles não. Assim é complicado, porque eles sentem-se um bocadinho prejudicados, um bocadinho de parte, embora a culpa não seja deles, porque o professor faltou. Compreendo que os professores faltaram porque tiveram problemas de saúde, ou quaisquer outros problemas mas, os alunos são prejudicados com isso... infelizmente.

5 - Aproveito então para lhe perguntar se os pais se preocupam com a formação integral dos seus educandos, ou se lhes basta que os filhos adquiram o conhecimento das matérias curriculares?

- Eu, no meu caso, preocupo-me com a formação integral da minha filha. Acho que além do conhecimento das matérias curriculares, é importante a socialização, a aprendizagem de valores... tudo isso é muito importante. A pessoa pode ser muito inteligente e muito estúpida ao mesmo tempo e não vamos cair no ridículo de estarmos a formar crianças, jovens, para o futuro de qualquer modo. No meu caso, concordo plenamente com a formação integral dos alunos. É muito importante.

6 - E acerca do currículo escolar, tem alguma coisa a referir? Acha que seria necessário acrescentar ou suprimir alguma disciplina?

- É assim... é um bocadinho complicado eu estar a dar a opinião acerca disso. Acho que está bem... não tenho assim tanto conhecimento para poder estar a dar uma opinião mesmo precisa do assunto. No entanto, acho que até estará bem. Não acho que estejam a mais. Por exemplo o Estudo Acompanhado acho que é uma área essencial, principalmente no 5º ano, porque os miúdos não trazem muitos hábitos de estudo e é fundamental haver alguém que os ajude, que os oriente... Que os oriente bem no sentido de eles conseguirem aprender, no fundo estão a aprender a estudar, porque eles, no 4º ano, ainda não adquirem, pelo menos os casos que eu conheço, ainda não tinham adquirido esse hábito, o de estudar.

7 - A sua educanda nunca se queixou que as matérias a estudar são excessivas?

- Não, nunca. Graças a Deus é boa aluna e nunca se queixou, nunca mesmo.

8 - Faz parte do currículo também a Área de Projecto. Acha que também lá deve estar?

- Penso que sim.

9 - E no que diz respeito à Formação Cívica, acha esta área curricular não disciplinar importante?

- Também. Acho até muito importante mesmo. Se bem orientada também.

10 - Que temas gostaria que fossem abordados, no âmbito desta área curricular (Formação Cívica)?

- Acho que deveriam, essencialmente, abordar a questão do relacionamento de uns com os outros, porque, por vezes, há casos que se passam na escola de mau relacionamento entre os alunos que poderiam ser evitados se fossem discutidos e falados. Essencialmente isso, o relacionamento. Seria importante também a questão da prevenção, alertá-los para os vários riscos que correm na escola, infelizmente. A gente põe-nos na escola e eles até na escola correm riscos, mas corremos em todo o lado. Certas coisas não se deveriam passar na escola, mas infelizmente...

11 - A sexualidade deveria ser também abordada em Formação Cívica?

- Sim, sim, com certeza que sim. Sim, é porque até há algumas idades, quando se chega a uma certa idade, acho fundamental o tema da sexualidade ser falado, para que não seja tabu como era no meu tempo, e para evitar todos os problemas. Cá havia a ideia de não se falar nas coisas, por vezes seria o melhor mas não é, de maneira nenhuma.

12 - Em relação ao método a utilizar pelos professores, nas aulas, como considera que o ensino das matérias curriculares deve ser feito? Pelo método tradicional (o professor transmite a informação para o aluno a aprender) ou por outros métodos?

- Hoje em dia é diferente. Os miúdos têm mais abertura, já não têm medo do professor, estão mais à vontade na sala de aula para poderem também esclarecer alguma dúvida que tenham. E eles intervêm também e perguntam e estão à vontade. Pelo menos é essa a ideia que eu tenho. O professor sentado e os miúdos todos caladinhos infelizmente já não se passa. Infelizmente, porque há casos de turmas que são complicadas e os professores têm muita dificuldade em dar a aula, porque eles falam mais que o professor, mas não falam acerca da matéria.

13 - Por falar me falar em alunos que falam mais do que o professor, acha que estes alunos trabalhariam melhor, ou seriam mais disciplinados se realizassem trabalhos de grupo?

- Eu acho que devem realizar trabalhos de grupo, porque muitos têm dificuldade em trabalhar em grupo, não conseguem orientar-se em grupo. Trabalhar em grupo já é uma futura preparação para a vida. Eu acho essencial o trabalho em grupo. É fundamental. Só não sei se isso iria melhorar o comportamento dos alunos indisciplinados.

14 - O professor deve também mandar fazer trabalhos de pesquisa fora da sala de aula?

- Sim, embora seja um bocado aborrecido, por vezes, para nós pais porque a miúda tem que ir ou têm que vir os colegas e perdem muito tempo para aqueles trabalhos que eles fazem fora da escola. Mas são muito importantes, muito. Eles aprendem imenso, porque são eles que vão pesquisar, são eles que vão organizar, vão apresentar, no fundo ele é que vão apresentar, vão ter que seleccionar a melhor forma de o fazer. É muito, muito interessante.

15 - Proponho agora que faça uma reflexão sobre os atributos do professor. Acha que um professor tem que ser humilde e que, por vezes, também aprende com os alunos?

- Sim, sim, claro.

16 - Acha que os professores têm de respeitar a cultura dos alunos, porque estes já levam para a escola determinados saberes?

- Claro, com certeza. Mas há casos e casos. Acho que também há alunos que não estão interessados em aprender e os saberes que podem transmitir não são nada que se possa aproveitar.

17 - Que atributos considera importantes no professor?

- O ideal é que seja competente e saiba cativar os alunos. Se ele souber cativar os alunos, já é um bom princípio e um bom começo para o resto. O resto viria por acréscimo, penso eu.

18 - E se for só o professor simpático, que os alunos adoram porque brinca com eles, mas não ensina?

- Não. Esse professor também não interessa. Os alunos estão aqui, devem ter um bom relacionamento com os professores, mas não é só. Principalmente estão aqui para aprender, essencialmente. Acho que ter um bom relacionamento é bom. Se os professores conseguirem que as crianças realmente gostem deles, estejam bem e se comportem bem, tudo bem. Mas, no entanto, o principal objectivo é a educação e a aprendizagem e eles estão aqui para aprender.

19 - Imagine que a sua educanda tinha uma professora muito competente, mas a sua filha não gostava dela, nem sequer a queria ouvir. Acha que iria aprender alguma coisa?

- Eu penso que sim. Fica sempre alguma coisa. Pode até nem gostar, mas acho que aí também cabe a nós, pais... Só se passasse algo de maior, dentro do que o professor fizesse que realmente os miúdos não gostassem por um motivo forte, porque também hoje em dia há muito a ideia do não gostar ou gostar do professor. Antigamente a gente nem questionava o professor. Era o professor que era assim e a gente tinha que se moldar à maneira do professor. Acima de tudo o professor tem de ser competente. E sendo competente também vai ter um bom relacionamento com os alunos, com certeza. É impossível haver um professor competente que seja antipático, acho eu.

20 - Vamos falar um pouco da relação escola-família. Tem algo a referir sobre este assunto?

- Acho que se deve desenvolver uma grande colaboração. Como a escola do 2º e 3º ciclo é grande, cai-se um bocadinho no erro de haver pouca colaboração. Isto não acontece nas escolas do 1º ciclo onde há maior ligação, porque são menos alunos. Aqui claro que existe um número muito grande de alunos, é mais complicado fazê-

-lo. Mas acho que é muito bom os pais estarem mais inseridos na escola, acompanharem mais, virem mais à escola, pronto, e participarem mais directamente até em algumas iniciativas que possa haver na escola.

21 - Considera que o envolvimento dos pais não deve ficar só por aquilo que existe actualmente, mas que deve ir mais além, por exemplo, ajudar a organizar as festas da escola, participar em visitas de estudo, entre outras actividades?

- Nós já o fazemos. Como Associação de Pais já o fazemos, ajudamos, participamos nalgumas iniciativas da escola. Nós colaboramos. No entanto, acho que poderia ser alargado a todos os encarregados de educação que não integram

a Associação de Pais. É lógico que é complicado, porque quando é para eleger os elementos da Associação, ninguém quer, ninguém tem disponibilidade. Por parte dos pais, também não há muita adesão aqui à escola.

22 - Há muitos pais inscritos na Associação?

- Temos 40 pais num universo de 400.

23 - Como explica o facto de tão poucos pais estarem inscritos na Associação?

- Não sei porquê. É o primeiro ano também que estou cá. Não sei ainda realmente, não me inteirei da questão. Nós pensamos até distribuir um boletim informativo com as várias actividades que foram feitas ao longo do ano, para, precisamente, dar conhecimento aos pais do que é que foi feito, do que poderá ser melhorado e pedir-lhes também a opinião.

24 - Conhece o motivo por que os pais se afastam tanto da escola?

- Questões profissionais. E depois, há aquela ideia, por vezes geral, que se entregou os filhos à escola e não é assim. Não deveria ser assim, mas é. Muitos dos casos são. Os miúdos não são acompanhados pelos pais, são entregues à escola.

25 - Acha viável que a Associação de Pais promovesse a formação de pais para que estes pudessem acompanhar os seus filhos de modo mais eficaz?

- Sim. Já foi pensado. Já foi pensado isso. No entanto, é muito difícil, porque as pessoas não aceitam. Por que é assim, a gente fala-lhes em acções de formação e eles pensam «mas agora pensam que nos vêm ensinar a educar?». Mas é assim, ninguém sabe educar. No fundo, a gente educa, mas a gente não sabe se está a fazer bem, se está a fazer mal. Tentamos ser sensatos e coerentes o mais possível para que, futuramente, as coisas corram bem e a gente colha bons frutos. Há pessoas que não aceitam bem que questionem a educação que estão a dar aos filhos, que se ponha em questão algo.

26 - O que esperam os pais que a escola proporcione aos seus filhos?

- Essencialmente que sejam cidadãos correctos. E também, um curso superior, que é sempre bem-vindo. No entanto, se o aluno não tiver capacidades para o fazer não vai andar lá a fazê-lo só por um capricho dos pais, o que às vezes acontece. Mas principalmente serem cidadãos correctos, porque se for um cidadão correcto, tudo o resto vem. Acho que é a principal base seria serem cidadãos correctos.

27 - Agora proponho-lhe que faça uma pequena reflexão sobre os equipamentos da escola. Que equipamentos deveria a escola possuir para desempenhar a sua missão com qualidade?

- Essencialmente, hoje em dia, os computadores.

28 - Quer, agora, referir-se às instalações da escola? (salas de aula, biblioteca, instalações sanitárias, pavilhão gímnodesportivo, sala de estudo, sala de convívio dos alunos, entre outras).

- Tudo isso é essencial que exista e em bom estado de conservação. É essencial mesmo. A questão das casas de banho asseadas é fundamental, porque são

muitas crianças a utilizá-las. As salas de aulas devem ser agradáveis limpas e arejadas. A biblioteca tem que estar bem apetrechada para que os nossos filhos possam realizar os trabalhos pedidos pelos professores. A Sala de Estudo também deveria existir em todas as escolas e que tivessem lá professores para tirarem dúvidas aos alunos. A sala de convívio dos alunos, com uma televisão e jogos, também é importante, porque eles também precisam de se distrair um pouco. Lembro-me que a Associação de Pais desta escola, há uns anos atrás, até ofereceu um jogo de matraquilhos para os miúdos se ocuparem nos tempos livres. O pavilhão gimnodesportivo é indispensável em qualquer escola.

29 - Quanto aos serviços que a escola presta à comunidade educativa, por exemplo, apoio médico e serviço de psicologia, considera-os indispensáveis numa escola?

- Sem dúvida alguma. Quanto ao serviço de psicologia existem muitas crianças, crianças diferentes que precisam muito de apoio de um técnico, nem que este técnico venha à escola apenas algumas vezes por semana. Quanto ao gabinete médico, este é muito importante e que esteja apetrechado com aquilo que é necessário para os primeiros socorros. Além disso, na escola deveria existir alguém com formação para socorrer aqueles que se magoam gravemente, enquanto esperam as ambulâncias.

30 - Quanto a outros serviços disponibilizados pela escola: Secretaria, cantina, bufete, quer dizer alguma coisa?

- São três serviços da maior importância e esperamos deles grande qualidade.

31 - A segurança constitui um factor relevante para os pais?

- A segurança é uma das nossas maiores preocupações. Os miúdos, por vezes, cortam e estragam as vedações da escola, infelizmente. Além disso, por vezes, há alguma violência. Julgo que os funcionários deveriam, no recreio, vigiar mais.

32- Considera que as escolas deveriam organizar-se de modo a que os alunos aí pudessem permanecer durante todo o horário de trabalho dos pais, das 09h às 18h00?

- Sim. Apesar de eu considerar isso anti-pedagógico. Mas para os pais que trabalham seria o ideal. Espero que num futuro próximo a escola proporcione isso, porque os pais ao saberem que o filho está bem, que está na escola, que está acompanhado, também estão melhor no trabalho. Acho que isso ia ajudar em muito até para que não houvesse tantos problemas.

33 - Na sua opinião, as escolas deveriam organizar actividades para os alunos durante as pausas lectivas (Carnaval, Natal e Páscoa) ?

- Seria bom que assim fosse, porque há muitas dificuldades nesses períodos, por parte dos pais. Coloca-se-lhes o problema: “onde é que ficam os miúdos?”, e “como é que vamos fazer?”. É muito complicado. No entanto, penso que não é da responsabilidade da escola, para já. Futuramente, seria bom que realmente existisse uma forma de solucionar este problema. Porque a gente recorre, por vezes, aos outros serviços que existem...

34 - Em relação às férias de Verão, que são mais longas, acha que a escola também deveria acolher os alunos nesse período?

- Deveria. Acho que os pais, os que têm disponibilidade, deveriam não só ajudar a organizar, com também participar em actividades. Eu ajudo a organizar 15 dias de férias para os miúdos e eu tenho muitos a irem para o Sul, para um parque. Naqueles dias, sinto-me tão bem com aquilo... Alguns pais, por vezes, têm medo ou não têm tempo de fazer o que eu faço. Muitos dizem que não têm tempo. Acho que eles têm medo de experimentar. Se experimentassem, eles iriam gostar, porque é muito gratificante a gente dar o nosso tempo assim. Acho que seria bom realmente existir esse apoio aos pais que têm dificuldades, assim como acho que os pais que têm disponibilidade devem colaborar com a escola, organizando actividades para as crianças e jovens. Isso seria muito bom para todos.

35 - Não acha que os alunos, durante as férias, gostariam de se divertir longe da escola, onde permaneceram ao longo do ano?

- Sim, também é verdade. No entanto, vindo para a escola nas férias, já não vêm para estudar, vêm fazer outras actividades, já seria diferente, já encarariam a escola de uma forma diferente, também. Penso que até depois, durante o período de aulas, começavam a ter outra ideia da escola, a encarar a escola de outra forma.

36 - Falei-lhe há pouco nos serviços de cantina e bufete. Acha que aqui neste espaço onde está inserida a escola, há alunos com dificuldades económicas?

- Há, até bastantes, infelizmente com carências económicas. Mas também, por vezes, há alimentações deficientes, não tanto por dificuldades económicas, mas por falta de tempo. Em vez de prepararem uma sopa, preferem fazer uma comida mais rápida para despacharem. Acho que é um bocadinho falta de tempo. As crianças são vítimas das dificuldades dos pais, principalmente por falta de tempo. Essa alimentação não tão cuidada às vezes não é até por dificuldades económicas. No entanto, tenho conhecimento de crianças, aqui na escola, que têm muitas dificuldades, têm carências alimentares e afectivas.

37 - Essas crianças estão a ser ajudadas?

A nossa câmara, este ano, instaurou a rede social. Também existe uma comissão de protecção a crianças e nós estamos representados nessa comissão. Estamos atentos. É assim, ainda não começou a funcionar, no entanto, quando começar, o nosso papel é informar essa rede social que determinada criança tem qualquer tipo de carência e eles vão ajudar. Fome penso que não se passa. Pelo menos, essas crianças com mais carências têm o escalão A do SASE que lhes permite comer na escola gratuitamente. Penso que isso não se passa aqui na escola. Porque muitos deles virão para a escola com fome, mas depois aqui têm as refeições. Nós estamos atentos a esses casos. Gostaríamos de fazer mais, sinceramente. Mas, é difícil chegar às pessoas, orientá-las nesta questão, porque há aquela tendência a...

38 - Pode explicar-me melhor o motivo por que é difícil ajudar essas pessoas?

- Porque as pessoas têm tendência para esconder o problema. Por vezes, querem ser ajudadas, mas escondem, têm vergonha, ou porque o meio é pequeno e depois falam... as pessoas têm vergonha, a maior parte tem vergonha e é difícil, nesse sentido, chegar às pessoas. Mas, nessa questão, através da rede social, penso que iremos ter mais êxito, porque é diferente, são abordados por uma psicóloga...

E é diferente ser abordado pela Associação de Pais, que são pais que a gente conhece e até os vê na igreja e convive aqui ou ali, ou ser abordado por uma psicóloga, alguém...

39 - A paróquia tem desenvolvido algumas iniciativas no sentido de ajudar pais carenciados?

- Tem. Existem, na paróquia, as Vicentinas que dão apoio às famílias mais necessitadas e penso que é em colaboração com a Cruz Vermelha, não tenho a certeza. Penso que sim, que também foi feito, na época do Natal, um pedido de ajuda (bens e alimentos) para realmente se distribuir pelas famílias mais necessitadas aqui do concelho. Isso foi feito por esse grupo das Vicentinas que pertencem à igreja. Foram elas que fizeram a distribuição dos alimentos pelas famílias carenciadas. Pensa-se que, por vezes, a distribuição não é justa por culpa das próprias famílias. Algumas que se queixam não têm grandes dificuldades. Outras, que por vergonha não se queixam, não são ajudadas.

40 - Eu não tenho mais perguntas para fazer. Se, no entanto, quiser referir mais alguma coisa, faça o favor de dizer.

- Acho que não.

- **Gostei imenso de falar com a senhora. Agradeço-lhe muito o tempo que me pôde dispensar para responder às minhas perguntas. Como lhe prometi, vou manter o anonimato, vou informá-la, logo que seja possível, do resultado do meu trabalho e vou destruir esta fita em que foi gravada a entrevista.**

- Está bem. Obrigada.

FIM

ANEXO II – PROTOCOLO DE ENTREVISTA N.º2

Caracterização do entrevistado:

Sexo: Feminino.

Idade: 40 anos.

Habilitações literárias: 4.º ano de escolaridade

Profissão: Doméstica.

Situação: Mãe e Encarregada de Educação de um aluno a frequentar o 5º ano de escolaridade.

Espaço: Rural (R1).

- **Boa Tarde.**

- Boa tarde.

1 - O tema da nossa conversa está relacionado com as expectativas dos pais em relação à escola pública do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Sei que o seu filho frequenta, nesta Escola, o 2º ciclo. Assim, começaria por lhe pedir que me referisse se o seu filho sentiu dificuldades de adaptação quando passou do 1º para o 2º ciclo.

- Não, o meu filho não teve dificuldades. Adaptou-se bem, graças a Deus. Foi sempre bom aluno, porque ele aplica-se muito. Não teve dificuldades e nem se tem queixado de nada. Quando começou a frequentar o 1º ciclo, foi um pouco complicado, chorava, mas chorava apenas porque tinha saudades da família (ele foi com cinco anos para a escola).

2 - Que expectativas têm os pais desta comunidade educativa acerca da escola pública do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico?

- Eu vou falar do meu filho. Gostava que estudasse, que tirasse um curso, mas quero, principalmente, que ele seja feliz naquilo que escolher. Gostaria que os professores, com a preparação que têm, que agissem com os alunos como se eles fossem seus filhos, uma vez que os nossos filhos estão mais tempo na escola do que connosco, em casa. Se for necessário repreender os alunos, os professores devem fazê-lo. O comportamento do meu filho, em casa, pode ser diferente do adoptado na escola, porque aqui, na escola, está junto com os outros meninos, meninos bons e outros que não são tão bons. Não estou a dizer que o meu filho seja melhor que os outros...

3 - Devo concluir que a senhora, quer que os professores sejam também educadores?

- Acho que a escola deve completar ou até melhorar a educação recebida em casa. Gostaria que os professores dessem a educação aos alunos, que os repreendessem, que fizessem deles uns homens. Os professores têm que ensinar bem os alunos no que diz respeito às matérias dos currículos, mas também têm que fazer com que eles andem direitos. Um bocadinho de repreensão não lhes faz mal nenhum. Não sei se estou a pedir demais...

4 - Está a dizer-me que pretendem que da escola saiam cidadãos impecáveis a nível comportamental, e, além disso, com os necessários conhecimentos para acederem a um curso superior ou ingressarem no mundo laboral, sem dificuldades?

- Sim, é mesmo isso que desejo para o meu filho e para todos os outros jovens.

5 - E acha que os outros pais desta zona rural têm todos a mesma opinião que a senhora? Tem conversado com eles?

- A maioria dos pais pensa como eu. Existem, no entanto, alguns que não permitem que a escola castigue os filhos deles. Acreditam mais nos filhos do que nos professores. Acho que atravessamos uma época complicada, porque ninguém pode fazer nada. Mas considero que uma repreensão ou uma “sapatada”, na hora certa, não lhes faz mal nenhum. Também não defendo o que se passava antigamente. Nada de exageros... mas os alunos têm que ser formados, têm que ter educação, têm que saber respeitar as outras pessoas. É isto que eu penso.

6 - E em relação ao currículo, a senhora acha que está bem assim, ou que deveria ser alterado?

- Não sei. Isso já não sei.

7 - O seu educando alguma vez se queixou de ter muitas aulas ou de ter de fazer trabalhos para muitas disciplinas?

- Quer dizer, no final dos períodos lectivos parece um pouco cansado, porque ele também joga futebol. Mas, nunca me disse que tinha trabalhos em excesso, na escola.

8 - Faz parte do currículo, por exemplo, Estudo Acompanhado. Acha importante que o seu filho tenha Estudo Acompanhado?

- Acho que sim.

9 - E, por exemplo, na aula de Formação Cívica, acha que, entre outros assuntos, deveria ser abordada a sexualidade?

- A sexualidade acho que sim. acho que devia haver uma aula sobre isso. Em casa, a mãe e o pai falam com ele mas, se calhar, ele estaria mais à vontade em falar com o professor, sei lá.

10 - O seu educando é muito novo ainda, mas quando chegar ao 9º ano vai ter, com certeza, muitas dúvidas, muitas perguntas a formular...

- Já as faz agora.

11 - Quanto aos métodos de ensino, acha que os professores deveriam utilizar o método tradicional (o professor transmite a informação para os alunos a aprenderem), ou outros métodos?

- Acho que não deveriam utilizar o método tradicional. Até porque antigamente sentávamo-nos todos, nem podíamos falar. Acho que um bocadinho mais de abertura seria melhor.

12 - Acha que os professores Deveriam mandar os alunos trabalhar em grupo, mandar resolver fichas de trabalho individualmente para aplicação de conhecimentos, incentivar a participação oral activa...?

- Acho que os professores, nas suas aulas, devem utilizar equilibradamente um pouco de tudo o que acaba de referir.

13 - Considera importante que o professor crie um ambiente propício para o diálogo, durante as aulas?

- Sim.

14 - Na sua opinião, um aluno bem comportado é aquele que está calado durante a aula, sem perturbar o funcionamento desta, mas provavelmente a pensar no jogo de futebol que se vai realizar?

- Não. Isso não é bom comportamento. O aluno tem que participar activamente em todas as actividades. Mas acho que nesse aspecto são os professores que os devem manter activos, fazendo-lhes perguntas, dialogando com eles, obrigando-os a trabalhar. Antigamente era tudo muito rígido, nem podíamos olhar para o lado. Os professores tinham autoridade.

15 - E se o professor colocasse nas salas de aula todo o material necessário (fichas, livros entre outros materiais) indicasse os objectivos a atingir para o desenvolvimento de determinadas competências, ficando também na sala para responder a todas as perguntas, concorda com a utilização deste método de ensino?

- Não. Acho que o professor devia, em primeiro lugar, explicar as matérias e só depois mandar os alunos fazer as fichas, esclarecendo sempre os alunos se eles tivessem dificuldades. É o que eu penso. Primeiro é necessário dialogar com os miúdos, pô-los à vontade, explicar. Depois, o professor tem que responder a todas as perguntas deles, se eles tiverem dificuldades.

16 - Acha bem que o professor mande os alunos efectuar consultas, por exemplo, consultar um dicionário, para procurarem a informação de que necessitam?

- Acho que o aluno deve procurar, e procurar no dicionário, puxar pela cabecinha. Ele deve trabalhar. O professor não tem que lhe dizer tudo. Acho que não deve dizer tudo. O professor tem é que explicar o que o aluno não entende e ensiná-lo a procurar o que lhe faz falta.

17 - A senhora defende a ideia de que o professor tem que ensinar aos alunos o valor do trabalho e que é através do nosso esforço que atingimos os nossos objectivos?

- Claro. É assim que é a vida. É assim que nós conseguimos. Não acho bem que se dê aos alunos tudo já solucionado. Isso já não é uma boa formação... Porque a vida não é assim. Penso que é agora o mal dos miúdos, eles terem explicações e trazerem as coisas feitas pelas explicadoras. Não. Eles têm que estar em casa a estudar, a procurar resolver os exercícios. Isso só lhes faz bem.

18 - Acha então que, dando-lhes as soluções de tudo, eles nem têm a oportunidade de pensar?

- É isso mesmo que eu queria dizer. Os alunos não querem ter o trabalho de pensar e os pais não entendem que os estão a prejudicar, arranjando um explicador que pense por eles. Depois chegam ao Ensino Secundário e reprovam todos.

19 - O professor tem, então, que utilizar métodos que visem o desenvolvimento do raciocínio, da autonomia..., é isso que me está a querer dizer?

- Sim, porque não podemos andar a acompanhá-los toda a vida. Eles têm que procurar resolver os seus problemas, utilizando os meios que nós lhe damos (dicionários, computadores...) e só depois é que devem recorrer ao pai, à mãe ou ao professor. Mas insisto na ideia de que, primeiro, o professor tem que explicar e ensinar a procurar a informação.

20 - Considera importante que o professor mande os alunos realizarem trabalhos de grupo?

- Às vezes, às vezes. Não sei, mas, às vezes, devem fazer. O meu filho faz trabalhos de grupo.

21 - E quanto a trabalhos de pesquisa, fora da sala de aula, considera-os importantes?

- Acho que sim. Não faz mal nenhum. Acho que faz bem. Faz bem aos alunos trabalharem com os computadores, consultarem livros... Tudo isso faz bem.

22 - Considera importante a existência de um bom relacionamento entre o professor e os alunos?

- Acho que se eles gostarem do professor, gostam mais da aula, gostam mais de participar e de aprender. Acho que sim.

23 - Se o seu filho tivesse um professor muito simpático, mas pouco exigente e outro muito exigente, mas que não brincasse tanto com os alunos, embora lhes explicasse muito bem as matérias. Qual deles gostaria que fosse professor do seu filho?

- Ah! Não tenho dúvidas, escolheria o que ensina, Claro. Só sorrisinhos não... Tem de ser o que ensina. Se puder ser as duas coisas, um bocadinho de cada coisa... mas o que ensina é que é importante. A brincadeira é lá fora, no recreio.

24 - Que características gostaria que tivessem os professores do seu filho?

- Que sejam rigorosos, que transmitam as coisas com rigor, que preparem bem os alunos. Se pudessem ser um bocadinho simpáticos para o cativar... Mas dentro da aula tem que ser assim. Acho que sim. E que tenham muita paciência... Acho que a profissão docente é uma profissão muito, muito exigente, muito complicada. Porque aturar os miúdos não é fácil e é uma responsabilidade muito grande dar a formação. Tem que se ter vocação para se ser professor.

25 - Quer referir mais alguma coisa em relação a métodos que o professor deva utilizar na sala de aulas?

- Não tenho mais nada a dizer.

26-Gostaria, agora, que reflectisse um pouco sobre a relação escola-família. Considera importante que os pais se envolvam mais nos assuntos escolares dos seus filhos?

- Deveria existir uma colaboração muito grande, porque acima de tudo os pais têm de dar a educação aos filhos. Os pais é que são os primeiros educadores, embora os professores ajudem muito, porque eles estão mais tempo na escola do que estão propriamente em casa. Mas os pais é que têm a maior responsabilidade, os filhos são deles, não dos professores.

27 - Os pais vêm poucas vezes à escola?

- Eu acho que alguns não vêm à escola. Nós somos chamados pela escola. Faltam quase sempre aqueles que deveriam vir...

28 - Por que razão é que isso acontece?

- Porque há pais que dão sempre razão aos filhinhos... Penso também que é egoísmo, se calhar. Não sei bem por que motivo isto acontece.

29 - Na sua opinião, o que deveria fazer-se para que os pais colaborassem mais com a escola?

- Eu sei lá. Que os pais deixassem de ser tão egoístas, e não acreditassem tanto nos filhos. Que viessem mais vezes à escola procurar informação, e que soubessem aceitar tanto as boas como as más notícias. A escola nem sempre tem boas notícias para dar aos pais.

30- Eu gostaria que reflectisse, agora, sobre o equipamento escolar como auxiliar do processo ensino-aprendizagem. Acha que um bom equipamento poderá ajudar os professores desempenharem melhor a sua missão?

- Sim. Isso é muito importante para os alunos e para os professores também. Um bom equipamento melhora a qualidade do ensino, acho eu.

31 - Acha que os professores devem recorrer às novas tecnologias da informação e da comunicação para dar as aulas?

- Sim. Acho que sim, porque os miúdos gostam mais dessas aulas.

32 - Relativamente às instalações (salas de aula, recreio, biblioteca, pavilhão gimnodesportivo, instalações sanitárias, entre outras) tem algo de especial a referir?

- Acho que esses espaços são todos eles muito importantes para que os nossos filhos gostem de vir para a escola. Nós, aqui, em relação à escola dos nossos filhos, não temos motivos para nos queixarmos.

33 - Quanto aos serviços disponibilizados pela escola: Secretaria, Cantina, Bufete, tem alguma coisa a referir?

- São serviços muito importantes. Todos os serviços que referiu são muito importantes para os alunos e têm que ter qualidade. Em relação à cantina queria dizer que muitos miúdos desta escola almoçam cá.

34 - Gostaria que a escola frequentada pelo seu filho tivesse Serviço de Psicologia e Gabinete Médico?

- Não sei se existe, nesta escola, gabinete de psicologia, mas acho que sim, porque há uns seis meninos que vão à consulta de uma psicóloga. Considero o Serviço de Psicologia muito importante numa escola. Em relação ao Gabinete Médico, acho-o indispensável. Deveriam existir, em cada escola, pessoas com

formação para prestarem os primeiros socorros quando os alunos se magoam. Assim os pais estariam mais descansados nos seus empregos.

35 - A segurança constitui um factor que a preocupa?

- A segurança dos nossos filhos é para nós uma preocupação constante. Além dos funcionários, deveriam existir guardas a vigiar, porque há muita malandragem, apesar de vivermos num espaço rural. Devia haver mais funcionários a vigiarem os alunos no recreio e a percorrerem constantemente as vedações da escola. Além disso não é bom que os alunos pequeninos estejam juntos com os de dezoito a anos. Os pequeninos deixam-se levar pelos grandes. Os pequeninos são facilmente influenciados pelos grandes. O centro das nossas preocupações é a segurança e educação dos nossos filhos. E por falar de educação, esperamos que a escola prepare mulheres e homens correctos, para que um dia possamos orgulhar-nos deles.

36 - Considera que a escola deveria acolher os alunos durante o horário de trabalho dos pais, das 09h00 às 18h00?

- Acho que faz muita falta os alunos estarem com os pais, estarem com os avós, estarem com os tios, não pode ser só a escola. Gosto tanto de ter os meus filhos em casa. Mas em relação aos meninos que não têm companhia em casa, se calhar, esses deveriam ser ajudados. Alguns até andam sozinhos. Os pais que vão trabalhar não sabem o que eles fazem depois das aulas. Acho que, para esses, era preciso... Fazia bem eles ficarem na escola, realmente.

37 - Em relação às pausas lectivas, às chamadas férias de Natal e da Páscoa, acha que a escola deveria estar aberta para acolher os alunos, desenvolvendo actividades para eles?

- Acho que sim, mas apenas para aqueles que não têm realmente quem fique com eles. Os outros devem estar com as famílias.

38 - E durante as férias de Verão, a escola deve encerrar para os alunos?

- Há escolas onde os alunos são difíceis. Os professores, coitados, estão cansadinhos de os aturar. E os miúdos precisam de estar em casa, de ter os tempos deles, de brincar.

39 - Quer referir mais alguma coisa que considere importante?

- Não.

- Gostei muito de falar com a senhora. Agradeço-lhe a sua disponibilidade para conversar comigo acerca da escola. Aproveito para desejar muita sorte para o seu filho.

- Obrigada.

FIM

ANEXO III –PROTOCOLO DE ENTREVISTA N.º3

Caracterização do entrevistado:

Sexo: Feminino.

Idade: 48 anos.

Habilitações literárias: 6.º ano de escolaridade

Profissão: Doméstica.

Situação: Mãe e Encarregada de Educação de um aluno a frequentar o 5º ano de escolaridade. Vice-presidente da Associação de Pais.

Espaço: Urbano (U2).

- Bom dia.

- Bom dia.

1 - O tema da nossa conversa está relacionado com a expectativa dos pais em relação à escola pública do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Mas, começaria por lhe perguntar se os seus filhos tiveram dificuldades de adaptação no início de cada ciclo de ensino.

- Por acaso até tiveram. Eles, realmente, lá no 1º ciclo, estão habituados a terem uma professora da 1ª à 4ª classe e quando vieram para aqui, sentiram dificuldades porque tiveram muitas professoras, principalmente um dos meus filhos. E o ensino é completamente diferente. Eu tenho gémeos e noto a diferença num e noutro. Um tem pouca capacidade de concentração e o outro tem mais capacidade e entende mais o que está a fazer, mas eles notaram muito essa diferença em relação aos professores.

2- Eles achavam que no 1º ciclo tinham um relacionamento melhor com a professora, que eram mais acarinhados?

- Sem dúvida. A professora da 1ª à 4ª foi excelente, não tenho que dizer da professora, embora não tenha que dizer das professoras daqui também. É como eu digo, os meus filhos são uns alunos que não dão problemas, eles não se portam mal durante a aula. Têm as dificuldades deles na aprendizagem, principalmente um deles, mas não se pode maltratá-lo, não tenho razão de queixa dos professores. Mas, aqui é diferente. Durante o 1º ciclo tiveram uma professora que conhecia os meninos um a um (como é um bairro), e eram acarinhados. No Natal dava-lhes sempre qualquer coisa, um chocalatinho, e isso era importante para eles, porque cativava-os muito e eles gostavam muito da professora. Aqui, já não têm ninguém assim, uma professora de quem eles possam dizer que gostam mais. Podem ter mais ou menos respeito, ou seja, neste caso eles têm muito respeito à Directora de Turma. Também a Directora de Turma tem que se impor numa turma como a que eles têm, mas também não é por se portarem mal porque eles não têm esse problema de comportamento.

3 - Que expectativas tem a senhora acerca da escola pública do 2º e 3º ciclos do ensino básico?

- Ora bem, eu espero que a escola proporcione aos meus filhos uma boa educação, é para isso que eles cá estão, e que eles se sintam bem, que não cheguem ao ponto de dizer que não querem vir para a escola porque não gostam de andar na escola. Gostar da escola é também muito importante, porque eu também já cá andei e vinha para a escola todos os dias porque gostava de andar

na escola. Eu sei que agora há miúdos com a idade dos meus filhos, que têm 10 anos, que já não querem vir para a escola.

4 - Conhece o motivo que leva esses meninos a rejeitarem a escola?

- Eu acho que a expectativa deles hoje em dia, é o “deixa andar”, os miúdos é um bocado assim o “deixa andar”. Mas, de qualquer maneira, eu acho que se os professores também os cativassem um bocado mais, mas os professores também não têm culpa, porque principalmente esta escola não está classificada como sendo uma das melhores escolas. Isto aqui, também temos que ver que nas turmas que os miúdos calham, se calhar, eu no fundo não vou dizer que devemos escolher os miúdos a dedo para uma turma, não podemos ter uma turma só com meninos bem comportados, não seria o ideal. Mas, os meninos mal comportados não iam ficar só numa turma de meninos mal comportados, porque os professores também não estavam para isso. Isso é uma realidade.

5 - Está a dizer-me que existe indisciplina. Como vice-presidente da Associação de Pais, que soluções preconiza para ultrapassar esse grave problema?

- Eu acho que os professores, ao mandarem os miúdos de castigo para a rua, estão a fazer o que eles realmente querem. Eles já se portam mal com o propósito de virem para a rua. Portanto, não querem estar dentro da sala de aula. É evidente que os professores para darem a aula têm que mandar os miúdos para a rua, senão não conseguem dar a aula em condições. Eu também já pensei em trabalhos, em fazerem os trabalhos aqui na escola, ajudarem os funcionários na jardinagem, ou a fazerem alguma coisa de que gostem, quando vêm de castigo, para ver se os incentiva algo mais. Mas, isto é muito complicado, porque eu acho que, no fundo, isto começa em casa, ou seja, os pais é que deviam começar por dar educação aos filhos e quando os pais não fazem isso também não vão ser os professores que o vão fazer. Por isso, os meninos mal comportados vêm de casa já mal comportados e depois vêm para a escola perturbar as aulas. Se os professores mandam os alunos para casa porque estavam a perturbar as aulas, os pais deles vêm cá e não gostam muito que os filhos sejam mandados para casa, também não gostam muito que mandem os filhos fazer trabalhos comunitários. Isto é muito complicado quando a gente manda os filhos dos outros fazer alguma coisa. Quando os próprios pais não colaboram e não ajudam a solucionar os problemas, torna-se tudo muito difícil.

6 - Considerando tudo o que me disse em relação aos meninos que frequentam esta escola, acha que os professores têm que ser também educadores, transmissores de valores, eles têm que socializar os alunos?

- Eu acho que sim. Os professores também têm que educar, ou seja, é a continuação de casa. Por isso, é que entregamos os nossos filhos à escola, para eles aprenderem, para os professores ensinarem o que nós não lhes podemos ensinar, porque não somos professores, mas também para os professores educarem os nossos filhos. Isto é a realidade que existe neste momento aqui e noutras escolas com muitos problemas, como pais separados, entre outras coisas. Tenho muita pena desses alunos, porque, às vezes, também não existe muita compreensão por parte dos professores em relação a essas crianças. Sabe Deus o que eles passam em casa, porque não têm carinho dos pais. Quando chegam aqui à escola, arranjam maneira de “virarem” isto tudo, portando-se mal. Mas acho que estes alunos deviam ter acompanhamento...

7 - Na sua opinião, de que modo deveriam ser ajudados esses meninos?

- Não podemos discriminá-los porque eles não têm culpa. Isto é assim, nós não vamos pôr as culpas nas crianças porque as crianças não têm culpa nenhuma. Quem tem culpa são os pais, neste caso. Agora é assim, eles vêm para a escola à espera de um carinho, de um abraço, sei lá, coisa que não têm em casa. A realidade é esta mesmo. Eu acho que se os professores pudessem, além de ensinarem, de terem uma palavra amiga, de os encaminharem para psicólogas, eu acho que ajudariam muito.

8 - Mas, acha que os meninos que se portam mal e os que têm bom comportamento devem estar inseridos na mesma turma?

- Sim, não vamos discriminar os meninos, porque eles não têm culpa de serem assim. No fundo são revoltados por qualquer coisa que se passa no seio da família, não é? E se os vamos discriminar, eles podem ainda ficar mais violentos o que também dificulta muito a tarefa dos professores.

9 - Está a dizer-me que está a favor de uma política de solidariedade, quer que, sem prejudicar os alunos bons, se ajude os que têm problemas?

- Exactamente. Encaminhando-os para os sítios certos. Neste caso, para psicólogos, tentar fazer o melhor por eles porque, não sei, no fundo eles também são uns infelizes. Eu digo isto porque eu sei que na turma dos meus filhos há dois ou três que se portam mal e perturbam a aula dos miúdos, é certo. Mas, sabe Deus os problemas que aqueles miúdos têm, não é? Eu sei de um ou outro que os pais não lhes dão uma palavra de carinho, quando levantam o braço é só para bater. Isso também faz com que os miúdos fiquem revoltados e depois chegam aqui à escola e querem a “feira” toda, porque em casa são vítimas e aqui têm de ser heróis, não é? Isto tem as duas fases das coisas, eu acho que sim. Mas, é o que eu digo. Aqui, os maiores culpados são os pais.

10 - Penso que, desde o início da nossa conversa, preconiza, para os alunos desta escola, um currículo especial. Acha que, mais importante do que a aprendizagem de todas as matérias curriculares, seria a socialização dos alunos e a aprendizagem de valores?

- É isso mesmo. É isso que nós precisamos e é isso que gostava que a escola fizesse.

11 - Por termos falado no currículo, acha que as áreas curriculares não disciplinares como: Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto são importantes para estes alunos?

- A Formação Cívica é uma aula onde os meninos aprendem precisamente coisas como não ser violentos, aprendem a estar na vida. Exactamente essa área curricular não disciplinar faz-lhes muita falta. É a directora de turma que lhes dá Formação Cívica e depois vem uma pessoa convidada sempre, que é uma psicóloga. É a convidada que traz os temas e ensina aos meninos, por exemplo, o que é que eles hão-de fazer em situações de violência, dizem-lhe o que devem fazer quando virem um menino aqui na escola à pancada (chamar alguém, para ir participar ao Conselho Executivo, para fazerem as coisas certas).

12 - A psicóloga convidada para a aula de Formação Cívica é a psicóloga da escola?

- Não. É a psicóloga do projecto “ Mais Cidadania”, do qual também faço parte. E ela vem cá, é convidada todas as sextas-feiras pela directora de turma e vem dar, em conjunto com a directora de turma, essa aula aos miúdos. Eles têm uma hora

de Formação Cívica, por que é assim o estipulado. Também quero dizer que as aulas de apoio, nas outras disciplinas, são muito importantes. Também é muito importante terem aulas de apoio. Mas essa aula de Formação Cívica é importante, é muito importante para ensinar os miúdos, mas é assim: há muitos meninos que estão na aula, que dizem sim a tudo e até preenchem os inquéritos e fazem tudo muito bem, mas vêm cá para fora e não cumprem. E há muitos miúdos que não levam aquela aula como sendo uma aula a sério. Eles até os incentivam, até lhes deram um diploma e tudo, como eles aprenderam tudo e não sei quê, mas chegam cá fora e não põem esse conhecimento em prática.

13 - Acha que seria mais eficaz, para estes alunos, que os professores lhes atribuissem um nível, nesta área curricular não disciplinar (Formação Cívica)?

- Quer dizer, podia até dar resultados positivos, mas eu acho que isso aí não é o mais relevante, porque quem estiver realmente interessado em aprender tanto faz que tenha nota como não tenha nota. É assim, se eles, lá na aula, estiverem realmente interessados em aprender o que a professora está a dizer, porque a professora directora de turma é muito rigorosa e eles lá não fazem “farinha”, eles irão aprender. Portanto, é a aula em que eles se portam melhor é com a directora de turma. Eles lá, eu acredito que eles estejam com atenção nessa aula. E é assim, eles até aprendem e sabem o que devem fazer e sabem o que é o bem feito e o que é o mal feito.

14 - Concorde que esta aula (Formação Cívica) seja leccionada pelo director de turma?

- Exactamente, é quem tem mais poderes sobre eles. É para os fazer entender que realmente as coisas têm que ser assim.

15 - Quanto ao Estudo Acompanhado, acha esta área importante?

- O meu filho só agora é que a professora o propôs para o Estudo Acompanhado.

16 - Não está a confundir Estudo Acompanhado com aulas de recuperação?

- Ah sim. Exactamente. Por acaso estava a confundir, porque ele agora foi recomendado para as aulas de recuperação. Estudo Acompanhado já tem desde o princípio do ano. Pôr os professores a ensinar a estudar, é interessante, sim senhor, e se os meninos levarem à regra tudo o que esteja no plano escolar eu acho interessante. Só que é assim, depende dos meninos. Há aqueles meninos que nem sequer estudam, há aqueles que até podem aprender, mas não têm vocação, não têm cabeça, não têm nada, por muito que os professores expliquem. Portanto, eles, no princípio do ano, levam um plano de regras: não podem trazer telemóvel, não podem fazer isto, não podem fazer aquilo. Eles andam com as regras na pasta. Têm as regras assinadas por todos a dizer que concordaram. Mas é assim, os meninos têm lá as regras é certo, mas a maior parte deles não cumpre nada daquilo. Trazem telemóveis para a escola, fazem exactamente tudo o que o professor disse para não fazerem. Por isso, é assim, no Estudo Acompanhado, os professores até têm muita vontade e ensinam os meninos como é que se faz, porque querem o bem dos meninos e não sei quê, mas os próprios meninos é que têm de se lembrar que eles andam aqui na escola é para eles aprenderem, os professores não precisam de aprender, porque eles já sabem, eles estão aqui para ensinar os alunos. Os alunos ou aprendem ou não aprendem. A lógica é essa. O Estudo Acompanhado também acho que seja uma área interessante, mas se calhar não tão importante como isso, porque todos os professores devem ensinar

a estudar. O que eu acho importante, para tirar dúvidas, são aquelas aulas do apoio.

17 - Considera que todos os professores têm essa função de ensinar a estudar?

- Exacto. À medida que eles vão para as disciplinas, porque senão os meninos começam a saturar-se. Eles já vão para as aulas, eles já sabem o que têm de fazer. Essa aula de Estudo Acompanhado, no fundo, não deve ter muita razão de ser, porque o professor lá está todos os dias, todas as vezes que vai à aula a dizer a mesma coisa. Em Formação Cívica, sim, há sempre outras coisas que se podem aprender, que devem ser muito mais interessantes para eles se tornarem realmente nuns homens, nuns adultos que vão lá para fora e que saibam estar na vida. Isto é mesmo assim, arranjam os seus empregos e não se tornarem no que, infelizmente, a maior parte dos homens se tornam, ou ladrões ou toxicodependentes, essas coisas todas. E a Formação Cívica, para mim, é mais importante que o Estudo Acompanhado.

18 - Acha então que, em vez de terem Estudo Acompanhado, deveriam ter mais uma hora de Português ou de Matemática?

- Não. Se calhar, mais uma hora de Formação Cívica. Punha duas horas por semana, mas não duas horas seguidas para não cansar os meninos. Mas duas horas por semana, porque se a gente estiver sempre a batalhar no mesmo, eles até acabam por “encaixar”.

19 - Quanto à Área de Projecto, tem alguma coisa a referir?

- A Área de projecto não tem grande importância, acho eu. No entanto, se esta área desenvolve a criatividade, deixá-los lá ser um bocado mais criativos.

20 - Relativamente ao método a utilizar nas aulas, acha que os professores devem utilizar o método tradicional (o professor transmite a informação para o aluno a aprender) ou outros métodos?

- É assim, eu acho que, hoje em dia, esse método não funciona muito, porque as nossas crianças hoje em dia não têm poder de concentração, não têm capacidade para “apanhar” as coisas que nós, se calhar antigamente “apanhávamos”. Portanto, o professor chegar à aula e pôr-se a falar, a falar e os meninos estarem a ouvir, não interessa. Metade deles não pode ouvir o que o professor está a dizer.

21 - Mesmo que sejam bem comportados e que não façam barulho, não conseguem ouvir metade daquilo que o professor diz?

- Exactamente. Mesmo que sejam bem comportados e não façam barulho, não dá. Eu acho realmente que deveria funcionar melhor se o professor falar e perguntar aos alunos, ou seja, está a falar e a seguir perguntar para ver se os meninos realmente perceberam o que ele esteve a falar. Porque, se chegar à sala e começar a falar, falar, eles ficam a olhar e passado um bocado já não se lembram de metade do que o professor disse. Isso é lógico.

22 - Se o professor colocasse sobre uma mesa os materiais didácticos necessários (dicionários, enciclopédias, fichas, entre outros) para os alunos procurarem a informação, ficando por perto para esclarecer dúvidas, conseguiria que os alunos aprendessem mais?

- Esse método, em certas escolas, funciona, porque, há pouco tempo, fui observar o ensino dos meninos na Escola da Vila das Aves. Verifiquei que lá funciona. Portanto, os meninos lá têm um professor, mas eles fazem assim: se querem ir buscar o livro da 1ª, pegam no livro da 1ª, se quiserem um livro de outro ano vão buscá-lo. Eles têm livros da 1ª à 4ª classes. Não sei se é por ser uma vila, se é por ser uma aldeia, mas aqui não ia funcionar, de certeza. Nesta escola não iria funcionar, de certeza, esse método.

23 - E se o professor, em cada aula, explicar alguma matéria e seguidamente mandar realizar fichas de trabalho, terá mais êxito?

- Acho que devia ser assim, porque realmente se o professor está a dar a aula e se não der fichas aos meninos, se não fizer perguntas aos meninos, a maior parte dos meninos não capta o que o professor diz. É assim, chegam a casa e não pegam nos livros, não é? Portanto, aquela aula foi para esquecer e a seguir vem outra e outra e outra. Então, os meninos que não tiverem interesse pela escola ainda mais difícil vai ser, porque vêm às aulas para cumprir “calendário”, porque eles chegam a casa e não pegam nos livros. Se não captarem o que o professor diz nas aulas, se não houver nada que os incentive, eu sei lá, talvez jogos, que inventassem jogos de Matemática ou de Português, mas que levassem os miúdos a gostar de irem para as aulas, aulas dadas através de jogos que incentivassem os miúdos a gostar das aulas. Portanto, eu acho que as pessoas têm que inventar uns jogos ou qualquer coisa que cativa os alunos e não ponham ali um professor a dizer assim: «Hoje é esta matéria que vamos dar e é isso que vocês têm de “encaixar”». Devia ser como eu disse, porque também é complicado para os meninos estarem lá os 90 minutos. É certo que a segunda metade da aula, os meninos já não a vão apanhar. Os meninos agora chegam às 9h30 (entram para a aula às 8h15), e já não pensam em mais nada senão no recreio. Toca para a saída às 9h45 e quem tiver relógio deve estar sempre a olhar para o relógio a ver quando é que vai tocar, porque é um quarto de hora que eles vão ter de intervalo. Era muito mais fácil o que nós tínhamos antigamente, que era uma hora, das 8h30 às 9h30, do que agora os noventa minutos.

24 - A utilização de computadores e a realização de trabalhos de pesquisa, em grupo, não os motiva a aprender?

- Sim. Através desses meios aprendem com muito mais facilidade. Eu, por exemplo, se estiver aqui a ler este texto, aprendo com muito mais facilidade se for eu própria a ler, “encaixo” na cabeça mais facilmente do que se for o professor a dizer-me, a ler-me o mesmo texto. Portanto, com os meninos acontece o mesmo. Defendo essa coisa de os mandar pesquisar por eles próprios, mandar fazer esses trabalhos.

25 - Considera importante que exista um bom relacionamento entre professores e alunos?

- Acho que deve existir um bom relacionamento dos alunos com os professores. Esta relação com o professor deve ser muito boa, senão não se vai a lado nenhum. Isso, à partida, deve existir sempre. Agora, o que mais queremos é que os professores sejam a continuação da educação que damos aos nossos filhos em casa. Portanto, nós, no fundo, procuramos um educador para os nossos filhos.

26 - Agrada-lhe que o professor seja disciplinador?

- O professor tem que manter a autoridade e a disciplina. Há aquelas alturas em que o professor até pode dar uma gargalhada e até pode achar piada a um aluno e rir-se, não é? Mas, há aquela altura em que o professor tem que estar a dar a

aula, tem que estar ali firme e não vai achar piada nenhuma. Portanto, os meninos têm que entender que o professor tem duas posições: tanto tem que dar aula e tem que ser rigoroso, se tiver que ser, e pode estar a rir com o aluno. Eu acho que deviam existir as duas coisas. Se calhar é difícil, não é? Hoje em dia é difícil dar aulas. Deve existir amizade entre o professor e o aluno, mas se o professor achar que aquele menino vai além das medidas, também tem de agir adequadamente. Tem que haver respeito. O professor nunca deve permitir que eles passem além das “marcas”, porque o professor é o professor. Cada qual no seu lugar.

27 - Quanto à colaboração da família com a escola, tem algo a dizer?

- Eu acho que sim, que devia existir, mas é muito difícil no meio em que vivemos. Nós fazemos parte da Associação de Pais e convocamos uma assembleia-geral para os pais virem saber que nós existimos e que estamos aqui para dar a cara por eles. Só apareceu uma mãe. Por isso, está a ver. Quer dizer, nós vimos às reuniões que os directores de turma convocam para virmos saber as notas dos nossos filhos. Eu falo por mim, mas eu venho a todas porque me interessa. Coloco em primeiro lugar, os meus filhos e tudo o que esteja relacionado com os meus filhos. Mas, a maior parte das mães não se interessa. Muitos pais depositam os filhos na escola, vão-se embora trabalhar e não querem saber de mais nada. Isto, para os pais, é um lugar onde deixam os filhos e nada mais. Não querem saber se os filhos se portaram bem, se correu bem a escola dos filhos. Só quando as directoras de turma os chamam, porque eles fizeram qualquer coisa errada, é que as mães vêm à escola.

28 - Acha que esses pais precisam de formação?

- Eu acho que sim. As aulas de Formação Cívica seriam muito boas para eles.

29 - Quando falo em formação de pais, estou a referir-me à generalidade das escolas e não apenas a esta.

- Claro que é necessário fazer a formação dos pais, nas escolas em geral, porque não é só nesta escola que existem problemas, infelizmente. Eu acho que sim, que os pais devem receber formação. Não há como tentar fazer formação de pais, porque é assim, enquanto não tentarmos, não sabemos o que é que vem a seguir. Há que tentar e chamar realmente as famílias à escola para virem ver o que é que se passa, para se ocuparem mais dos filhos e terem eles próprios formação. Porque realmente eles não podem dar a formação aos filhos, se eles próprios não a tiverem, e se calhar é um bocado isso que existe nesta sociedade. Hoje em dia, é preciso ver que é também muito complicado, porque o pai sai de manhã e chega à noite e no dia seguinte vai trabalhar. Mas é assim, eu também vou trabalhar. No entanto, quando chego a casa, os meus filhos já lá estão. Todos os dias pergunto aos meus filhos o que é que eles comeram, o que é que eles fizeram, se se portaram bem. Mas é necessário formar pais, exactamente. Se os pais recebessem educação e se fossem formados, os alunos não precisariam de chegar ao nível a que chegaram. Os alunos portam-se mal nas aulas porque não têm formação em casa, falo de alguns, da maior parte deles. Outros, enfim, são uns infelizes, só Deus sabe o que é que se passa nas casas deles. Mas, isto começa com o pai. Isto começa em casa e depois é que vem à escola.

30 - A senhora acabou agora de me dizer que muitos alunos são infelizes. São factores de ordem afectiva ou económica que constituem a causa dessa infelicidade?

- É o aspecto afectivo. Não, não é pelo aspecto económico. No aspecto económico, a Segurança Social tem ajudado muito. Há os rendimentos mínimos, os pais dão-

se ao luxo de não trabalhar por receberem rendimentos mínimos. Não é por aí. Às vezes, até há ajudas demais e é o que os leva a serem assim.

31 - Não há carência de alimentos em casa dos alunos desta comunidade educativa?

- Não. Nós temos assistentes sociais e tudo. Não deixam faltar com nada, isso é uma realidade. Agora, há carência mas é de mimos, há falta de carinhos mesmo, carinho dos pais aos filhos. Eu acho que deviam obrigar os pais a virem às escolas para aprenderem a dar carinhos, a dar mimos, porque se os filhos não tiverem isso em casa, é óbvio que na escola são uns meninos revoltados, porque não têm em casa aquilo que precisavam de ter. Eles chegam à escola e não têm nada a perder. É um bocado isso, eu acho.

32 - Estávamos a falar da colaboração dos pais com escola. A que nível deveria situar-se essa colaboração?

- Participar em visitas de estudo e noutros eventos. Eu acho que isso tudo, além de ser importante para a escola, é importante para os nossos filhos, ou seja, é importante para os alunos. Porque se os alunos tiverem os pais e se virem que os pais estão a dar atenção e que estão a trabalhar com eles na escola, isso torna-se muito importante para os alunos. Os alunos tornam-se muito mais seguros e vêm que não estão sozinhos. Muitos alunos sentem-se sozinhos na escola. Se os pais colaborassem, seria bom para os alunos e para os professores.

33 - Considera importante a existência de bons equipamentos, na escola, para que o professor possa cumprir bem a sua missão.

- Acho importante que existam computadores e outros equipamentos que permitam ao aluno realizar, com qualidade, os seus trabalhos.

34 - No que diz respeito aos espaços físicos (pavilhão gimnodesportivo, sala de estudo, sala de jogos, biblioteca, entre outros) considera-os importantes no quotidiano dos alunos?

- Eu acho que acrescentaria o campo de futebol, porque faz muita falta para os meninos. Existe um campo de futebol lá em cima, mas os meninos grandes apoderam-se dele e depois os mais pequeninos não têm acesso a ele. Ainda em relação às instalações, gostaria que as casas de banho tivessem melhores condições.

35 - Deveria existir na escola uma Sala de Estudo para os alunos fazerem os trabalhos de casa?

- Mas um Sala de Estudo para quem sai das aulas é complicado. Eu falo pelos meus filhos, porque é muito estudo. Também temos que ter os tempos de lazer.

36 - Considera, então, importante que exista uma Sala de Jogos?

- Sim, deveria existir uma sala de jogos, porque é tudo concentrado aqui no polivalente. Quem vem de uma sala de aulas não se vai querer meter numa sala de estudo, não é? Porque, ainda há meninos que têm capacidades para isso, mas há outros que não, e eles querem é jogar à bola porque estiveram fechados aqueles 90 minutos e não estou a ver os meninos a irem outra vez para uma sala de estudo 15 ou 20 minutos que seja. O que eles querem é ir buscar a senha para as refeições. Outra coisa que acho péssima é passarem aqui um quarto de hora para comprarem uma senha para o almoço. Eu acho que devia haver um

programa.... Agora os meninos saem de uma aula de 90 minutos, vêm um quarto de hora para o polivalente tirar a senha, lá se vai o intervalo dos meninos e não digo nada disto aos meus filhos, mas que está mal, está mal.

37 - Talvez a informatização de cartões resolvesse esse problema, não acha?

- Isso seria ótimo. Aliás, os meninos já pediram isso na aula de Formação Cívica, porque lhes foram perguntar as coisas que eles gostariam de ter, eles pediram uma máquina onde pudessem carregar um cartão e terem o intervalo deles, porque 15 minutos não é muito tempo, mas também passá-lo numa fila não é muito agradável. É das tais coisas que deviam ser feitas, mas se calhar já não vou ver nada disto ser feito.

38 - Em relação aos serviços que a escola presta à comunidade educativa (Secretaria, Cantina, Bufete, Gabinete de Psicologia, Gabinete Médico), tem alguma coisa a referir?

- São todos muito importantes. Mas eu quero falar principalmente do gabinete médico. Gostaria que estivesse cá uma enfermeira, todos os dias, mesmo uma enfermeira que já não estivesse no activo, daquelas pessoas que estão reformadas, ou até que fosse voluntária, porque os meninos aqui magoam-se e têm que ser as funcionárias a fazer os curativos. E não sei como é que uma escola destas não tem um gabinete médico. Eu acho isto incrível. Não sei se existe nas outras escolas ou não, mas sei que aqui não existe e que deveria existir. Isto é assim, há muitos miúdos problemáticos e miúdos que até fazem de propósito para se cortar, que eu sei. Vêm um vidro e vão lá de propósito só para não irem às aulas e cortam-se. Auto-mutilam-se e depois vêm para aqui, acho que é aqui em frente, que existe um compartimento que serve para outras coisas e também para receber os meninos que se magoam, depois, coitada, a funcionária faz o seu melhor. Mas, acho que não existe Betadine, não existe álcool, não existe nada. É muito complicado. Apesar de os miúdos fazerem o que não devem (magoarem-se para não irem às aulas, eles para não irem às aulas fazem tudo e ainda mais alguma coisa), a falta de uma pessoa com formação adequada é uma falha grave nesta escola. Nesse aspecto, não está bem. Há casos em que os meninos se magoam e eles ligam para os pais para eles os virem buscar e os levarem ao hospital. Isto não é muito normal. Primeiro, deviam dar a primeira assistência, embora nos avisassem e nós iríamos lá ter. Nós estarmos à espera que os nossos maridos cheguem a casa para levarem os miúdos ao hospital, não acho isto muito normal. Já aconteceu com um dos meus filhos, na escola primária, que partiu o rádio a fazer uma peça de teatro na escola, partiu o rádio do braço e esteve até à noite à espera que o pai chegasse para o levar ao hospital. A médica disse que o menino estava cheio de dores, que nem sabe como ele aguentou. Por isso, eu acho que, além de haver um posto médico, deveria haver uma enfermeira especializada para acompanhar os meninos ao hospital se assim fosse preciso.

39 - Quer referir-se à segurança?

- Quanto à segurança é assim, existem aqui três ou quatro seguranças na escola. Mas, os seguranças também não podem fazer muito por certos alunos, porque existem muitos alunos malcriados e viram-se aos próprios seguranças.

40 - Considera que há violência na escola?

- Considero que há violência na escola. Isso já toda a gente sabe, mas os seguranças não podem fazer muito. Não sei, se calhar propunha pessoas mais qualificadas para virem para aqui, com mais poder, que tivessem mais poderes

sobre o aluno. Que não deixassem o aluno chegar ao ponto de insultar os seguranças. Ninguém vem trabalhar para ouvir insultos, isso é uma realidade. Por mim falo, não é muito agradável estarem a fazer o serviço deles e vir um aluno e dizer «Olha, vai para “aqui”» ou «vai para “ali”» e eles deixam andar. Por isso, é que não existe assim muito respeito.

41- Mas sabe que a agressão física não é permitida?

- Não se pode agredir fisicamente, mas também o aluno não devia agredir verbalmente o segurança, não é? Quer dizer, isto aqui já há a tal má formação que não devia existir. Portanto, se houvesse, se calhar, aqui umas pessoas mais qualificadas...

42 - Acha que entram, para o recinto da escola, elementos estranhos?

- Ah, não, não. Só se for ao fim-de-semana. À semana aqui é tudo muito controlado. Eu pelo menos, quando venho aqui é tudo muito controlado. Digo para onde venho, o senhor que está à porta, o segurança, o porteiro, como lhe queiram chamar, controla e temos que dar o número do bilhete de identidade ou deixamos o bilhete de identidade. Portanto, nós somos controlados. Não é por aí, não é por pessoas estranhas que venham aqui no tempo de aulas que acontecem essas coisas... é pelos próprios alunos.

43- Considera que a escola deveria acolher os alunos durante o horário de trabalho dos pais, das 09h às 18h00?

- Os meninos que vêm para aqui, para o 5º ano, à partida já são... já têm 10 anos, já são um bocado... Eu não defendo muito a política de eles ficarem na escola o dia inteiro. Eu defendo a política de uns terem aulas de manhã, outros terem aulas de tarde. Neste caso, talvez resulte os pais tentarem arranjar espaços onde possam deixar ficar os filhos, onde possam meter os meninos enquanto não chegam a casa.

44 - Acha que a maioria dos pais, tem possibilidades económicas para pagar a quem se ocupe dos filhos, durante as tardes ou manhãs?

- Não precisam de ter possibilidades económicas. É grátis, porque a partir do 5º ano, o tal projecto “Mais Cidadania” acolhe os alunos desta escola. Toda a gente sabe que existe esse projecto. Os jovens podem ir para lá, porque pertencem à área de implementação do projecto. Não faz parte da escola. Aquilo faz parte de um projecto da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda, que é subsidiado, e é precisamente para acolher os jovens em risco. A paróquia teve a iniciativa de criar esse projecto. E todos os meninos que comecem a frequentar o 5º ano, podem aparecer lá. Têm jogos, têm exactamente tudo aquilo de que nós temos estado a falar, têm psicólogas, os trabalhos de casa são feitos lá. É lá que os meus filhos fazem os trabalhos de casa quando não têm aulas. Portanto, dependendo do horário deles, por exemplo, os meus filhos fazem às segundas, quartas e sextas, que não têm aulas de tarde. Mas sei que há escolas como a Escola Primária da Pasteleira, por exemplo, que já aplica o tempo de outro modo. Por exemplo, os meninos saem às 15h30 e depois, das 15h30 às 17h30, têm uma aula de ginástica ou têm uma aula de computadores, ou têm uma aula de natação. Portanto, os professores, até às 17h30, encontram-se lá na escola. Aqui, nesta escola, sei que o que há extra são os apoios, porque alguns alunos precisam de aulas de apoio. As professoras dizem à directora de turma que determinado menino precisa de ir para o apoio.

45 - Acha que as aulas de apoio ou de recuperação estão a ser importantes para os alunos?

- Muito importantes. É muito importante, até porque é preciso ver que o professor está concentrado ali em dois ou três alunos e não está concentrado numa turma inteira, não é? Portanto, eu acho que têm muito mais poder de concentração, os alunos e o professor.

46 - Por ter abordado esse assunto, a senhora considera que as turmas deveriam ter um número menor de alunos do que aquele que existe actualmente?

- Eu acho que sim. É muito complicado quando o professor dá aulas a vinte e não sei quantos alunos. É muito mais fácil dar aulas a metade de uma turma. Além dos meninos captarem mais, também é muito mais fácil para o professor se concentrar em A ou B.

47 - Na sua opinião, os alunos deveriam frequentar determinadas actividades, na escola, durante as pausas lectivas (Natal, Carnaval e Páscoa)?

- Sim, acho importante até pelos meninos cujos pais não têm onde os deixar ficar, deixam-nos ficar em casa o dia todo. No meu caso, é a chatice toda de os meus filhos não terem onde almoçar, porque normalmente almoçam na escola e quando há as pausas lectivas eu já não deixo porque...

48 - Ah! Gostaria que viessem para a escola, mas que esta lhes assegurasse os serviços de cantina e de bufete?

- Exactamente. Isso seria o mais importante, porque nós deixamos ficar os nossos filhos em casa e deixamos ficar qualquer coisa para eles comerem, mas não sabemos se eles comem ou não. E eu acho que o mais importante seria um serviço de cantina para eles, na escola. Assim poderiam distrair-se, vir para aqui jogar à bola. Seria bom para nós, pais, sabermos que eles estavam aqui e que estavam em segurança.

49 - Durante as férias de Verão, deveria verificar-se o mesmo?

- As férias grandes são mesmo férias grandes. Pronto, há sempre um mês em que os pais estão em casa com os filhos, não é? Mas, realmente, no outro tempo não temos onde deixar ficar os nossos filhos. Eu acho que o governo deveria arranjar uma maneira de termos onde deixar ficar os nossos filhos. Que fossem contratados professores para esses tempos de férias ou fazerem campos de férias ou acamparem... levar os miúdos assim para aliviar o stress das aulas. Fazerem assim qualquer coisa com os miúdos que, também por um lado podemos ajudar a incentivá-los mais para irem para a escola com mais garra. Fazer uma praia com eles. Acho que sim, que isso das férias grandes é muito tempo para os miúdos estarem em casa. E depois, num desses tempos, deveria haver uns dias na semana em que eles fossem dar a matéria que tinham acabado, para não a esquecerem, porque é muito difícil para nós, pais, no tempo das férias, mandarmos os nossos filhos pegarem nos livros. Se na escola os obrigassem a ler e a rever as matérias dadas, seria bom para os alunos, porque os ajudava a não esquecerem a matéria. Quanto aos professores, quando chegassem, sabiam que podiam contar com aqueles alunos, não precisavam de estar ali sempre a "batalhar" e sentiam-se recompensados porque não sentiam que andaram a ensinar os alunos em vão.

- Não vou fazer-lhe mais perguntas, mas se entender dizer alguma coisa mais, faça o favor de dizer.

- Não. Não quero dizer mais nada.

FIM

ANEXO IV – PROTOCOLO DE ENTREVISTA N.º4

Caracterização do entrevistado:

Sexo: Masculino.

Idade: 45 anos.

Habilitações literárias: 10.º ano de escolaridade

Profissão: Empresário.

Situação: Pai e Encarregado de Educação de uma aluna a frequentar o 9º ano de escolaridade. Presidente da Associação de Pais.

Espaço: Urbano (U1).

- Bom dia.

- Bom dia.

1 - O tema da nossa conversa é a expectativa dos pais em relação à escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Eu começaria, porém, por lhe perguntar se o seu educando teve dificuldades de adaptação no início de cada ciclo escolar.

- Talvez não muitas, porque já no 1º ciclo tinha quatro professores. Tinha a professora titular, depois tinha uma professora de Inglês, tinha a professora de música e o professor de Educação Física. Portanto, já vinha relativamente habituada a uma certa mudança de professores durante a semana e, quase todos os dias, mudava de professores. Não teve grande problema de adaptação ao resto do sistema de “multiprofessor”.

2 - Gostaria, agora, que exprimisse o seu ponto de vista relativamente às finalidades e funções da escola pública dos 2º e 3º ciclos?

- Educação, formação, que o currículo seja dado como deve ser e que saia formada, porque a minha filha acaba este ano o Ensino Básico, é o último ano que está no ensino básico, e aquilo que aprendeu do 5º ao 9º ano que vá bem aprendido, por assim dizer.

3 - Depreendo que o senhor está interessado, essencialmente, em que a sua filha saiba muito bem as matérias curriculares.

- Há muitas outras coisas que a escola pode fazer, mas no meu ponto de vista não são finalidades da escola, porque educar uma criança não é a escola que tem de o fazer, é em casa que recebe a educação. A escola está aqui para ensinar as matérias que constam nos programas oficiais. A escola existe para ensinar aos alunos as matérias desde o Português, a Matemática, a Física, a Geografia e as outras todas, que é para isso que eles estão cá na escola. Também estão cá para terem uma formação cívica, mas não só. Essa formação cívica, para mim, deve começar em casa e não na escola. Na escola, quando muito, podem complementar.

4 - Não acha que os alunos, na escola, além da aquisição dos saberes relativos às matérias curriculares, desenvolvem competências, no domínio da socialização, que em casa não poderiam ser desenvolvidas com a mesma eficácia?

- Isso pode ser feito em casa. Uma família não é uma ilha, não está fechada, a criança ou jovem tem de conviver com muita gente. Portanto, todas as relações sociais podem ser desenvolvidas em casa e não apenas na escola, embora a escola seja muito importante e isso vê-se depois. Mas, há também pressões negativas que são exercidas sobre os nossos filhos por certos grupos de alunos, embora eu não tenha esses problemas, mas há muitos pais que se queixam que desde que os filhos mudaram para aqui, principalmente para a Escola Básica do 1º ciclo, os filhos tiveram alterações de comportamento, negativas, provocadas pela pressão do grupo. Mas, eu continuo a dizer, o convívio é importante, eles estão a aprender a trabalhar em grupo, a trabalhar com os outros. Todas estas coisas considero que são importantes, mas não considero isso uma finalidade da escola.

5 - Na opinião do senhor, a aprendizagem de valores, a socialização das crianças são uma tarefa apenas das famílias?

- A educação deve começar em casa. Na escola, sim senhor, têm também que ser educados, mas a educação de uma criança deve começar em casa, no berço. É no berço já. Muitos problemas que há hoje nas escolas existem por causa da má educação que vem de casa. Assim, muitos alunos precisam de ser socializados e fazer essa aprendizagem de valores.

6 - Peço-lhe, agora, que faça uma reflexão sobre o currículo escolar. Considera que o currículo está bem constituído, ou deve ser alvo de alterações?

- Acho que está bem. A única disciplina que eu acho que deveria ser suprimida, apesar de não ser obrigatória, é facultativa, seria a de Educação Moral e Religião Católica, acho que essa deveria ser retirada. Sabe, eu sou católico, mas simplesmente acho que a escola é escola e religião é religião. Não tem nada a ver uma coisa com outra. Acho que é uma disciplina que não devia haver mais.

7- E se existissem aulas de outras confissões religiosas, já concordaria que existissem as de Educação Moral e Religião Católica?

- É igual, é igual. Acho que religião não tem rigorosamente nada a ver com escola.

8 - Concorda que façam parte do currículo as áreas curriculares não disciplinares como o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica?

- Concordo, se for feito como deve ser. Se no Estudo Acompanhado forem lá para a sala para estudar e não para brincar, como acontece muitas vezes. Eu sei que isso acontece, porque a minha filha diz que acontece. Por exemplo, nas aulas de apoio também acontece. Estão a ter aulas de apoio a Português ou a Matemática e, se calhar, estão a falar de tudo menos de Português ou de Matemática. Acho que essas aulas são importantes, assim como as aulas de Área de Projecto, desde que seja aproveitado e que se cumpra a sua finalidade. Agora, se for para tudo, para tratarem de tudo menos daquilo que deve ser, não. Aí seria uma perda de tempo para a escola, para os professores e para os alunos. A área de Formação Cívica acho-a muito importante, desde que seja dada como deve ser. Acho mesmo que é extremamente importante, desde que ajude a fazer a formação cívica das crianças.

9 - Na sua opinião, que temas deveriam ser abordados nas aulas de Formação Cívica?

- Desde comportamentos em sociedade... principalmente o eles saberem conviver em sociedade e saberem que há uma coisa que, neste momento, neste país, se confunde muito que é: liberdade e anarquia. Neste país há muita anarquia. Talvez as pessoas tenham confundido a liberdade com o “pode fazer-se tudo”, o “deixa andar” e nisso acho que a Formação Cívica poderá ser bastante importante para mostrar aos meninos que não é bem como eles estão a pensar... alguns, nem todos, evidentemente. Alguns pensam que a liberdade é a mesma coisa que poder fazer tudo o que lhes apetece: bater num professor, chamar nomes, serem malcriados, destruírem equipamentos e instalações sem nada lhes acontecer.

10 - Em relação aos métodos a utilizar no processo ensino-aprendizagem, gostaria que exprimisse seu ponto de vista relativamente ao ensino das matérias curriculares. Deve ser utilizado o método tradicional (o professor transmite a informação para o aluno a aprender) ou outros métodos?

- Não concordo com esse método tradicional. Acho que as aulas devem ser participadas. Se o aluno tiver uma dúvida, evidentemente o professor tem de a esclarecer e tem a obrigação de a esclarecer. Agora, também, não podemos entrar um bocado no interromper de dois em dois minutos, porque desse modo nunca mais acaba a aula. Tem que haver talvez um meio-termo entre o professor que entrou ali, escreve no quadro e está 90 minutos a falar e estar 90 minutos a ser interrompido. Tem que haver talvez um meio-termo.

11 - E se o professor indicar aos alunos as matérias a estudar e os objectivos a atingir para eles desenvolverem determinadas competências, colocando--se ao lado para os orientar, para responder às perguntas deles, mas obrigando-os a pesquisar, e a procurar a informação. O senhor concordaria com a utilização deste método?

- Talvez não a 100%, mas também é capaz de não ser um mau método, o de obrigar um aluno a pesquisar, a puxar um bocadinho pela cabeça, desde que, evidentemente, tenha sempre o apoio disponível do professor, mas o aluno ter que puxar um bocadinho pela cabeça. Hoje em dia, não se vai pesquisar numa enciclopédia, vai-se à internet, imprime-se e está feita a pesquisa. Isso, se calhar, é uma coisa que os vai prejudicar daqui a uns anos.

12 - Acha que o professor deve desenvolver nos alunos o espírito crítico?

- Acho que o aluno deve pedir esclarecimentos ao professor, porque o professor até pode estar a dizer uma coisa que o aluno tenha ouvido de outra maneira, talvez até de uma maneira melhor. O aluno deve expor isso ao professor. Concordo plenamente que o aluno o faça. Isso não é má educação. Isso é formação. É diferente. O facto de ele estar a questionar, evidentemente que estando a questionar o professor sobre uma matéria, não está a dirigir-se ao professor com más maneiras, mas a pedir um esclarecimento. Eu acho que devia ser assim. Isso só é bom para o aluno e para o professor.

13 - Considera que o professor deve encaminhar os alunos para a consulta de enciclopédias, dicionários, gramáticas, prontuários, e outros materiais adequados à sua aprendizagem?

- Concordo a 100%, até para que eles se tornem indivíduos autónomos, críticos, participativos, cidadãos que conheçam bem os seus deveres e os seus direitos.

14 - Na sua opinião, o professor não deveria ter à sua volta alunos passivos, habituados a escrever e a reproduzir tudo o que o professor diz?

- O aluno para mim tem que estar atento, participar, acho que o mais importante é participar, seja estando em acordo ou em desacordo com o professor. Acho que deve participar e, fundamentalmente, é extremamente importante para ele pegar numa enciclopédia, num livro, seja no que for, pesquisar, ler, procurar só lhe faz bem.

15 - Acha que além das competências técnico-pedagógicas, o professor também não pode perder de vista o aspecto relacional? Acha que o mau relacionamento entre os alunos e o professor poderá influenciar negativamente a aprendizagem dos discentes?

- Sem dúvida nenhuma, porque um aluno que vá para uma aula, e que não goste do professor e vá contrariado, nunca pode ser um aluno que vá ter grande aproveitamento, ou pelo menos aquele que poderia ter.

16 - Então, eu perguntar-lhe-ia quais são os atributos, que gostaria de ver num professor?

- Ser professor por vocação. O que acontece hoje, são professores que nunca tiveram vocação. Eu vejo nesta escola muitos professores e professoras que estão cá por vocação, são professores excepcionais, os alunos adoram-nos, tirando uma ou outra excepção que, por aquilo que me apercebo, a culpa não é do professor, mas sim desses alunos que não gostam desse nem de nenhum. Para mim, a principal condição é ser professor por vocação.

17 - E o que acha em relação ao professor investigador? Ou seja, aquele professor que está permanentemente preocupado com a actualização dos seus conhecimentos?

- É um bom professor. Em todas as profissões isso deve acontecer, não só com o professor.

18 - O professor deve ser paciente com os seus alunos?

- Tem que ser. Eu já estou farto de dizer que um professor... Eu, por exemplo, tenho assento nos conselhos disciplinares, como Presidente da Associação de Pais, e digo muitas vezes que não teria condições para ser professor, porque eu não conseguia aguentar um décimo daquilo que muitos professores aguentam. Ia ser uma chatice estragar a minha vida profissional num instante, porque eu voltava ao tempo do antes do 25 de Abril e era capaz de pegar nalgumas réguas.

19 - Concluo que o senhor aprecia o professor disciplinador. Acha que ele deve exercer a sua autoridade na sala, não permitir a anarquia.

- Nem pouco mais ou menos. A aula é um lugar sagrado em que estão ali 20 ou 25, às vezes 30 que, por causa de um ou de dois, esses outros vinte e tal vão ser prejudicados. O professor não pode, de maneira nenhuma, permitir uma coisa dessas.

20 - E acha também que o professor deve ser um transmissor de valores e um modelo a seguir?

- Tem que ser um modelo. Deve ser um modelo para os seus alunos. Posso dar um exemplo? Já aconteceu que um aluno foi castigado por ter um telemóvel ligado na sala e, na aula a seguir, a professora apareceu com ele ligado. Isso foi muito mau exemplo dessa professora.

21 - Também acha que os professores devem ser exigentes? Trabalharemos sim, mas depois serem exigentes com os seus alunos?

- Concordo. Nesta escola isso, por acaso, não acontece muito, há um acordo entre os professores que têm que ser exigentes, digamos ajudar aqueles que querem ser alguém, que querem estudar e deixar um bocado de parte os que não querem, não querem, porque o que estamos a assistir em muitos casos é que para facilitar, para deixar passar, está-se a baixar o nível de exigência.

22 - Acha que o professor deve recorrer ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação?

- Acho que sim. Para as aulas de Físico-Química, para o aluno é capaz de ter muito mais interesse se feita no laboratório e fazer uma experiência do que estar 90 minutos a ouvir o professor. Não é que isso não seja importante, que é... Também tem que existir uma aula ou duas ou três ou dez em que eles vão ter que estar ali 90 minutos a aturar a professora, mas é muito importante que haja, se calhar, outras tantas aulas onde eles possam fazer experiências, onde possam desenvolver um bocadinho a prática da teoria que ouviram.

23 - Considera-se, actualmente, a colaboração entre a escola e a família um factor de extrema importância porque beneficia os alunos. Concorda com este ponto de vista?

- Para o bem da escola, para o bem do país e para o bem das famílias é bom que haja mais colaboração e que no futuro haja mais colaboração entre pais e a escola.

24 - Considera que os pais estão dispostos a colaborar, a ajudar, por exemplo, a organizar visitas de estudo?

- Acho que sim. Aliás, eu sou plenamente a favor de que, numa visita de estudo, pelo menos que o representante dos pais da turma acompanhasse os alunos nessa visita, porque eu acho isso extremamente pesado para um ou três professores que vão nesse grupo e vão levar uma turma, ou duas ou três. A responsabilidade que levam em cima, eu acho-a extremamente pesada. Se alguma coisa acontece, são esses professores que vão ter de aguentar com as consequências, enquanto que se tivessem lá o representante dos pais, não quer dizer que as coisas não acontecessem, mas pelo menos haveria uma voz, haveria uma testemunha em que os professores não tiveram culpa, em que, se calhar, até foi o menino que desobedeceu às ordens e fugiu. Seria bom que existisse uma participação mais activa em muitas coisas, na escola. Mas a colaboração não deve ficar só por isto. Por exemplo, há muitas escolas que neste país estão extremamente degradadas. Esta escola está degradada. É uma escola que tem 25 anos, é fácil de ver. Muitas das salas que estão recuperadas, foram os pais que as recuperaram.

25 - Acha que a colaboração dos pais seria um modo de prevenção da indisciplina?

- Concordo com isso a 100%, porque muitos problemas disciplinares que acontecem nesta escola, apesar de não serem muitos, os que acontecem, se formos a ver um bocadinho, vemos que os pais não ligam rigorosamente nenhuma aos filhos, não ligam rigorosamente nenhuma à escola dos filhos, não ligam rigorosamente a nada.

26 - Na sua opinião, deveria promover-se acções de formação para pais?

- Concorde com isso. Só há um ligeiro problema. Nesta escola fez-se, ainda há pouco tempo, promovida pela Associação de Pais, uma acção de formação com um tema bastante interessante “Saúde e Desporto”, extremamente importante para os alunos e para os pais. Estiveram cá quatro pais. O problema reside aqui. Por muitas iniciativas que as escolas tenham, por muitas iniciativas que as associações de pais tenham, os outros pais, a esmagadora maioria não está interessada em vir à escola. É preferível, para eles, estar a ver o futebol, é preferível ir para o café, é preferível fazer muitas coisas, mas no que diz respeito à escola permanecem indiferentes. Ainda há pouco tempo, foi mandado para casa um comunicado a dizer o que é que se ia passar, o dia, a hora, pedi-lhes para assinarem a dizer que receberam e a dizer se vinham ou não. A verdade é que responderam que vinham trinta e tal, mas desses só vieram quatro.

27 - Acha que alguns daqueles pais que não vêm à escola, procedem assim porque se sentem mal, por terem dificuldades económicas ou, um estatuto social diferente?

- Não concordo com isso, porque nesta escola se calhar acontece precisamente o contrário. Se calhar vêm mais pais daqueles que socialmente estão mais baixos do que outros. Se formos a ver, posso dar-lhe um exemplo de uma assembleia da Associação de Pais. Por aquilo que tenho conhecimento de muitos, mais de 50% dos pais que estão presentes são socioeconomicamente mais baixos. Neste momento, na Associação somos quinze, temos duas senhoras que fazem limpeza, temos um motorista dos STCP, temos uma funcionária de limpeza da Câmara. São pessoas que vieram e dão a cara e trabalham para a Escola e para a Associação. Não temos doutores nem advogados... Temos um engenheiro.

28 - Quer dizer mais alguma coisa acerca da colaboração dos pais com a escola?

- Sobre os pais ajudarem, ou não, quero. Andamos aqui nesta Escola há dois anos, aprendemos o valor. Como o Ministério financeiramente estava mal, nesta escola houve falta de papel. Houve um encarregado de educação que forneceu vinte e quatro resmas de papel à Escola e que o Conselho Executivo não pôde aceitar porque não tinha autorização da DREN. Também, tem de começar a haver por parte do Ministério, por parte da DREN, uma abertura maior aos pais.

29 - Que recursos materiais (equipamentos e instalações) deve a escola possuir, para cumprir a sua missão com qualidade?

- Neste momento, a escola para ter um ensino de qualidade tem que ter, no caso do 3º ciclo, uns laboratórios em condições para Físico-Química, tem que ter no caso da Educação Física um bom pavilhão gimnodesportivo com todo o seu material, deve ter computadores. Mas os computadores só devem estar ligados à Internet sob a vigilância de um professor. Nas aulas de TIC, evidentemente que tem de haver computadores ligados à Internet, mas não sei se é para o professor os ensinar, eles não precisam de ensinar como se deve navegar, como se deve fazer uma pesquisa, trabalhar com a Internet. Agora, como muitas escolas têm, esta, por exemplo, em parte também, tem no Centro de Recursos computadores ligados à Internet em que está uma funcionária só, e que não pode controlar o que os alunos fazem ou vêem. Não acho bem. Mas há mais coisas a dizer. Em primeiro lugar, a escola deve ter casas de banho asseadas. Isso não é só preciso como necessário mesmo, porque no caso desta que tem 478 alunos sem casas de banho em condições é capaz de ser um bocado mau em questões de saúde. Falando de outras instalações, esta escola, por exemplo, tem um centro de recursos extremamente bem equipado. Quem o montou foi um professor que, como eu digo, gostava de ser professor, trabalhou intensamente para o centro de recursos

e fez um centro de recursos com muito boas condições onde há computadores, uma boa biblioteca, jogos, enfim, está bastante bem equipado, os alunos se não tiverem aulas e mesmo durante o dia os que não têm aulas de manhã ou de tarde podem vir para ali estudar, fazer pesquisa, está bastante bem equipada. Em questões, por exemplo, de casa de banho já esta escola, como se calhar muitas, deixa muito muito a desejar. Talvez, muito por culpa da escola ou não somente por culpa da escola, porque ainda há dois anos o Director de Instalações em colaboração com a Associação de Pais esteve a reparar as casas de banho, passada uma semana os meninos já as tinham destruído. Portanto, aí talvez a culpa seja um bocado da tal anarquia, da tal falta de respeito que existe.

30 - Acha importante, com certeza, que os alunos estejam na escola em segurança. Quer falar disso?

- Nesta escola não temos razão de queixa. Temos um funcionário da Escola Segura extraordinariamente eficiente. Todos os funcionários fazem, e nesta escola a área aberta é extremamente difícil de controlar, um serviço óptimo em termos de segurança. Se me perguntarem se seria melhor ter mais funcionários, claro que sim, e a DREN sabe disso. Simplesmente, neste momento, nesta escola, acho que em questões de segurança estamos bem. Temos uma colaboração excepcional com a 18ª esquadra que, durante todo o dia, principalmente nas horas de mais movimento das entradas e das saídas, está sempre a fazer a ronda aqui à volta da escola.

31 - Gostaria, agora, que se referisse aos serviços que a escola disponibiliza (Secretaria, Cantina, Bufete). Acha que são serviços importantes e que funcionam bem?

- Muito importantes. Nesta escola, a Cantina funciona muito bem, a qualidade é bastante boa e para muitos alunos é crucial porque é a única refeição que têm durante o dia.

32 - E além destes serviços que acabamos de referir, não acha que devem existir outros serviços, tais como gabinete médico, serviço de psicologia?

- Esta escola tem serviço de psicologia. Não tem gabinete médico, talvez fosse importante. Não digo ter um médico permanente na escola, isso seria completamente inviável, mas, se calhar, ter, por exemplo, uma enfermeira, porque a escola é um sítio onde estão quatrocentos e tal alunos, com funcionários, com professores, em que raro é o dia em que não haja um aluno que não se aleije. Se calhar, seria importante ter uma enfermaria devidamente equipada, e já não digo ter uma enfermeira permanente, mas alguém com formação adequada. Uma pessoa com formação para primeiros socorros e que pudesse dar assistência. Aconteceu, há pouco tempo, que uma miúda partiu um pé na aula de Educação Física e teve que esperar pela ambulância ali no PBX sentada numa cadeira toda torcida. Se houvesse, por exemplo, uma enfermaria, poderia estar com outras condições.

33 - Acha que a escola deveria acolher os alunos durante as pausas lectivas (Natal, Carnaval, Páscoa) e durante as férias de verão?

- Se a escola conseguisse, durante os meses em que não há aulas, proporcionar actividades para os alunos, sim, seria o ideal, embora não considere isso uma obrigação da escola. O Estado em si não tem essa obrigação. Agora, e claro que isso iria ficar caro, se calhar valia a pena fazê-lo, se calhar é uma coisa boa, se calhar evitavam-se alguns vícios, evitavam-se algumas coisas más, mas também não sei até que ponto seria completamente viável. Porque, se calhar os meninos,

se calhar a maioria, preferem durante esse tempo de férias andar com a rédea solta a continuar na escola. Não seria aturar o professor, mas tinham que estar a aturar um monitor.

34 - Durante o período de aulas, acha que os alunos devem estar todo o dia na escola, enquanto os pais estão a trabalhar, das 09h00 às 18h00?

- Sem a mínima dúvida. É bastante importante, sem dúvida que sim. Só que lá está. É a tal coisa. Continuo a achar que não é a escola que tem a obrigação disso, embora seja uma coisa extremamente útil, seria bom que isso acontecesse, mas eu não considero que isso seja uma obrigação da escola.

35 - Quer referir mais alguma coisa?

- Talvez só referir que gostava, e agora falando como Presidente da Associação de Pais, gostava que os pais participassem, que viessem à escola, que conhecessem a escola, porque infelizmente há pais com filhos que entraram no 5º ano e no 7º ano e que nunca puseram os pés na escola.

36 - Já falamos disso, mas como retomou o assunto, acha que as escolas em geral não podem ser culpabilizadas por esse afastamento dos pais?

- A culpa é dos pais, porque quando dizem “Não tenho tempo”, depois têm tempo para irem para o futebol... a culpa é dos pais.

- **Gostei imenso desta conversa. Vou transcrever a entrevista para suporte de papel e destruir a fita onde está gravada a entrevista. Prometo manter o anonimato. Obrigada pela sua disponibilidade.**

FIM

ANEXO V – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percepção do processo de transição do 1º ciclo para o 2º ciclo e do 2º ciclo para o 3º ciclo	Dificuldades e adaptabilidade na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo e do 2º ciclo para o 3º ciclo do Ensino Básico	• Transição entre ciclos • Adaptação à escola: familiaridade versus novidade
Expectativas dos Pais em relação ao processo de ensino-aprendizagem	Competências do professor	• Competências técnico-pedagógicas do professor • Competências relacionais do professor • Capacidade de motivar o aluno • Reconhecimento das características e aptidões do aluno • Percepção do aluno versus turma
	Currículo escolar	• Currículo escolar • Socialização da criança • Aprendizagem de valores
	Métodos pedagógicos	• Métodos e técnicas pedagógicas
Expectativas dos Pais relativamente à interacção Escola – Família	Relação Escola – Família	• Informações prestadas aos Pais pela escola • Disponibilidade para os Pais • Indisponibilidade dos Pais • Dificuldades ao nível das funções educativas dos Pais • Participação parental na vida da escola
Expectativas dos Pais em relação às instalações, materiais e equipamentos da escola	Características dos espaços físicos, materiais e equipamentos	• Espaços e sua caracterização • Materiais e equipamentos • Diversidade e qualidade • Segurança e vigilância
Expectativas dos Pais em relação aos serviços de apoio prestados pela escola	Serviços complementares disponibilizados pela escola	• Actividades extracurriculares • Serviços complementares à criança, família e comunidade • Ocupação de tempos livres / prolongamento • Apoio médico e psicológico • Secretaria e SASE • Cantina e Bufete

Categoria 1	Subcategorias	Indicador	Conteúdo
Percepção do processo de transição do 1º ciclo para o 2º ciclo e do 2º ciclo para o 3º ciclo	Dificuldades e adaptabilidade na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo e do 2º ciclo para o 3º ciclo do Ensino Básico	Transição entre ciclos	• “Por acaso até tiveram [...] quando vieram para aqui, sentiram dificuldades porque tiveram muitas professoras, principalmente um dos meus filhos [...] mas eles notaram muito essa diferença em relação aos professores.” (E3, Resp.1, Fem., 48 anos, U2) • “No caso da minha filha não. Conheço alguns casos que houve. Porque vinham de um meio muito pequeno, encontraram uma escola muito grande, [...] assustaram-se.” (E1, Resp.1, Fem. 32 anos, R2) • “Não, o meu filho não teve dificuldades [...] Quando começou a frequentar o 1º ciclo, foi um pouco complicado, chorava, mas chorava apenas porque tinha saudades da família (ele foi com cinco anos para a escola.)” (E2, Resp.1, Fem., 40 anos, R1) • “Mas, aqui é diferente. Durante o 1º ciclo tiveram uma professora que conhecia os meninos um a um (como é um bairro), e eram acarinhados [...] Aqui já não têm ninguém assim.” (E3, Resp.2, Fem., 48 anos, U2) • “Talvez não muitas, porque já no 1º ciclo tinha quatro professoras [...] Não teve grande problema de adaptação ao resto do sistema de “multiprofessor” (E4, Resp. 1, Masc., 45 anos, U1)
		Adaptação à escola: familiaridade versus novidade	• “Adaptou-se bem, graças a Deus.” (E2, Resp.1, Fem. 40 anos, R1) • “Que eles realmente tenham umas boas notas [...] e que as crianças estejam bem preparadas para seguirem em frente.” (E1, Resp.40, Fem., 32 anos, R2) • “É complicado, porque eu acho que, no fundo, os pais esperam demais da escola. Mais até do que, por vezes, a escola pode dar.” (E1, Resp.2, Fem., 32 anos, R2) • “[...] eu espero que a escola proporcione aos meus filhos uma boa educação, [...]” (E3, Resp.3, Fem., 48 anos, U2) • “Educação, formação [...]” (E4, Resp.1, Masc., 45 anos, U1)

Categoria 2	Subcategorias	Indicador	Conteúdo
Expectativas dos pais em relação ao processo de ensino-aprendizagem	Competências do professor	Competências técnico-pedagógicas do professor	• “A nível de ensino, o que os pais esperam é que os professores acompanhem sempre os miúdos, que não faltem.” (E1, Resp.2; Fem., 32 anos, R2) • “Que eles realmente tenham umas boas notas, mas que correspondam à realidade e que as crianças estejam bem preparadas para seguirem em frente.” (E1, Resp.4, Fem., 32 anos, R2) • “Os professores têm que ensinar bem os alunos no que diz respeito às matérias dos currículos, mas também têm que fazer com que eles andem direito.” (E2, Resp.3, Fem., 40 anos, R1) • “Acho que não deveriam utilizar o método tradicional [...] Acho que um bocadinho mais de abertura seria melhor.” (E2, Resp. 3, Fem., 40 anos, R1) • “O aluno tem que participar activamente em todas as actividades. Mas acho que nesse aspecto são os professores que os devem manter activos, fazendo-lhes perguntas, dialogando com eles, obrigando-os a trabalhar.” (E2, Resp. 14, Fem., 40 anos, R1) • “[...]o professor chegar à aula e pôr-se a falar, a falar e os meninos estarem a ouvir, não interessa.” (E3, Resp.20, Fem, 48 anos, U2) • “Eu acho que realmente que deveria funcionar melhor se o professor falar e perguntar aos alunos...Porque se chegar à sala e começar a falar, falar, eles ficam a olhar e passado um bocado já não se lembram [...]” (E3, Resp.21, Fem, 48 anos, U2) • “[...] obrigar o aluno a pesquisar, a puxar um bocadinho pela cabeça, desde que, ...tenha sempre o apoio disponível do professor...” (E4, Resp.11, Masc, 45 anos, U1) • “[...] para que eles se tornem indivíduos autónomos, críticos, participativos, cidadãos que conheçam bem os seus deveres e os seus direitos.” (E4, Resp.13, Masc, 45 anos, U1)

Categoria 2	Subcategorias	Indicador	Conteúdo
Expectativas dos pais em relação ao processo de ensino-aprendizagem	Competências do professor	Competências relacionais do professor	• “O ideal é que seja competente e saiba cativar os alunos.” (E1, Resp.17, Fem., 32 anos, R2) • “[...]devem ter um bom relacionamento com os professores, mas não é só. Principalmente estão aqui para aprenderem, essencialmente.” (E1, Resp.18, Fem., 32 anos, R2) • “Gostaria que os professores, com a preparação que têm, que agissem com os alunos como se eles fossem seus filhos, uma vez que os nossos filhos estão mais tempo na escola do que connosco, em casa.” (E2, Resp. 2, Fem., 40 anos, R1) • “Gostaria que os professores dessem a educação aos alunos, que os repreendessem, que fizessem deles uns homens.” (E2, Resp. 2, Fem., 40 anos, R1) • “Mas considero que uma repreensão ou uma “sapatada”, na hora certa, não lhes faz mal nenhum [...] os alunos têm de ser formados, têm que ter educação, têm de saber respeitar as outras pessoas.” (E2, Resp. 5, Fem., 40 anos, R1) • “Que sejam rigorosos, que transmitam as coisas com rigor, que preparem bem os alunos [...] E que tenham muita paciência [...] Tem que se ter vocação para e ser professor.” (E2, Resp. 24, Fem., 40 anos, R1) • “Eu acho que o professora, ao mandarem os miúdos de castigo para a rua estão a fazer o que eles realmente querem. Eles já se portam mal com o propósito de virem para a rua.” (E3, Resp.5, Fem, 48 anos, U2) • “[...]eles vêm para a escola à espera de um carinho, de um abraço, sei lá, coisa que não têm em casa [...]Eu acho que os se os professores pudessem, além de ensinarem, de terem uma palavra amiga, de os encaminhar para psicólogos [...]” (E3, Resp.7, Fem., 48 anos, U2) • “[...]eu sei que na turma dos meus filhos há dois ou três que se portam mal e perturbam a aula dos miúdos.[...]Mas, sabe Deus os problemas que aqueles miúdos têm...Eu sei de um ou outro que os pais não lhes dão uma palavra de carinho, quando levantam o braço é só para bater. Isso também faz com que os miúdos fiquem revoltado [...] porque em casa são vítimas e aqui têm de ser heróis.” (E3, Resp.9, Fem., 48 anos, U2) • “Esta relação com o professor deve ser muito boa, senão não se vai a lado nenhum [...] Agora, o que mais queremos é que os professores sejam a continuação da educação da educação que damos aos nossos filhos em casa.” (E3, Resp.25, Fem., 48 anos, U2) • “O professor tem de manter a autoridade e a disciplina.” (E2, Resp.26, Fem, 48 anos, U2) • “Para mim, a principal condição é ser professor por vocação.” (E2, Resp.16, Fem, 48 anos, U2)
		Capacidade de motivar o aluno	• “Trabalhar em grupo já é uma futura preparação para a vida.” (E1, Resp.13; Fem., 32 anos, R2) • “Eles aprendem imenso, no fundo são eles que vão pesquisar, são eles que vão organizar, vão apresentar, no fundo eles é que vão apresentar, vão ter que seleccionar a melhor forma de o fazer.” (E1, Resp.14; Fem., 32 anos, R2) • “Acho que se eles gostarem mais do professor, gostam mais da aula, gostam mais de participar e de aprender.” (E2, Resp., 22, Fem., 40 anos, R1) • “[...] eu acho que se os professores também os cativassem um bocado mais, mas os professores também não têm culpa, porque principalmente esta escola não está classificada como sendo uma das melhores escolas.” (E3, Resp.4, Fem., 48 anos, U2) • “Eu também já pensei em trabalhos, [...] ajudarem os funcionários na jardinagem, ou a fazerem alguma coisa que gostem, quando vêm de castigo, para ver se os incentiva algo mais.” (E3, Resp.5, Fem., 48 anos, U2) • “Se não captarem o que o professor diz mas aulas, se não houver nada que os incentive, eu sei lá, talvez jogos, que inventassem jogos de Matemática ou de Português, mas que levassem os miúdos a gostar de irem para as aulas, aulas dadas através de jogos que incentivassem os miúdos a gostar das aulas.” (E3, Resp.23, Fem., 48 anos, U2) • “[...]também é complicado para os meninos estarem lá os 90 minutos. É certo que a segunda metade da aula, os meninos já não a vão apanhar” (E3, Resp.23, Fem., 48 anos, U2)

Categoria 2	Subcategorias	Indicador	Conteúdo
Expectativas dos pais em relação ao processo de ensino-aprendizagem	Competências do professor	Reconhecimento das características e aptidões do aluno	• “Essencialmente que sejam cidadãos correctos. E também, um curso superior, que é sempre bem-vindo...Mas principalmente serem cidadãos correctos [...]” (E1, Resp.26, Fem., 32 anos, R2) • “Gostava que estudasses, que tirasse um curso, mas quero, principalmente, que ele seja feliz naquilo que escolher.” (E2, Resp., 2, Fem., 40 anos, R1) • “Acho que deve participar e, [...] é [...] importante para ele pegar numa enciclopédia, num livro, seja no que for, pesquisar, ler, procurar só lhe faz bem.” (E4, Resp.14, 45 anos, Masc, U1).
		Percepção do aluno versus turma	• “[...] também temos que ver nas turmas que os miúdos calham, se calhar, eu no fundo não vou dizer que devemos escolher os miúdos a dedo para uma turma, não podemos ter uma turma só com meninos comportados, não seria o ideal...porque os professores também não estavam para isso.” (E3, Resp.4, Fem., 48 anos, U2) • “Tenho muita pena desses alunos, porque, às vezes, também não existe muita compreensão por parte dos professores em relação a essas crianças. Sabe Deus o que elas passam em casa.” (E3, Resp.6, Fem., 48 anos, U2) • “Os alunos portam-se mal nas aulas porque não têm formação em casa, falo de alguns, da maior parte deles.” (E3, Resp.29, Fem., 48 anos, U2)
	Currículo escolar	Currículo escolar	• “Por exemplo o Estudo Acompanhado acho que é uma área essencial, principalmente no 5º ano, porque os miúdos não trazem muitos hábitos de estudo [...]” (E1, Resp.6; Fem., 32 anos, R2) • “A formação cívica é uma aula onde os meninos aprendem precisamente coisas como não serem violentos, aprendem a estar na vida.” (E3, Resp.11, Fem., 48 anos, U2) • “O estudo acompanhado também acho que seja uma área interessante, mas se calhar não tão importante como isso, porque todos os professores devem ensinar a estudar. O que eu acho importante, para tirar dúvidas, são aquelas aulas do apoio.” (E3, Resp.16, Fem, 48 anos, U2) • “Em formação cívica, sim, há sempre, outras coisas que se podem aprender, que devem ser muito mais interessantes para eles se tornarem realmente nuns homens, nuns adultos quer vão lá para fora que saibam estar na vida [...] E a Formação Cívica, para mim, é mais importante que o Estudo Acompanhado.” (E3, Resp.17, Fem, 48 anos, U2) • “A área do projecto não tem grande importância, acho eu. No entanto, se esta área desenvolve a criatividade, deixá-los lá ser um bocado mais criativos.” (E3, Resp.19, Fem, 48 anos, U2) • “[...] que o currículo seja dado como deve ser e que saia formada...” (E4, Resp.2, Masc., 45 anos, U1) • “Essa formação cívica, para mim, deve começar em casa e não na escola. Na escola, quando muito, podem completar.” (E4, Resp.3, Masc., 45 anos, U1) • “A única disciplina que eu acho que deveria ser suprimida, [...] seria a de Educação Moral Religiosa Católica...a escola é escola e religião é religião. Não tem nada a ver uma coisa com a outra.” (E4, Resp.6, Masc., 45 anos, U1) • “Se no Estudo Acompanhado forem lá para a sala para estudar e não para brincar, como acontece muitas vezes [...] A Formação Cívica acho-a muito importante, desde que seja dada como deve ser.” (E4, Resp.8, Masc., 45 anos, U1)
		Socialização da criança	• “[...] os pais é que deviam começar por dar educação aos filhos e quando os pais não fazem isso também não vão ser os professores que o vão fazer.” (E3, Resp.5, Fem, 48 anos, U2) • “Os professores também têm que educar, ou seja, é a continuação de casa.” (E3, Resp.6, Fem., 48 anos, U2) • “[...] todas as relações sociais podem ser desenvolvidas em casa e não apenas na escola, embora a escola seja muito importante e isso vê-se depois.” (E4, Resp.4, Masc., 45 anos, U1) • “A educação deve começar em casa [...] .Muitos problemas que há hoje nas escolas existem por causa da má educação que vem de casa.” (E4, Resp.5, Masc., 45 anos, U1)

Categoria 2	Subcategorias	Indicador	Conteúdo
Expectativas dos pais em relação ao processo de ensino-aprendizagem	Currículo escolar	Aprendizagem de valores	• “[...] preocupo-me com a formação integral da minha filha. Acho que além do conhecimento das matérias curriculares, é importante a socialização, a aprendizagem de valores [...]” (E1, Resp.5, Fem., 32 anos, R2) • “Não acho bem que se dê aos alunos tudo já solucionado. Isso já não é uma boa formação [...] porque a vida não é assim.” (E2, Resp.17, Fem, 40 anos, R1)
	Métodos pedagógicos	Métodos e técnicas pedagógicas	• “Os miúdos têm mais abertura, já não têm medo do professor, estão mais à vontade na sala de aula para poderem também esclarecer alguma dúvida que tenham.” (E1, Resp.12, Fem., 32 anos, R2) • “Através desses meios aprendem com muita mais facilidade [...] Defendo essa coisa de os mandar pesquisar por eles próprios, mandar fazer esses trabalhos.” (E3, Resp.23, Fem, 48 anos, U2) • “Não concordo como esse método tradicional. Acho que as aulas devem ser participadas” (E4, Resp.10, Masc, 45 anos, U1)

Categoria 3	Subcategorias	Indicador	Conteúdos
Expectativas dos pais relativamente à interacção Escola – Família	Relação Escola – Família	Informações prestadas aos pais pela escola	• “Nós somos chamados pela escola”. (E2, Resp. 27 Fem., 40, R1)
		Disponibilidade dos pais	• “Por parte dos pais, também não há muita adesão à escola.” (E1, Resp.21, Fem., 32 anos, R2) • “Temos 40 pais num universos de 400.” (Associação de Pais) (E1, Resp.22, Fem., 32 anos, R2) • “Faltam quase sempre aqueles que deveriam vir.” (E2, Resp. 27, Fem, 40 anos, R1) • “[...] vêm mais pais daqueles que socialmente estão mais baixos do que outros [...] uma assembleia de Associação de Pais [...] 50% dos pais que estão presentes são socioeconomicamente mais baixo. São pessoas que dão a cara e trabalham para a escola e para a associação. Não temos doutores nem advogados.” (E4, Resp. 27, Masc., 45 anos, U1)
		Indisponibilidade dos pais	• “Questões profissionais. E depois, há aquela ideia, por vezes geral, que se entregou os filhos à escola e não é assim [...] Os miúdos não são acompanhados pelos pais, são entregues à escola.” (E1, Resp.24, Fem., 32 anos, R2) • “Porque há pais que dão sempre razão aos filhinhos [...]” (E2, Resp. 28, Fem, 40 anos, R1) • “Muitos pais depositam os filhos na escola, vão-se embora trabalhar e não querem saber de mais nada [...] Não querem saber se os filhos se portaram bem, se correu bem a escola dos filhos.” (E3, Resp. 27, Fem, 48 anos, U2) • “Hoje em dia, [...] o pai sai de manhã e chega à noite e no dia seguinte vai trabalhar [...] eu também vou trabalhar [...] No entanto, [...] todos os dias pergunto aos meus filhos o que é que eles comeram, o que é que eles fizeram, se se portaram bem.” (E3, Resp.29, Fem, 48 anos, U2) • “ [...] vemos que os pais não ligam rigorosamente nenhum aos filhos, não ligam rigorosamente nenhuma à escola dos filhos, não ligam rigorosamente a nada.” (E4, Resp., 25, Masc, 45 anos, U1) • “A culpa é dos pais, porque quando dizem “Não tenho tempo”, depois têm tempo para irem para o futebol [...]” (E4, Resp., 36, Masc, 45 anos, U1)
		Dificuldades ao nível das funções educativas dos pais	• “[...] a gente fala-lhe em acções de formação e eles pensam «mas agora pensam que nos vêm ensinar a educar?» [...] Há pessoas que não aceitam bem que questionem a educação que estão a dar aos filhos, que se ponha em questão algo.” (E1, Resp.2, Fem., 32 anos, R2) • “Que viessem mais vezes à escola procurar informação, e que soubessem aceitar tanto as boas como as más notícias.” (E2, Resp., 29, Fem, 40 anos, R1) • “Se os professores mandarem os alunos para casa porque estavam a perturbar as aulas, os pais deles vêm cá e não gostam muito que os filhos sejam mandados para casa, também não gostam muito que mandem os filhos fazer trabalhos comunitários.” (E3, Resp.5, Fem, 48 anos, U2) • “As aulas de Formação Cívica seriam muito boas para eles. (E3, Resp.28, Fem., 48 anos, U2) • “Porque realmente eles não podem dar formação aos filhos. Se eles próprios não a tiverem, e se calhar é um bocado isso que existe nesta sociedade. (E3, Resp.29, Fem., 48 anos, U2) • “Eu acho que deviam obrigar os pais a virem às escolas para aprenderem a dar carinhos, a dar mimos, porque se os filhos não tiverem isso em casa, é óbvio que na escola são uns meninos revoltados [...] Eles chegam à escola e não têm nada a perder.” (E3, Resp.31, Fem., 48 anos, U2) • “Por muitas iniciativas que as escolas tenham, por muitas iniciativas que as associações de pais tenham, os outros pais, a esmagadora maioria não está interessada em vir à escola. É preferível, para eles, estar a ver o futebol, é preferível ir para o café, é preferível fazer muitas coisas, mas no que diz respeito à escola permanecem indiferentes.” (E4, Resp.26, Masc., 45 anos, U1)

		Participação parental na vida da escola	• “Acho que se deve desenvolver uma grande colaboração. Como a escola do 2º e 3º ciclo é grande, cai-se um bocadinho no erro de haver pouca colaboração. Isto não acontece nas escolas do 1º ciclo onde há maior ligação, porque são menos alunos.” (E1, Resp.20; Fem., 32 anos, R2) • “Deveria existir uma colaboração muito grande, porque acima de tudo os pais têm de dar a educação aos filhos. Os pais é que são os primeiros educadores, embora os professores ajudem muito [...] Mas os pais é que têm a maior responsabilidade, os filhos são deles, não dos professores.” (E2, Resp.26, Fem, 40 anos, R1) • “Coloco em primeiro lugar, os meus filhos e tudo o que esteja relacionado como os meus filhos. Mas, a maior parte das mães não se interessa [...] Só quando as directoras de turma os chamam, porque eles fizeram qualquer coisa errada, é que as mães vêm à escola.” (E3, Resp. 27, Fem, 48 anos, U2) • “Participar em visitas de estudo e noutros eventos...além de ser importante para a escola, é importante para os nossos filhos [...] se os alunos tiverem os pais e se virem que os pais estão a dar atenção a que estão a trabalhar com eles na escola [...] Os alunos tornam-se mais seguros e vêem que não estão sozinhos.” (E3, Resp. 32, Fem, 48 anos, U2) • “Para o bem da escola, para o bem do país e para o bem das famílias é bom que haja mais colaboração e que no futuro haja mais colaboração entre pais e a escola [...] Seria bom que existisse uma participação mais activa em muitas coisas, na escola.” (E4, Resp.23, Masc., 45 anos, U1) • “Esta escola está degradada. É uma escola que tem 25 anos, é fácil de ver. Muitas das salas que estão recuperadas, foram os pais que as recuperaram.” (E4,Resp.24, Masc., 45 anos, U1)
--	--	---	--

Categoria 4	Subcategorias	Indicador	Conteúdo
Expectativas dos pais em relação às instalações, materiais e equipamentos da escola	Características dos espaços físicos, materiais e equipamentos	Espaços e sua caracterização	• “A questão das casa de banho asseadas é fundamental...As salas de aulas devem ser agradáveis limpas e arejadas. A biblioteca tem que estar bem apetrechada [...] A sala de estudo também deveria existir em todas as escolas [...] A sala de convívio dos alunos, com uma televisão e jogos [...] O pavilhão gimnodesportivo é indispensável em qualquer escola.” (E1, Resp.28, Fem., 32 anos, R2) • “Acho que esses espaços são todos eles muito importantes para que os nossos filhos gostem de vir para a escola.” (E2, Resp.32, Fem, 40 anos, R1) • “ [...] gostaria que as casas de banho tivessem melhores condições.” (E3, Resp.34, Fem, 48 anos, U2) • “ [...] deveria existir uma sala de jogos[...]” (E3, Resp.36, Fem, 48 anos, U2) • “Para as aulas de Físico-Química, para o aluno é capaz de ter muito mais interesse se feita no laboratório e fazer uma experiência do que estar 90 minutos a ouvir o professor [...] onde possam desenvolver um bocadinho a prática da teoria que ouvirem.” (E4, Resp.22, Masc., 45 anos, U1) • “ [...] a escola deve ter casas de banho asseadas [...] esta escola...tem um centro de recursos extremamente bem equipado [...] onde há computadores, uma boa biblioteca, jogos, enfim, está bastante bem equipado [...] ” (E4, Resp.29, Masc., 45 anos, U1) • “Em questões...de casa de banho já esta escola [...] deixa muito a desejar [...] ainda há dois anos o Director de Instalações em colaboração com a Associação de Pais esteve a reparar as casa de banho, passado uma semana os meninos já as tinham destruído.” (E4, Resp.29, Masc., 45 anos, U1)
		Materiais e equipamentos	• “Essencialmente, hoje em dia, os computadores” (E1, Resp.27; Fem., 32 anos, R2) • “Acho importante que existam computadores e outros equipamentos que permitam ao aluno realizar, com qualidade, os seus trabalhos. (E3, Resp.33, Fem, 48 anos, U2) • “[...] uns laboratórios em condições para Físico-Química, tem que ter no caso de Educação física um bom pavilhão gimnodesportivo com todo o seu material, deve ter computadores. Mas os computadores só devem estar ligados à Internet sob a vigilância de um professor.” (E4, Resp.29, Masc., 45 anos, U1)
		Diversidade e qualidade	• “Um bom equipamento melhora a qualidade do ensino, acho eu.” (E2, Resp.30, Fem, 40 anos, R1) • “Eu acho que acrescentaria o campo de futebol, porque faz muita falta para ao meninos.” (E3, Resp.34, Fem, 48 anos, U2) • “Outra coisa que acho péssima é passarem aqui um quarto de hora para comprarem uma senha para o almoço.” (E3, Resp.36, Fem, 48 anos, U2)
		Segurança e vigilância	• “A segurança é uma das nossas maiores preocupações [...] Julgo que os funcionários deveriam, no recreio, vigiar mais.” (E1, Resp.31, Fem., 32 anos, R2) • “Além dos funcionários, deveriam existir guardas a vigiar, porque há muita malandragem, apesar de vivermos num espaço rural. Deveria haver mais funcionários a vigiarem os alunos no recreio e a percorrerem as vedações da escola.” (E2, Resp.35, Fem, 40 anos, R1) • “ [...] existem aqui três ou quatro seguranças na escola. Mas, os seguranças também não podem fazer muito por certos alunos, porque existem muitos alunos malcriados e viram-se aos próprios seguranças.” (E3, Resp.39, Fem, 48 anos, U2) • “Considero que há violência na escola. Isso já toda a gente sabe, mas os seguranças não podem fazer muito. Não sei, se calhar propunha pessoas mais qualificadas para virem para aqui, com mais poder [...] ” (E3, Resp.40, Fem, 48 anos, U2) • “Nesta Escola não temos razão de queixa. Temos um funcionário da Escola Segura extraordinariamente eficiente [...] um serviço ótimo em termos de segurança.” (E4, Resp.30, Masc., 45 anos, U1)

Categoria 5	Subcategorias	Indicador	Conteúdo
Expectativas dos pais em relação aos serviços de apoio prestados pela escola	Serviços complementares disponibilizados pela escola	Actividades extracurriculares	• “Acho que os pais, os que têm disponibilidade, deveriam não só ajudar a organizar, como também participar em actividades [...] Acho que seria bom [...] existir esse apoio aos pais que têm dificuldades, assim como acho que os pais que têm disponibilidade devem colaborar com a escola, organizando actividades para as crianças e jovens.” (E1, Resp.34; Fem., 32 anos, R2)
		Serviços complementares à criança, família e comunidade	• “A nossa câmara, este ano, instaurou a rede social. Também existe uma comissão de protecção a crianças e nós estamos representados nessa comissão...o nosso papel é informar essa rede social que determinada criança tem qualquer tipo de carência e eles vão ajudar.” (E1, Resp.37; Fem., 32 anos, R2) • “Existem na paróquia, as Vicentinas que dão apoio às famílias mais necessitadas e penso que é em colaboração com a Cruz Vermelha [...] Algumas que se queixam não têm grandes dificuldades. Outras, que por vergonha não se queixam, não são ajudadas.” (E1, Resp.39; Fem., 32 anos, R2) • “É o aspecto afectivo. Não, não é pelo aspecto económico. No aspecto económico a Segurança Social tem ajudado muito. Há os rendimentos mínimos, os pais dão-se ao luxo de não trabalharem [...] Às vezes, até há ajudas demais e é o que os leva a serem assim.” (E3, Resp.30, Fem, 48 anos, U2) • “Nós temos assistentes sociais e tudo. Não deixam faltar com nada, isso é uma realidade. Agora, há carência mas é de mimos, há falta de carinhos mesmo, carinho dos pais aos filhos.” (E3, Resp.31, Fem, 48 anos, U2)
		Ocupação dos tempos livres / prolongamento	• “Sim. Apesar de eu considerar isso anti-pedagógico. Mas para os pais que trabalham seria o ideal. Espero que num futuro próximo a escola proporcione isso [...]” (E1, Resp.32, Fem., 32 anos, R2) • “Acho que faz muita falta os alunos estarem com os pais, estarem com os avós, estarem com os tios, não pode ser só a escola [...] Mas em relação aos meninos que não têm companhia em casa, se calhar, esses deveriam ser ajudados [...] fazia bem eles ficarem na escola, realmente.” (E2, Resp.36, Fem, 40 anos, R1) • “Eu não defendo muito a política de eles ficarem na escola o dia inteiro.” (E3, Resp.43, Fem, 48 anos, U2) • “Continuo a achar que não é a escola que tem a obrigação disso, embora seja uma coisa extremamente útil [...]” (E4, Resp.34, Masc., 45 anos, U1) • “Coloca-se lhes o problema: “onde é que ficam os miúdos?”, e “como é que vamos fazer?” É complicado. No entanto, penso que não é da responsabilidade da escola, para já.” (E1, Resp.33, Fem., 32 anos, R2) • “Acho que sim, mas apenas para aqueles que não têm realmente quem fique com eles. Os outros devem estar com as famílias.” (E2, Resp.37, Fem, 40 anos, R1) • “E os miúdos precisam de estar em casa, de ter os tempos deles, de brincar.” (E2, Resp.38, Fem, 40 anos, R1) • “Sim, acho importante até pelos meninos cujos pais não têm onde os deixar ficar, deixam-nos ficar em casa o dia todo.” (E3, Resp.47, Fem, 48 anos, U2) • “Eu acho que o governo deveria arranjar uma maneira de termos onde deixar ficar os nossos filhos. Que fossem contratados para esses tempos de férias ou fazerem campos de férias ou acamparem [...] levar os miúdos para aliviar o stress das aulas [...] Fazer uma praia com eles. Acho que sim, que isso das férias grandes é muito tempo para os miúdos estarem em casa. “ (E3, Resp, 49, Fem, 48 anos, U2) • “Se a escola conseguisse, durante os meses em que não há aulas, proporcionar actividades para os alunos, sim, seria o ideal, embora não considere isso uma obrigação da escola. O Estado em si não tem essa obrigação.” (E4, Resp.33, Masc., 45 anos, U1)

		Apoio médico e psicológico	• “Quanto ao serviço de psicologia existem muitas crianças diferentes que precisam muito de apoio de um técnico [...] Quanto ao gabinete médico, este é muito importante e que esteja apetrechado com aquilo que é necessário para os primeiros socorros. Além disso, na escola deveria existir alguém com formação para socorrer aqueles que se magoam gravemente, enquanto esperam as ambulâncias.” (E1, Resp.29, Fem., 32 anos, R2) • “Considero o serviço de Psicologia muito importante numa escola. Em relação ao gabinete Médico, acho-o indispensável. Deveriam existir, em cada escola, pessoas com formação para prestarem os primeiros socorros quando os alunos se magoam.” (E2.Resp.34, Fem, 40 anos, R1) • “Mas eu quero falar principalmente do gabinete médico. Gostaria que estivesse cá uma enfermeira, todos os dias, [...] porque aqui os meninos magoam-se e têm que ser as funcionárias a fazer os curativos. E não sei como uma escola destas não tem um gabinete médico... Mas acho que não existe Betadine, não existe álcool, não existe nada [...] A falta de uma pessoa com formação adequada é uma falha grave nesta escola. (E3, Resp.38, em, 48 anos, U2) • “Esta escola tem serviço de psicologia. Não tem gabinete médico, talvez fosse importante. Não digo ter um médico permanente na escola, isso seria completamente inviável, mas [...] ter [...] uma enfermeira [...] seria importante [...] alguém com formação adequada. Uma pessoa com formação para primeiros socorros e que pudesse dar assistência.” (E4, Resp.32, Masc, 45 anos, U1)
		Secretaria e SASE	• Fome penso que não passam. Pelo menos, essas crianças com mais carências têm escalão A do SASE que lhes permite comer na escola gratuitamente.” (E1, Resp.37, Fem., 32 anos, R2)
		Cantina e Bufete	• “São três serviços da maior importância e esperamos deles grande qualidade.” (E1, Resp.29, Fem., 32 anos, R2) • “ [...] há alimentações deficientes, não tanto por dificuldade económicas, mas por falta de tempo [...] As crianças são vítimas das dificuldades dos pais, principalmente por falta de tempo [...] tenho conhecimento de crianças, aqui na escola, que têm muitas dificuldades, têm carências alimentares e afectivas.” (E1, Resp.36, Fem., 32 anos, R2) • “São serviços muito importantes [...] e têm que ter qualidade [...]” (E2, Resp.33, Fem, 40 anos, R1) • “ [...] a cantina funciona muito bem, a qualidade é bastante boa e para muitos alunos é crucial porque é a única refeição que têm durante o dia.” (E4, Resp.31, Masc., 45 anos, U1)

ANEXO VI – VERSÃO PRELIMINAR DO QUESTIONÁRIO

Caros Pais/Encarregados de Educação.

Com o presente questionário, pretendemos obter um conhecimento mais pormenorizado das vossas expectativas acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Saber o que vocês, os pais e encarregados de educação, esperam da escola é importante para se poder promover uma melhoria na qualidade da educação.

As respostas ao questionário são confidenciais, não precisando de o assinar.

Muito obrigado pela vossa colaboração.

1. Dados dos Pais/Encarregados de educação

Idade da Mãe/Encarregado de Educação: _____ anos.
Anos de estudo da Mãe/Encarregado de Educação: _____ anos.
Profissão da Mãe/Encarregado de Educação: _____.

Local de residência da Mãe/Encarregado de Educação: _____.

Idade do Pai/Encarregado de Educação: _____ anos.
Anos de estudo do Pai/Encarregado de Educação: _____ anos.
Profissão do Pai/Encarregado de Educação: _____.

Local de residência do Pai/Encarregado de Educação: _____.

2. Dados do educando

Idade do educando: _____ anos. Ano de escolaridade do educando: _____º ano.

3. Diga, por ordem de importância, quais os critérios que orientaram a sua escolha:

1.º -

2.º -

3.º -

4. Indique as razões, por ordem de importância, que levaram o seu educando a mudar de escola:

1.º -

2.º -

3.º -

I. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes necessidades dos Pais/Encarregados de Educação em relação às **finalidades e saberes** da escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

NA MINHA PERSPECTIVA, AS FINALIDADES DA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS SÃO:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
	Ensinar a criança a ler, a escrever e a contar.						
	Transmitir conhecimentos das matérias das várias disciplinas curriculares.						
	Ensinar a criança a relacionar-se com os outros (socialização).						
	Apoiar a criança na construção do seu conhecimento, tomando como ponto de partida o que já sabe e respeitando a sua cultura.						
	Desenvolver a capacidade crítica da criança.						
	Educar a criança para o exercício de uma cidadania democrática activa.						
	Promover a autonomia e a responsabilização da criança.						
	Promover o desenvolvimento das competências intelectuais da criança.						
	Promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais da criança.						
	Ocupar os tempos livres da criança, acolhendo-a no período de tempo em que os pais trabalham.						
	Apoiar os pais na educação da criança.						
	Promover na criança o desenvolvimento das competências essenciais para se integrar na sociedade.						
	Preparar a criança para a vida profissional futura.						
	Desenvolver as competências necessárias para que a criança possa progredir nos estudos até ao ensino superior.						
	Outra(s) _____ _____ _____						

II. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes expectativas dos Pais/Encarregados de Educação em relação ao **currículo e aos métodos de ensino-aprendizagem** dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

NO QUE SE REFERE AO CURRÍCULO ESCOLAR (DISCIPLINAS) E AOS MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DOS 2º E 3º CICLOS, AS MINHAS EXPECTATIVAS SÃO:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
	Que a Escola se preocupe fundamentalmente com as disciplinas científicas tradicionais do currículo dos 2º e 3º Ciclos.						
	Que as escolas dos 2º e 3º Ciclos possuam currículos escolares iguais para todas.						
	Que a Escola procure adaptar o currículo académico às especificidades da população de alunos que serve.						
	Que as prioridades e áreas de intervenção do projecto de Escola sejam definidas por si próprias, considerando a população de alunos que servem.						
	Que o currículo escolar integre aspectos culturais das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa (africana, brasileira, Europa de leste, ciganos, etc.).						
	Que o currículo integre não apenas as disciplinas científicas básicas, mas também todas as aprendizagens úteis para o aluno e para a sociedade.						
	Que o currículo escolar não esteja completamente definido à partida, de modo a ajustar-se às necessidades e saberes de cada turma.						
	Que o ensino das disciplinas curriculares seja feito pelo método tradicional: o professor transmite informação para o aluno aprender.						
	Que a Escola incentive a experiência prática e a interacção, como o meio exterior, no ensino dos alunos.						
	Que a Escola recorra a tecnologias de informação (como a televisão, o vídeo e o computador) para ensinar os alunos.						
	Que o método de ensino utilizado pelo professor evite a interacção entre os alunos, para que eles não se distraiam.						
	Que a Escola proporcione estratégias de ensino-aprendizagem que respeitem as características individuais dos alunos.						
	Outra(s) _____ _____ _____						

III. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes expectativas dos Pais/Encarregados de Educação em relação ao **professor** dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

DO PROFESSOR DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO EU ESPERO QUE:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
☐	Seja competente na transmissão de conhecimentos relativos às várias disciplinas do currículo escolar.						
☐	Aproveite os saberes e experiências das crianças, utilizando-as quando lecciona.						
☐	Respeite as características e os ritmos individuais de cada criança quando lecciona.						
☐	Possua os conhecimentos necessários para promover a integração da criança com deficiência na sua sala de aula.						
☐	Seja capaz de definir e manter regras disciplinares de funcionamento da sala de aula.						
☐	Tenha sentido de justiça quando resolve problemas disciplinares na sala de aula.						
☐	Possua elevadas expectativas acerca dos seus alunos.						
☐	Seja um modelo, um exemplo a seguir.						
☐	Seja exigente com os alunos.						
☐	Seja paciente com os alunos.						
☐	Seja disciplinador, afirmando-se como autoridade na sala de aula.						
☐	Ajude os alunos a ultrapassar problemas e dificuldades a vários níveis.						
☐	Seja capaz de motivar o aluno para a aprendizagem.						
☐	Seja firme nas suas atitudes, impondo-se quando necessário.						
☐	Seja capaz de gerir adequadamente a relação com os alunos.						
☐	Se posicione ao mesmo nível do aluno, mantendo uma relação de igual para igual com eles.						
☐	Possua valores e princípios consonantes com os que a família acha socialmente adequados.						
☐	Seja assíduo e pontual.						
☐	Outra(s) _____ _____ _____						

IV. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes expectativas dos Pais/Encarregados de Educação em relação ao **espaço físico e condições materiais** das escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

AO NÍVEL DE INSTALAÇÕES E DE EQUIPAMENTO, EU ESPERO QUE AS ESCOLAS DO 2º E 3º CICLO:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
☐	Possuam salas de aula amplas.						
☐	Possuam recreios amplos.						
☐	Possuam um recreio coberto, onde os alunos possam brincar quando chove.						
☐	Possuam equipamento de recreio diversificado e adequado à faixa etária a que se destinam.						
☐	Possuam uma Biblioteca.						
☐	Possuam um ginásio.						
☐	Possuam salas de informática e de estudo.						
☐	Possuam meios audiovisuais de apoio ao ensino (retroprojector, projector de slides, ...).						
☐	Possuam bons acessos para veículos e peões.						
☐	Garantam a vigilância rigorosa na entrada e saída de crianças e de adultos.						
☐	Possuam gradeamento em todo o circuito exterior.						
☐	Que tenha acesso à Escola Segura.						
☐	Possuam vigilância nos intervalos das aulas e em todos os espaços comuns (recreio, refeitório, instalações sanitárias, ...).						
☐	Cumpram as condições e regras de segurança aplicáveis a estabelecimentos de ensino.						
☐	Garantam a higiene da cozinha e das instalações sanitárias.						
☐	Esteja equipada com recursos físicos para aceitar crianças com deficiência motora (rampas, instalações sanitárias adaptadas, elevador, etc.).						
☐	Outra(s) _____ _____ _____						

V. Leia atentamente as frases que se seguem e que colocam diferentes expectativas relativamente à **interacção Escola-Família**.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

NO QUE SE REFERE À RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA, AS MINHAS EXPECTATIVAS SÃO:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
	Que a Escola promova reuniões com os Pais/Encarregados de Educação, para falar sobre os seus filhos/educandos.						
	Que a Escola preste informações periódicas sobre o comportamento dos alunos.						
	Que a Escola dê a conhecer, regularmente, as dificuldades e os progressos dos alunos nas várias disciplinas curriculares.						
	Que a Escola procure saber informações sobre o contexto social e familiar de cada criança.						
	Que a Escola esteja aberta a sugestões dos Pais/Encarregados de Educação sobre qualquer aspecto do seu funcionamento.						
	Que as reuniões colectivas decorram em horário pós-lectivo, de modo a não prejudicar o trabalho dos Pais/Encarregados de Educação.						
	Que existam momentos pré-definidos, ao longo do ano, em que o professor se disponibiliza para receber os Pais/Encarregados de Educação.						
	Que os Pais/Encarregados de Educação participem na concepção do Projecto Educativo de Agrupamento.						
	Que os Pais/Encarregados de Educação sejam informados do Projecto Educativo de Agrupamento.						
	Que os Pais/Encarregados de Educação participem na adaptação dos currículos escolares ao grupo-turma à qual pertence o seu filho/educando.						
	Que os Pais/Encarregados de Educação sejam informados dos objectivos e do currículo escolar em vigor em cada ano lectivo.						
	Que os Pais/Encarregados de Educação possam participar nas grandes decisões da Escola, através das Associações de Pais.						
	Outra(s) _____ _____ _____						

VI. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes expectativas de Pais/Encarregados de Educação em relação ao **Funcionamento Geral** das escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

NO QUE SE REFERE AO FUNCIONAMENTO GERAL DAS ESCOLAS DOS 2º E 3º CICLOS, AS MINHAS EXPECTATIVAS SÃO:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
☐	Que o número de alunos/turma seja tal que permita um acompanhamento individualizado dos alunos.						
☐	Que a Escola assegure que os alunos são acompanhados nas diferentes disciplinas pelo mesmo professor: dois anos no 2º Ciclo e 3 anos no 3º Ciclo.						
☐	Que a escola aceite alunos com deficiência, promovendo a sua integração na sociedade (escola inclusiva).						
☐	Que a Escola assegure o complemento da educação da criança pela realização de actividades extracurriculares diversas (Informática, ballet, judo, natação, ...).						
☐	Que os horários de funcionamento da Escola correspondam ao horário de trabalho dos Pais/Encarregados de Educação (09h.00-18h.00).						
☐	Que a Escola esteja aberta e receba os alunos nos períodos de férias e pausas lectivas, em que os Pais/Encarregados de Educação trabalham.						
☐	Que a Escola assegure serviços de alimentação aos alunos.						
☐	Outra(s) _____ _____ _____						

Muito obrigado pela sua colaboração.

FIM

ANEXO VII – VERSÃO DEFINITIVA DO QUESTIONÁRIO

Estimados Pais/Encarregados de Educação.

Através da aplicação deste questionário pretende-se obter um conhecimento pormenorizado das vossas expectativas acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Saber o que os pais e encarregados de educação esperam da escola, é primordial para promover a melhoria da qualidade da educação.

As respostas ao questionário são confidenciais, não precisando de o assinar.

Muito obrigado pela sua colaboração.

1. Dados dos Pais/Encarregados de educação

Idade da Mãe/Encarregado de Educação: _____ anos.
 Anos de estudo da Mãe/Encarregado de Educação: _____ anos.
 Profissão da Mãe/Encarregado de Educação: _____
 Local de residência da Mãe/Encarregado de Educação: _____
 Idade do Pai/Encarregado de Educação: _____ anos.
 Anos de estudo do Pai/Encarregado de Educação: _____ anos.
 Profissão do Pai/Encarregado de Educação: _____
 Local de residência do Pai/Encarregado de Educação: _____

2. Dados do educando

Idade do educando: _____ anos. Ano de escolaridade do educando: _____ º ano.

1. Das várias alternativas listadas abaixo, assinale com uma cruz, a(s) principal(ais) razão(ões) que o(a) levaram a escolher a Escola do seu educando:

1.1.	Por possuir uma boa reputação (académica e institucional)	
1.2.	Por possuir um bom Projecto Educativo de Agrupamento	
1.3.	Por possuir um corpo docente estável (os professores mantêm-se ao longo de vários anos com a mesma turma)	
1.4.	Por ter bons professores	
1.5.	Por ser uma escola segura	
1.6.	Por ser a escola que um dos seus pais frequentou quando era criança	
1.7.	Por ser a escola que outro(s) irmão(s) frequenta(m)/frequentou(aram)	
1.8.	Por ser frequentada por alunos, cujas famílias pertencem a um determinado estrato socio-económico e cultural	
1.9.	Por ser próxima de casa (ou da casa de familiares que cuidam da criança enquanto os pais trabalham)	
1.10.	Por ser uma escola com um horário integral (a tempo inteiro)	
1.11.	Por ser a escola pública da zona de residência à qual pertence	
	Outra razão: _____	
1.12.	Outra razão: _____	
1.13.	_____	
1.14.	Outra razão: _____	

2. Se na pergunta anterior optou pela resposta 1.11., responda à seguinte questão:

Se pudesse escolher a escola básica dos 2º e 3º Ciclos para o seu educando, assinale com uma cruz apenas aquelas opções que orientariam a sua escolha.

1.1. ☐

1.2. ☐

1.3. ☐

1.4. ☐

1.5. ☐

1.6. ☐

1.7. ☐

1.8. ☐

1.9. ☐

1.10. ☐

Outras razões:

3. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes necessidades dos Pais/Encarregados de Educação em relação às **finalidades e saberes** da escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

NA MINHA PERSPECTIVA, AS FINALIDADES DA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS SÃO:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
☐	Ensinar a criança a ler, a escrever e a contar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Transmitir conhecimentos das matérias das várias disciplinas curriculares.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Ensinar a criança a relacionar-se com os outros (socialização).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Apoiar a criança na construção do seu conhecimento, tomando como ponto de partida o que já sabe e respeitando a sua cultura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Desenvolver a capacidade crítica da criança.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Educar a criança para o exercício de uma cidadania democrática activa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Promover a autonomia e a responsabilização da criança.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Promover o desenvolvimento das competências intelectuais da criança.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Promover o desenvolvimento das competências artísticas da criança.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais da criança.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Ocupar os tempos livres da criança, acolhendo-a no período de tempo em que os pais trabalham.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Apoiar os pais na educação da criança.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Promover na criança o desenvolvimento das competências essenciais para se integrar na sociedade.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Promover a aquisição de comportamentos morais e éticos na criança.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Ajudar a criança a tornar-se uma pessoa íntegra e justa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Preparar a criança para a vida profissional futura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Desenvolver as competências necessárias para que a criança possa progredir nos estudos até ao ensino superior.						
Outra(s) _____ _____						

4. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes expectativas dos Pais/Encarregados de Educação em relação ao **currículo e aos métodos de ensino-aprendizagem** dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

NO QUE SE REFERE AO CURRÍCULO ESCOLAR (DISCIPLINAS) E AOS MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DOS 2º E 3º CICLOS, AS MINHAS EXPECTATIVAS SÃO:	Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
Que a Escola se preocupe fundamentalmente com as disciplinas científicas tradicionais do currículo dos 2º e 3º Ciclos.						
Que as escolas dos 2º e 3º Ciclos possuam currículos escolares iguais para todas.						
Que a Escola procure adaptar o currículo académico às especificidades da população de alunos que serve.						
Que as prioridades e áreas de intervenção do projecto de Escola sejam definidas por si próprias, considerando a população de alunos que servem.						
Que o currículo escolar integre aspectos culturais das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa (africana, brasileira, Europa de leste, ciganos, etc.).						
Que o currículo integre não apenas as disciplinas científicas básicas, mas também todas as aprendizagens úteis para o aluno e para a sociedade.						
Que o currículo escolar não esteja completamente definido à partida, de modo a ajustar-se às necessidades e saberes de cada turma.						
Que o currículo escolar integre saberes complementares essenciais (como a Informática, o Inglês e outros).						
Que o ensino das disciplinas curriculares seja feito pelo método tradicional: o professor transmite informação para o aluno aprender.						
Que a Escola incentive a experiência prática e a interacção, como o meio exterior, no ensino dos alunos.						
Que sejam utilizados jogos e actividades lúdicas no ensino das disciplinas tradicionais.						
Que a Escola recorra a tecnologias de informação (como a televisão, o vídeo e o computador) para ensinar os alunos.						
Que a escola promova o trabalho de cooperação no ensino dos alunos.						
Que o método de ensino utilizado pelo professor evite a interacção entre os alunos, para que eles não se distraiam.						
Que a Escola proporcione estratégias de ensino-aprendizagem que respeitem as características individuais dos alunos.						

Outra(s) _____ _____ _____						
----------------------------------	--	--	--	--	--	--

5. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes expectativas dos Pais/Encarregados de Educação em relação ao **professor** dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

DO PROFESSOR DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO EU ESPERO QUE:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
	Seja competente na transmissão de conhecimentos relativos às várias disciplinas do currículo escolar.						
	Seja capaz de cumprir todo o programa estipulado pelo Ministério da Educação.						
	Aproveite os saberes e experiências das crianças, utilizando-as quando lecciona.						
	Respeite as características e os ritmos individuais de cada criança quando lecciona.						
	Possua os conhecimentos necessários para promover a integração da criança com deficiência na sua sala de aula.						
	Seja capaz de definir e manter regras disciplinares de funcionamento da sala de aula.						
	Tenha sentido de justiça quando resolve problemas disciplinares na sala de aula.						
	Possua elevadas expectativas acerca dos seus alunos.						
	Seja afectuoso com os alunos.						
	Seja um modelo, um exemplo a seguir.						
	Seja exigente com os alunos.						
	Seja paciente com os alunos.						
	Seja disciplinador, afirmando-se como autoridade na sala de aula.						
	Proporcione ocasiões de acompanhamento individual de cada aluno.						
	Ajude os alunos a ultrapassar problemas e dificuldades a vários níveis.						
	Seja capaz de motivar o aluno para a aprendizagem.						
	Seja um "investigador", permanentemente preocupado em aumentar os seus conhecimentos.						
	Seja firme nas suas atitudes, impondo-se quando necessário.						
	Seja capaz de gerir adequadamente a relação com os alunos.						
	Se posicione ao mesmo nível do aluno, mantendo uma relação de igual para igual com eles.						
	Possua valores e princípios consonantes com os que a família acha socialmente adequados.						
	Seja assíduo e pontual.						
	Outra(s) _____ _____ _____						

6. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes expectativas dos Pais/Encarregados de Educação em relação ao **espaço físico e condições materiais** das escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

AO NÍVEL DE INSTALAÇÕES E DE EQUIPAMENTO, EU ESPERO QUE AS ESCOLAS DO 2º E 3º CICLO:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
☐	Possuam salas de aula amplas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam recreios amplos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam um recreio coberto, onde os alunos possam brincar quando chove.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam equipamento de recreio diversificado e adequado à faixa etária a que se destinam.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam uma Biblioteca.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam um ginásio.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam salas de informática e de estudo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam uma ludoteca (sala de televisão, jogos, vídeo).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam meios audiovisuais de apoio ao ensino (retroprojector, projector de slides, ...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam bons acessos para veículos e peões.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Garantam a vigilância rigorosa na entrada e saída de crianças e de adultos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam gradeamento em todo o circuito exterior.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Se localizem em envolventes seguras para crianças e adultos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Possuam vigilância nos intervalos das aulas e em todos os espaços comuns (recreio, refeitório, instalações sanitárias, ...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Cumpram escrupulosamente as condições e regras de segurança aplicáveis a estabelecimentos de ensino.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Garantam rigorosamente a higiene da cozinha e das instalações sanitárias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Esteja equipada com recursos físicos para aceitar crianças com deficiência motora (rampas, instalações sanitárias adaptadas, elevador, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Outra(s) _____ _____ _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes expectativas relativamente à **interacção Escola-Família**.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

NO QUE SE REFERE À RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA, AS MINHAS EXPECTATIVAS SÃO:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
☐	Que a Escola promova reuniões com os Pais/Encarregados de Educação, para falar sobre os seus filhos/educandos.						
☐	Que a Escola preste informações periódicas sobre o comportamento dos alunos.						
☐	Que a Escola dê a conhecer, regularmente, as dificuldades e os progressos dos alunos nas várias disciplinas curriculares.						
☐	Que a Escola procure saber informações sobre o contexto social e familiar de cada criança.						
☐	Que a Escola esteja aberta a sugestões dos Pais/Encarregados de Educação sobre qualquer aspecto do seu funcionamento geral.						
☐	Que a Escola mobilize a participação dos Pais/Encarregados de Educação na organização de passeios e visitas de estudo para os alunos.						
☐	Que a Escola promova contactos personalizados com os Pais/Encarregados de Educação para falar sobre os seus filhos/educandos.						
☐	Que as reuniões colectivas decorram em horário pós-lectivo, de modo a não prejudicar o trabalho dos Pais/Encarregados de Educação.						
☐	Que existam momentos pré-definidos, ao longo do ano, em que o professor se disponibiliza para receber os Pais/Encarregados de Educação.						
☐	Que os Pais/Encarregados de Educação participem na concepção do Projecto Educativo de Agrupamento.						
☐	Que os Pais/Encarregados de Educação sejam informados do Projecto Educativo de Agrupamento.						
☐	Que os Pais/Encarregados de Educação participem na adaptação dos currículos escolares ao grupo-turma à qual pertence o seu filho/educando.						
☐	Que os Pais/Encarregados de Educação sejam informados dos objectivos e do currículo escolar a vigorar em cada ano lectivo.						
☐	Que os Pais/Encarregados de Educação possam participar nas grandes decisões da Escola, seja directamente, seja através das Associações de Pais.						
☐	Outra(s) _____ _____ _____						

8. Leia atentamente as frases que se seguem e que caracterizam diferentes expectativas de Pais/Encarregados de Educação em relação ao **Funcionamento Geral** das escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinale com uma (X) na coluna respectiva o grau de importância que atribui a cada uma dessas expectativas.

NO QUE SE REFERE AO FUNCIONAMENTO GERAL DAS ESCOLAS DOS 2º E 3º CICLOS, AS MINHAS EXPECTATIVAS SÃO:		Muito Importante	Importante	Nem muito nem pouco importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não Sei
☐	Que o número de alunos/turma seja tal que permita um acompanhamento individualizado dos						

	alunos.						
	Que a Escola assegure que os alunos são acompanhados nas diferentes disciplinas pelo mesmo professor: dois anos no 2º Ciclo e 3 anos no 3º Ciclo.						
	Que a escola aceite alunos com deficiência, promovendo a sua integração na sociedade (escola inclusiva).						
	Que a Escola assegure o complemento da educação da criança pela realização de actividades extracurriculares diversas (Inglês, informática, ballet, judo, natação, ...).						
	Que os horários de funcionamento da Escola correspondam ao horário médio de trabalho dos Pais/Encarregados de Educação (09h.00-18h.00).						
	Que a Escola esteja aberta e receba os alunos nos períodos de férias e pausas lectivas, em que os Pais/Encarregados de Educação trabalham.						
	Que a Escola assegure serviços de alimentação aos alunos.						
	Outra(s) _____ _____ _____						

9. Assinale com uma cruz (X) a opção correcta.
Este questionário foi respondido pelas seguintes pessoas:

9.1. Pai	
9.2. Mãe	
9.3. Pai e Mãe	
9.4. Encarregado de Educação que não é pai nem mãe	

Muito obrigado pela sua colaboração

ANEXO VIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS ABERTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Questões	Unidades de registo
Razões da escolha da escola básica dos 2º e 3º ciclos	• “Transporte.” (Fem., 39 anos, R1-2/30) • “Porque foi encaminhado pela professora do 4º ano” (Fem., 34 anos, R1-2/16) • “Porque tem boas condições.” (Fem., 44 anos, R1-3/15) • “Por vontade expressa do educando.” (Fem., 29 anos, R1-3/1) • “Porque não obteve vaga noutra escola.” (Fem., 44 anos, U2-3/12; Fem., 36 anos, U2-3/23)
Possibilidade de livre escolha da escola básica dos 2º e 3º ciclos pelos pais	• “Com melhores condições a nível de segurança.” (Fem., 41 anos, R1-2/28) • “Transporte.” (Fem., 39 anos, R1-2/30) • “Porque é a única escola pública existente” (Fem., 42 anos, R1-2/32) • “É a escola mais próximo da nossa residência e com meio de transporte acessível.” (Fem., 30 anos, R1-2/41) • “Por ser a localidade que frequenta mais” (Fem., 37 anos, R1-3/28) • “Por possuir um bom projecto educativo, boa reputação, bons professores, boa higiene, boa educação e maneiras por parte das pessoas” (Fem., 44 anos, R1-3/15) • “Mudava de escola porque não acho esta uma escola segura.” (Fem., 33 anos, U2-2/6)
Expectativas parentais acerca das finalidades da escola básica dos 2º e 3º ciclos	• “Fazer com que a criança aprenda que devemos ser sempre autênticos connosco e com todos.” (Fem., 44 anos, R1-3/15)
Expectativas parentais acerca do currículo escolar e dos métodos de ensino-aprendizagem	• “Não há necessidade de incluir no currículo a Formação Cívica e o Estudo Acompanhado.” (Fem., 48 anos, R2-3/19)
Expectativas parentais acerca do professor dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico	• “O professor devia ser capaz de criar empatia com o aluno quando necessário” (Fem., 37 anos, R1-3/28) • “Que certos professores não sejam agressivos como às vezes são, na sua linguagem, para com os alunos” (Fem., 44 anos, R1-3/15) • “Fazer respeitar e fazer respeitar todas as regras do funcionamento escolar.” (Fem., 44 anos, R1-3/15) • “O professor deve ter em atenção que deve agir com imparcialidade (não acusar sem ter provas).” (Fem., 34 anos, U1-3/3) • “É de lamentar que certos professores estejam sempre a faltar, pois prejudicam os alunos que querem aprender.” (Fem., 31 anos, U2-3/5)
Expectativas parentais acerca das Instalações e equipamento da escola básica dos 2º e 3º ciclos	• “Vigilância rigorosa nos espaços da escola” (Fem., 37 anos, R1-3/28) • “Possuam câmaras de vídeo e vigilância ao longo da escola.” (Fem., 50 anos, U1-3/13)
Expectativas parentais acerca da relação Escola - Família	• “Que os pais sejam informados de todos os gastos e lucros da escola.” (Fem., 48 anos, R2-3/19)
Expectativas parentais acerca do funcionamento geral das escolas básicas dos 2º e 3º ciclo	• “Que não paguem multa se não tirarem a senha do almoço na sexta-feira anterior.” (Fem., 34 anos, R1-2/16) • “Dar uma refeição mais reforçada e saudável ao aluno” (Fem., 34 anos R1-2/5) • “Que a escola mantenha um bom funcionamento e imponha o cumprimento de regras.” (Fem., 44 anos, R1-3/15)

ANEXO IX- MAPAS



Figura Anexo 1 - Mapa da cidade do Porto (localização agrupamentos espaço urbano)

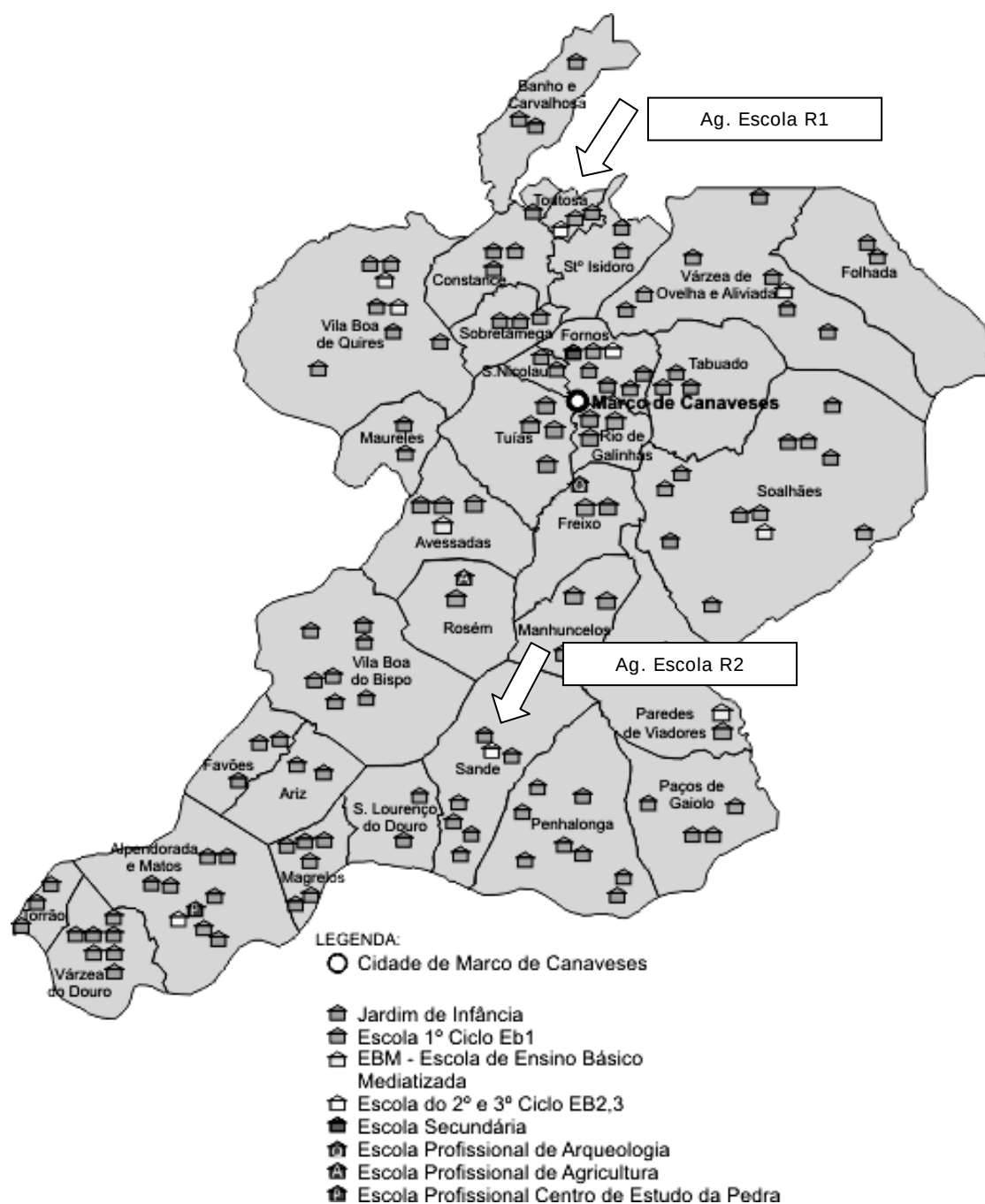


Figura Anexo 2 - Mapa das escolas do Concelho de Marco de Canaveses (fonte: Câmara Municipal de Marco de Canaveses)

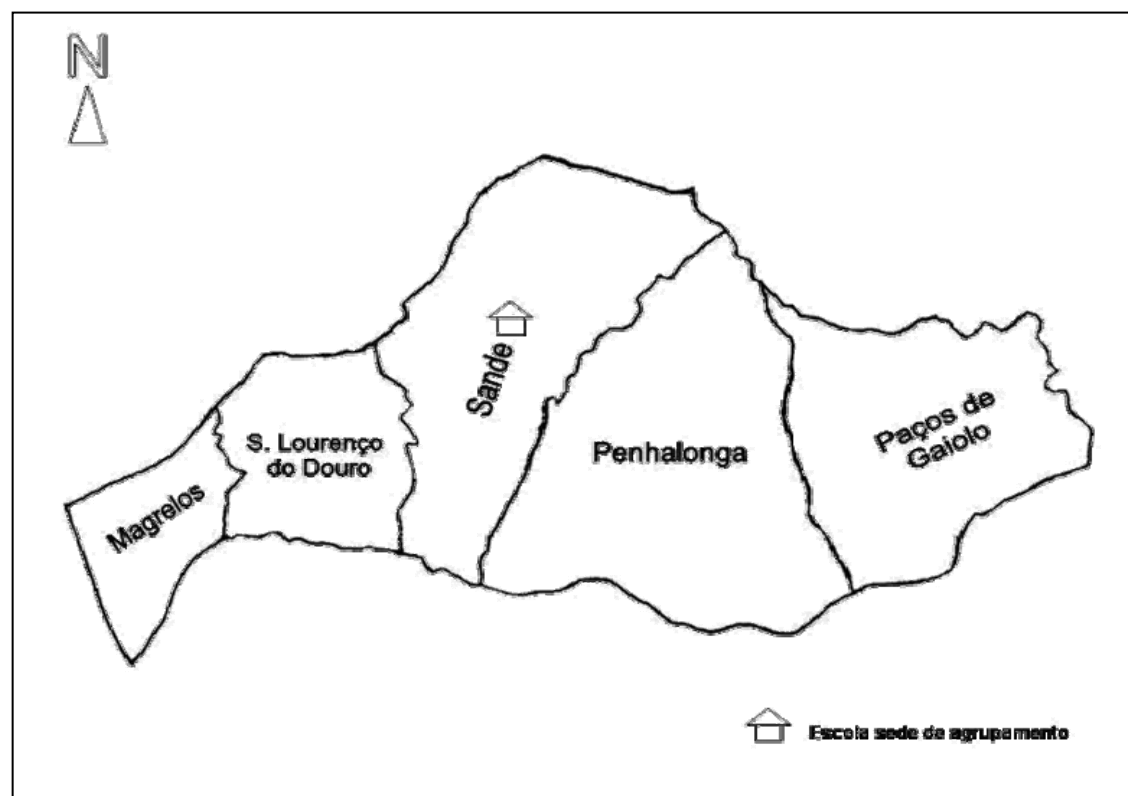


Figura Anexo 3 - Mapa do Agrupamento Vertical da Escola R2

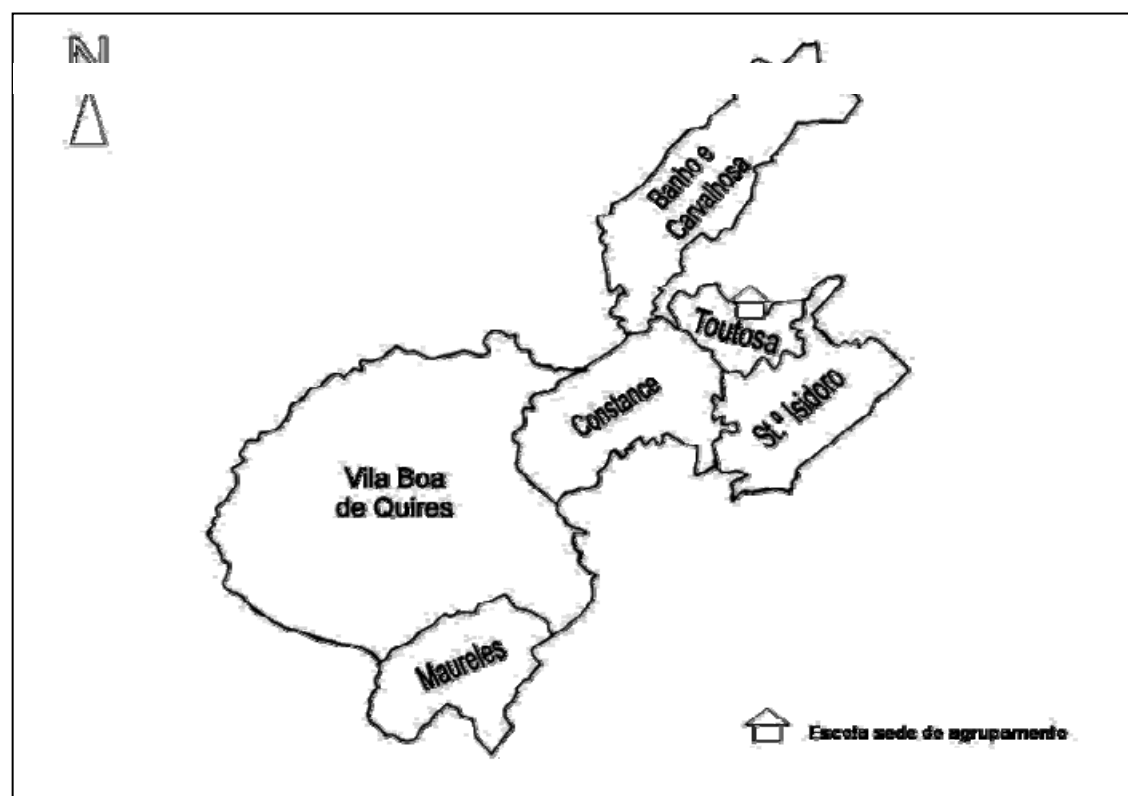


Figura Anexo 4 - Mapa do Agrupamento Vertical da Escola R1

ANEXO X - REQUERIMENTO

Ex.ma Sr.^a Directora Regional de Educação do Norte.

Maria Alice Domingues, professora do Quadro de Escola do 3º Ciclo e Ensino Secundário, tendo concluído a parte curricular do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, em Lisboa, vem requerer a V.^a Ex.a a permissão para efectuar entrevistas e recolher informação em questionários no âmbito da dissertação do mestrado acima referido, e cujo tema é «Expectativas parentais em relação à escola pública dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico».

Pede deferimento.

Porto, 31 de Janeiro de 2006.

(Maria Alice Domingues)

ANEXO XI- CARTAS

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA U2

Porto, 2006/03/06

Exmos. Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo da Escola U2

Assunto: **Realização de entrevistas alusivas às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

Na sequência da análise dos questionários distribuídos aos Encarregados de Educação do agrupamento de escolas que V.^a Ex.^a dirige, solicitamos que autorize a realização de uma entrevista gravada a um representante da Associação de Pais, a fim de assegurar o rigor científico do estudo em curso.

Assim, pretendíamos que a entrevista se realizasse na Escola, no dia **13 de Março** próximo, em hora a indicar pelo membro da Associação de Pais/Encarregado de Educação.

Aguardamos da vossa parte a indicação da hora da entrevista.

Sem mais de momento.

Muito obrigada pela vossa colaboração.

A mestranda.

(Maria Alice Domingues)

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA U1

Porto, 2006/03/06

Exmos. Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo da Escola U1

Assunto: **Realização de entrevistas alusivas às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

Na sequência da análise dos questionários distribuídos aos Encarregados de Educação do agrupamento de escolas que V.^a Ex.^a dirige, solicitamos que autorize a realização de uma entrevista gravada a um representante da Associação de Pais, a fim de assegurar o rigor científico do estudo em curso.

Assim, pretendíamos que a entrevista se realizasse na Escola, no dia **14 de Março** próximo, em hora a indicar pelo membro da Associação de Pais/Encarregado de Educação.

Aguardamos da vossa parte a indicação da hora da entrevista.

Sem mais de momento.

Muito obrigada pela vossa colaboração.

A mestrandas,

(Maria Alice Domingues)

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA R2

Porto, 2006/03/06

Exmos. Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo da Escola R2

Assunto: **Realização de entrevistas alusivas às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

Na sequência da análise dos questionários distribuídos aos Encarregados de Educação do agrupamento de escolas que V.^a Ex.^a dirige, solicitamos que autorize a realização de uma entrevista gravada a um representante da Associação de Pais, a fim de assegurar o rigor científico do estudo em curso.

Assim, pretendíamos que a entrevista se realizasse na Escola, no dia **15 de Março** próximo, em hora a indicar pelo membro da Associação de Pais/Encarregado de Educação.

Aguardamos da vossa parte a indicação da hora da entrevista.

Sem mais de momento.

Muito obrigada pela vossa colaboração.

A mestrandas,

(Maria Alice Domingues)

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA R1

Porto, 2006/03/06

Exmos. Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo da Escola R1

Assunto: **Realização de entrevistas alusivas às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

Na sequência da análise dos questionários distribuídos aos Encarregados de Educação do agrupamento de escolas que V.^a Ex.^a dirige, solicitamos que autorize a realização de uma entrevista gravada a um representante da Associação de Pais, a fim de assegurar o rigor científico do estudo em curso.

Assim, pretendíamos que a entrevista se realizasse na Escola, no dia **16 de Março** próximo, em hora a indicar pelo membro da Associação de Pais/Encarregado de Educação.

Aguardamos da vossa parte a indicação da hora da entrevista.

Sem mais de momento.

Muito obrigada pela vossa colaboração.

A mestrandas,

(Maria Alice Domingues)

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA R1

Porto, 2006/04/03

Ex.ma Sr.^a Presidente do Conselho Executivo da Escola R1

Assunto: **Validação da entrevista com o(a) Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação.**

No âmbito da realização da dissertação de mestrado sobre as expectativas parentais em relação à escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, é necessário proceder à validação da entrevista efectuada neste âmbito com Encarregado(a) de Educação.

Para que a referida entrevista possa ter valor científico e a necessária credibilidade, será mostrada ao entrevistado(a) a respectiva transcrição em suporte de papel.

Assim, é necessário à mestrandas deslocar-se a esse estabelecimento de ensino para esse fim. Para isso, precisaria de se encontrar com a entrevistada em espaço a designar pelo Conselho Executivo nesse estabelecimento de ensino no próximo dia 12 de Abril pelas 15h00.

Sem mais de momento.

Respeitosos cumprimentos.

A mestrandas,

(Maria Alice Domingues)

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA U1

Porto, 2006/04/03

Ex.ma Sr.^a Presidente do Conselho Executivo da Escola U1

Assunto: **Validação da entrevista com o(a) Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação.**

No âmbito da realização da dissertação de mestrado sobre as expectativas parentais em relação à escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, é necessário proceder à validação da entrevista efectuada neste âmbito com Encarregado(a) de Educação.

Para que a referida entrevista possa ter valor científico e a necessária credibilidade, será mostrada ao entrevistado(a) a respectiva transcrição em suporte de papel.

Assim, é necessário à mestranda deslocar-se a esse estabelecimento de ensino para esse fim. Para isso, precisaria de se encontrar com a entrevistada em espaço a designar pelo Conselho Executivo nesse estabelecimento de ensino no próximo dia 13 de Abril pelas 15h00.

Sem mais de momento.

Respeitosos cumprimentos.

A mestranda,

(Maria Alice Domingues)

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA U2

Porto, 2006/04/03

Ex.ma Sr.^a Presidente do Conselho Executivo da Escola U2

Assunto: **Validação da entrevista com o(a) Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação.**

No âmbito da realização da dissertação de mestrado sobre as expectativas parentais em relação à escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, é necessário proceder à validação da entrevista efectuada neste âmbito com Encarregado(a) de Educação.

Para que a referida entrevista possa ter valor científico e a necessária credibilidade, será mostrada ao entrevistado(a) a respectiva transcrição em suporte de papel.

Assim, é necessário à mestranda deslocar-se a esse estabelecimento de ensino para esse fim. Para isso, precisaria de se encontrar com a entrevistada em espaço a designar pelo Conselho Executivo nesse estabelecimento de ensino no próximo dia 14 de Abril pelas 15h00.

Sem mais de momento.

Respeitosos cumprimentos.

A mestranda,

(Maria Alice Domingues)

CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA R2

Porto, 2006/04/03

Ex.ma Sr.^a Presidente do Conselho Executivo da Escola R2

Assunto: **Validação da entrevista com o(a) Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação.**

No âmbito da realização da dissertação de mestrado sobre as expectativas parentais em relação à escola pública dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, é necessário proceder à validação da entrevista efectuada neste âmbito com Encarregado(a) de Educação.

Para que a referida entrevista possa ter valor científico e a necessária credibilidade, será mostrada ao entrevistado(a) a respectiva transcrição em suporte de papel.

Assim, é necessário à mestranda deslocar-se a esse estabelecimento de ensino para esse fim. Para isso, precisaria de se encontrar com a entrevistada em espaço a designar pelo Conselho Executivo nesse estabelecimento de ensino no próximo dia 12 de Abril pelas 10h00.

Sem mais de momento.

Respeitosos cumprimentos.

A mestranda,

(Maria Alice Domingues)

CARTA AOS COORDENADORES E AOS DIRECTORES DE TURMA

Porto, 2006/04/10

Ex.mos Senhores Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma.

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Tendo em conta as profundas mudanças que a escola pública tem sofrido nestes últimos anos, nomeadamente a obrigatoriedade da frequência da escola até ao 9º ano de escolaridade, importa conhecer, com exactidão, que escola básica dos 2º e 3º Ciclos pretendem hoje os pais para os seus filhos.

Assim, solicitamos a V.as Ex.as o seguinte:

- Que esclareçam os alunos acerca da terminologia utilizada e eventuais dúvidas que possam surgir;
- Que informem os alunos que têm uma semana, a partir da data da entrega, para devolverem os questionários, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação e que é absolutamente necessário que **todos** devolvam os questionários;
- Que os questionários sejam entregues ao Conselho Executivo até **17 de Abril de 2006**, impreterivelmente.

Aproveitamos para informar que a Comissão Executiva da Escola U2 aderiu pronta e generosamente a esta investigação.

A todos os intervenientes neste processo manifestamos o nosso agradecimento pela preciosa colaboração.

A mestrandia,

Maria Alice Domingues

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO

Porto, 2006/04/10

Ex.mo Sr. Presidente do Conselho Executivo

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, no Distrito do Porto, em espaços urbano e rural.

Informa-se que a investigação acima referida foi autorizada pela Direcção Regional do Norte.

Juntamente com esta missiva, seguem os questionários destinados aos Pais/Encarregados de Educação e cartas aos Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma relativas ao procedimento a adoptar na entrega, prestação de esclarecimentos aos alunos e devolução dos referidos questionários devidamente preenchidos.

Os questionários deverão ser distribuídos a **uma** turma de cada ano de escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º e 9º). A selecção das turmas de cada ano de escolaridade ficará a cargo de V.^a Ex.^a.

Apela-se a V.^a Ex.^a que todo este processo seja tratado com o máximo de rigor exigido a um trabalho de índole científica e de reconhecida utilidade para as escolas públicas.

Os questionários deverão ser todos devolvidos pelos alunos, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação, no prazo máximo de uma semana a contar da data da sua entrega pelo Director de Turma. Este último terá de os deixar ao cuidado do Conselho Executivo até ao dia **17 de Abril** imprerivelmente.

Confia-se a devolução dos questionários, pelo Conselho Executivo, ao professor José Mário Eufrásia.

Agradecemos antecipadamente a pronta e generosa colaboração de V.^a Ex.^a neste trabalho de investigação.

Colocamo-nos ainda ao vosso inteiro dispor.

Respeitosos cumprimentos.

A mestrand.

Maria Alice Domingues

P.S.: Por favor, peçam aos alunos que devolvam **todos** os inquéritos devidamente preenchidos para que o estudo seja credível.

CARTA AOS COORDENADORES DOS DIRECTORES DE TURMA

Porto, 2006/05/02

Ex.mos Senhores Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma da Escola U1

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Tendo em conta as profundas mudanças que a escola pública tem sofrido nestes últimos anos, nomeadamente a obrigatoriedade da frequência da escola até ao 9º ano de escolaridade, importa conhecer, com exactidão, que escola básica dos 2º e 3º Ciclos pretendem hoje os pais para os seus filhos.

Assim, solicitamos a V.as Ex.as o seguinte:

- Que esclareçam os alunos acerca da terminologia utilizada e eventuais dúvidas que possam surgir;
- Que informem os alunos que têm uma semana, a partir da data da entrega, para devolverem os questionários, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação e que é absolutamente necessário que **todos** devolvam os questionários;
- Que os questionários sejam entregues ao Conselho Executivo até **22 de Maio de 2006**, impreterivelmente.

Aproveitamos para informar que a Comissão Executiva da Escola U1 aderiu pronta e generosamente a esta investigação.

A todos os intervenientes neste processo manifestamos o nosso agradecimento pela preciosa colaboração.

A mestrandas,

(Maria Alice Domingues)

P.S.: Por favor, peçam aos alunos que devolvam **todos** os inquéritos, devidamente preenchidos, para que o estudo seja credível.

CARTA AOS COORDENADORES E AOS DIRECTORES DE TURMA

Porto, 2006/05/02

Ex.mos Senhores Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma da Escola U2

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Tendo em conta as profundas mudanças que a escola pública tem sofrido nestes últimos anos, nomeadamente a obrigatoriedade da frequência da escola até ao 9º ano de escolaridade, importa conhecer, com exactidão, que escola básica dos 2º e 3º Ciclos pretendem hoje os pais para os seus filhos.

Assim, solicitamos a V.as Ex.as o seguinte:

- Que esclareçam os alunos acerca da terminologia utilizada e eventuais dúvidas que possam surgir;
- Que informem os alunos que têm uma semana, a partir da data da entrega, para devolverem os questionários, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação e que é absolutamente necessário que **todos** devolvam os questionários;
- Que os questionários sejam entregues ao Conselho Executivo até **22 de Maio de 2006**, impreterivelmente.

Aproveitamos para informar que a Comissão Executiva da Escola U2 aderiu pronta e generosamente a esta investigação.

A todos os intervenientes neste processo manifestamos o nosso agradecimento pela preciosa colaboração.

A mestrandas,

(Maria Alice Domingues)

P.S.: Por favor, peçam aos alunos que devolvam **todos** os inquéritos, devidamente preenchidos, para que o estudo seja credível.

CARTA AOS COORDENADORES DE DIRECTORES DE TURMA

Porto, 2006/05/02

Ex.mos Senhores Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma da Escola R1

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Tendo em conta as profundas mudanças que a escola pública tem sofrido nestes últimos anos, nomeadamente a obrigatoriedade da frequência da escola até ao 9º ano de escolaridade, importa conhecer, com exactidão, que escola básica dos 2º e 3º Ciclos pretendem hoje os pais para os seus filhos.

Assim, solicitamos a V.as Ex.as o seguinte:

- Que esclareçam os alunos acerca da terminologia utilizada e eventuais dúvidas que possam surgir;
- Que informem os alunos que têm uma semana, a partir da data da entrega, para devolverem os questionários, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação e que é absolutamente necessário que **todos** devolvam os questionários;
- Que os questionários sejam entregues ao Conselho Executivo até **22 de Maio de 2006**, impreterivelmente.

Aproveitamos para informar que a Comissão Executiva da Escola R1 aderiu pronta e generosamente a esta investigação.

A todos os intervenientes neste processo manifestamos o nosso agradecimento pela preciosa colaboração.

A mestrandas,

(Maria Alice Domingues)

P.S.: Por favor, peçam aos alunos que devolvam **todos** os inquéritos, devidamente preenchidos, para que o estudo seja credível

CARTA AOS COORDENADORES DOS DIRECTORES DE TURMA

Porto, 2006/05/02

Ex.mos Senhores Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma da Escola R2

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Tendo em conta as profundas mudanças que a escola pública tem sofrido nestes últimos anos, nomeadamente a obrigatoriedade da frequência da escola até ao 9º ano de escolaridade, importa conhecer, com exactidão, que escola básica dos 2º e 3º Ciclos pretendem hoje os pais para os seus filhos.

Assim, solicitamos a V.as Ex.as o seguinte:

- Que esclareçam os alunos acerca da terminologia utilizada e eventuais dúvidas que possam surgir;
- Que informem os alunos que têm uma semana, a partir da data da entrega, para devolverem os questionários, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação e que é absolutamente necessário que **todos** devolvam os questionários;
- Que os questionários sejam entregues ao Conselho Executivo até **22 de Maio de 2006**, impreterivelmente.

Aproveitamos para informar que a Comissão Executiva da R2 aderiu pronta e generosamente a esta investigação.

A todos os intervenientes neste processo manifestamos o nosso agradecimento pela preciosa colaboração.

A mestrandas,

(Maria Alice Domingues)

P.S.: Por favor, peçam aos alunos que devolvam **todos** os inquéritos, devidamente preenchidos, para que o estudo seja credível.

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO

Porto, 2006/05/02

Ex.ma Sr.ª Presidente do Conselho Executivo da Escola U2

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, no Distrito do Porto, em espaços urbano e rural.

Informa-se que a investigação acima referida foi autorizada pela Direcção Regional de Educação do Norte.

Juntamente com esta missiva, seguem os questionários destinados aos Pais/Encarregados de Educação e cartas aos Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma relativas ao procedimento a adoptar na entrega, prestação de esclarecimentos aos alunos e devolução dos referidos questionários, devidamente preenchidos.

Os questionários deverão ser distribuídos a **uma** turma de cada ano de escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º e 9º). A selecção das turmas de cada ano de escolaridade ficará a cargo de V.ª Ex.ª.

Apela-se a V.ª Ex.ª que todo este processo seja tratado com o máximo de rigor exigido a um trabalho de índole científica e de reconhecida utilidade para as escolas públicas.

Os questionários deverão ser todos devolvidos pelos alunos, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação, no prazo máximo de uma semana a contar da data da sua entrega pelo Director de Turma. Este último terá de os deixar ao cuidado do Conselho Executivo até ao dia **22 de Maio** impreterivelmente.

Agradecemos antecipadamente a pronta e generosa colaboração de V.ª Ex.ª neste trabalho de investigação.

Colocamo-nos ainda ao vosso inteiro dispor.

Respeitosos cumprimentos.

A mestranda,

(Maria Alice Domingues)

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO

Porto, 2006/05/02

Ex.ma Sr.^a Presidente do Conselho Executivo da Escola U1

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, no Distrito do Porto, em espaços urbano e rural.

Informa-se que a investigação acima referida foi autorizada pela Direcção Regional de Educação do Norte.

Juntamente com esta missiva, seguem os questionários destinados aos Pais/Encarregados de Educação e cartas aos Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma relativas ao procedimento a adoptar na entrega, prestação de esclarecimentos aos alunos e devolução dos referidos questionários, devidamente preenchidos.

Os questionários deverão ser distribuídos a **uma** turma de cada ano de escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º e 9º). A selecção das turmas de cada ano de escolaridade ficará a cargo de V.^a Ex.^a.

Apela-se a V.^a Ex.^a que todo este processo seja tratado com o máximo de rigor exigido a um trabalho de índole científica e de reconhecida utilidade para as escolas públicas.

Os questionários deverão ser todos devolvidos pelos alunos, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação, no prazo máximo de uma semana a contar da data da sua entrega pelo Director de Turma. Este último terá de os deixar ao cuidado do Conselho Executivo até ao dia **22 de Maio** impreterivelmente.

Agradecemos antecipadamente a pronta e generosa colaboração de V.^a Ex.^a neste trabalho de investigação.

Colocamo-nos ainda ao vosso inteiro dispor.

Respeitosos cumprimentos.

A mestranda,

(Maria Alice Domingues)

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO

Porto, 2006/05/02

Ex.ma Sr.^a Presidente do Conselho Executivo da Escola R2

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, no Distrito do Porto, em espaços urbano e rural.

Informa-se que a investigação acima referida foi autorizada pela Direcção Regional de Educação do Norte.

Juntamente com esta missiva, seguem os questionários destinados aos Pais/Encarregados de Educação e cartas aos Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma relativas ao procedimento a adoptar na entrega, prestação de esclarecimentos aos alunos e devolução dos referidos questionários, devidamente preenchidos.

Os questionários deverão ser distribuídos a **uma** turma de cada ano de escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º e 9º). A selecção das turmas de cada ano de escolaridade ficará a cargo de V.^a Ex.^a.

Apela-se a V.^a Ex.^a que todo este processo seja tratado com o máximo de rigor exigido a um trabalho de índole científica e de reconhecida utilidade para as escolas públicas.

Os questionários deverão ser todos devolvidos pelos alunos, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação, no prazo máximo de uma semana a contar da data da sua entrega pelo Director de Turma. Este último terá de os deixar ao cuidado do Conselho Executivo até ao dia **22 de Maio** impreterivelmente.

Agradecemos antecipadamente a pronta e generosa colaboração de V.^a Ex.^a neste trabalho de investigação.

Colocamo-nos ainda ao vosso inteiro dispor.

Respeitosos cumprimentos.

A mestranda,

(Maria Alice Domingues)

CARTA AO CONSELHO EXECUTIVO

Porto, 2006/05/02

Ex.ma Sr.^a Presidente do Conselho Executivo da Escola R1

Assunto: **Questionário alusivo às expectativas dos pais sobre a escola pública.**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, está a ser feita uma investigação que tem como objectivo principal conhecer as expectativas parentais acerca das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, no Distrito do Porto, em espaços urbano e rural.

Informa-se que a investigação acima referida foi autorizada pela Direcção Regional de Educação do Norte.

Juntamente com esta missiva, seguem os questionários destinados aos Pais/Encarregados de Educação e cartas aos Coordenadores de Directores de Turma e Directores de Turma relativas ao procedimento a adoptar na entrega, prestação de esclarecimentos aos alunos e devolução dos referidos questionários, devidamente preenchidos.

Os questionários deverão ser distribuídos a **uma** turma de cada ano de escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º e 9º). A selecção das turmas de cada ano de escolaridade ficará a cargo de V.^a Ex.^a.

Apela-se a V.^a Ex.^a que todo este processo seja tratado com o máximo de rigor exigido a um trabalho de índole científica e de reconhecida utilidade para as escolas públicas.

Os questionários deverão ser todos devolvidos pelos alunos, devidamente preenchidos pelos Pais/Encarregados de Educação, no prazo máximo de uma semana a contar da data da sua entrega pelo Director de Turma. Este último terá de os deixar ao cuidado do Conselho Executivo até ao dia **22 de Maio** impreterivelmente.

Agradecemos antecipadamente a pronta e generosa colaboração de V.^a Ex.^a neste trabalho de investigação.

Colocamo-nos ainda ao vosso inteiro dispor.

Respeitosos cumprimentos.

A mestranda,

(Maria Alice Domingues)

ANEXO XII – REPRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA – PROFISSÃO E ANOS DE ESTUDO

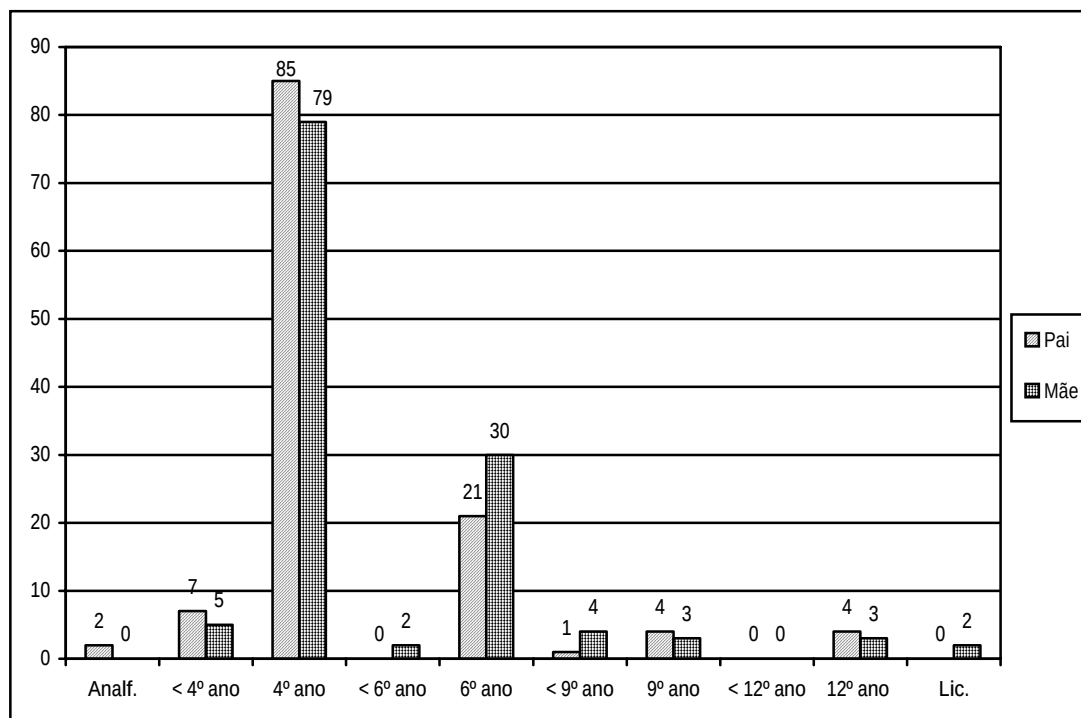


Figura Anexo 5 – Habilitações dos Pais(2ºciclo) – Escola R1

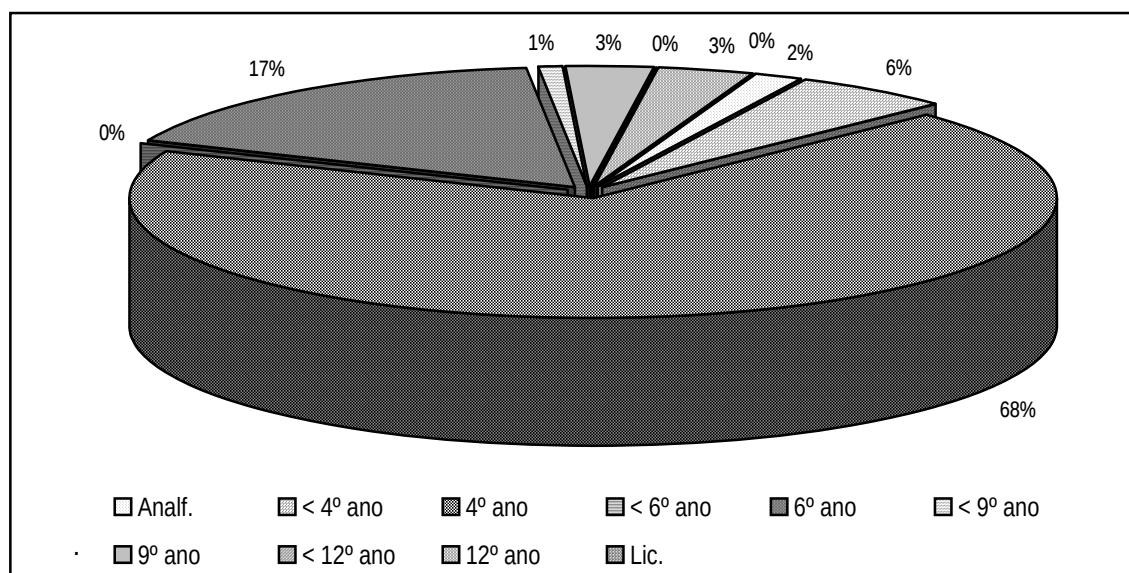


Figura Anexo 6 - Habilitações (conjunto Pai+Mãe - 2ºCiclo) – Escola R1

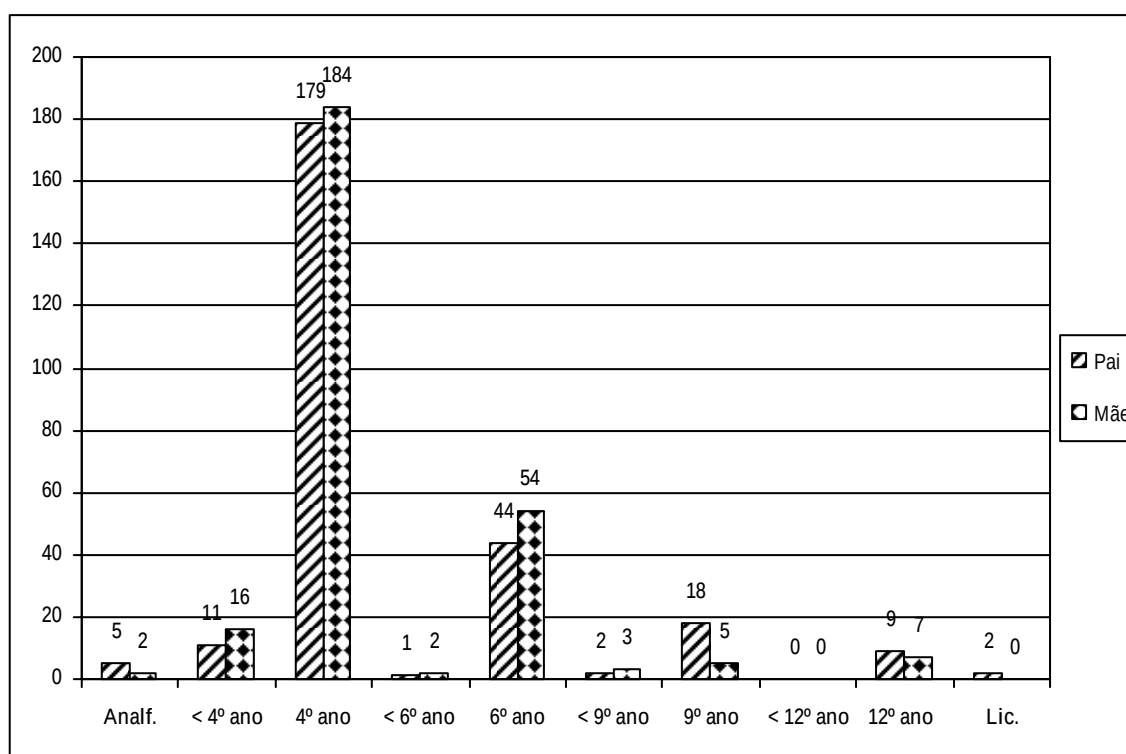


Figura Anexo 7 - Habilitações dos Pais(3ºciclo) – Escola R1

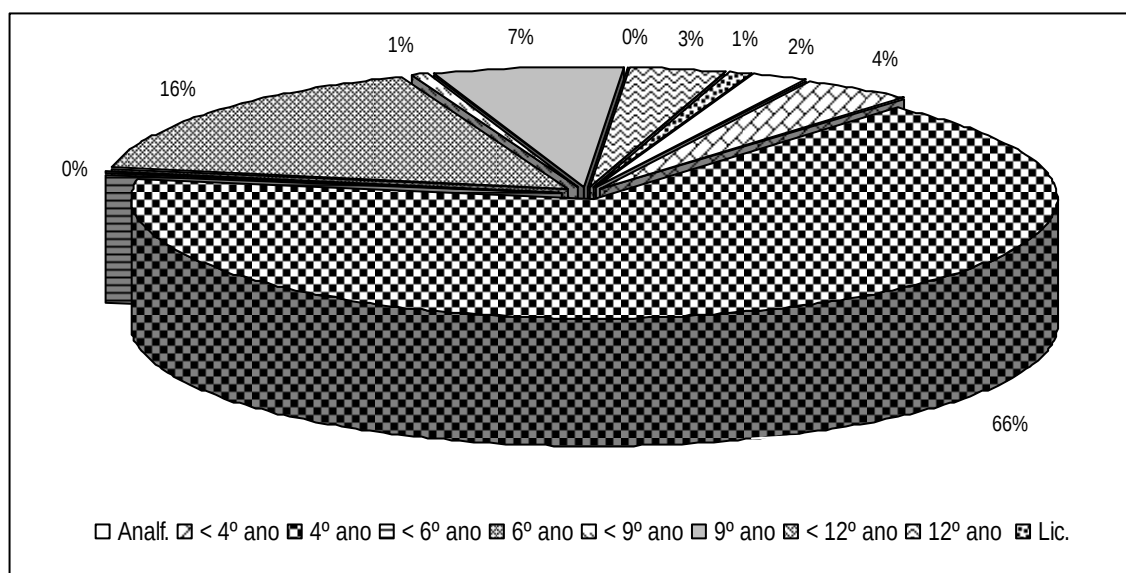


Figura Anexo 8 - Escola R1 – Habilitações (conjunto Pai + Mãe - 3º Ciclo) – Escola R1

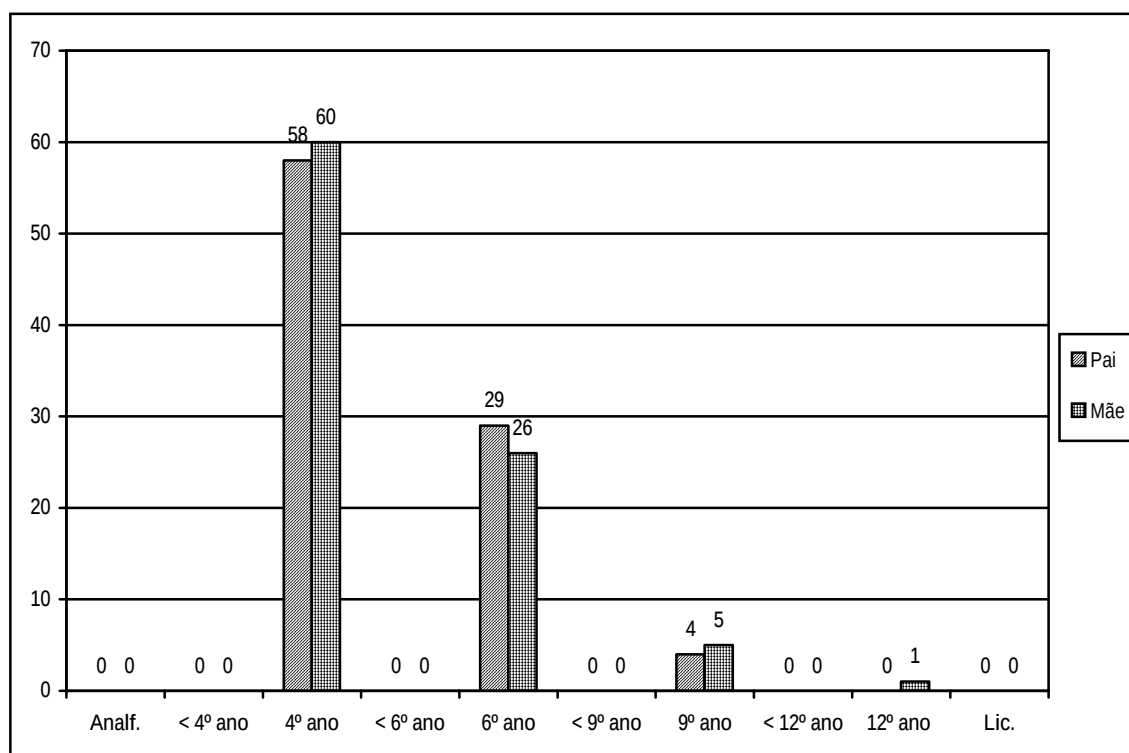


Figura Anexo 9 – Habilitações dos Pais(2ºCiclo) – Escola R2

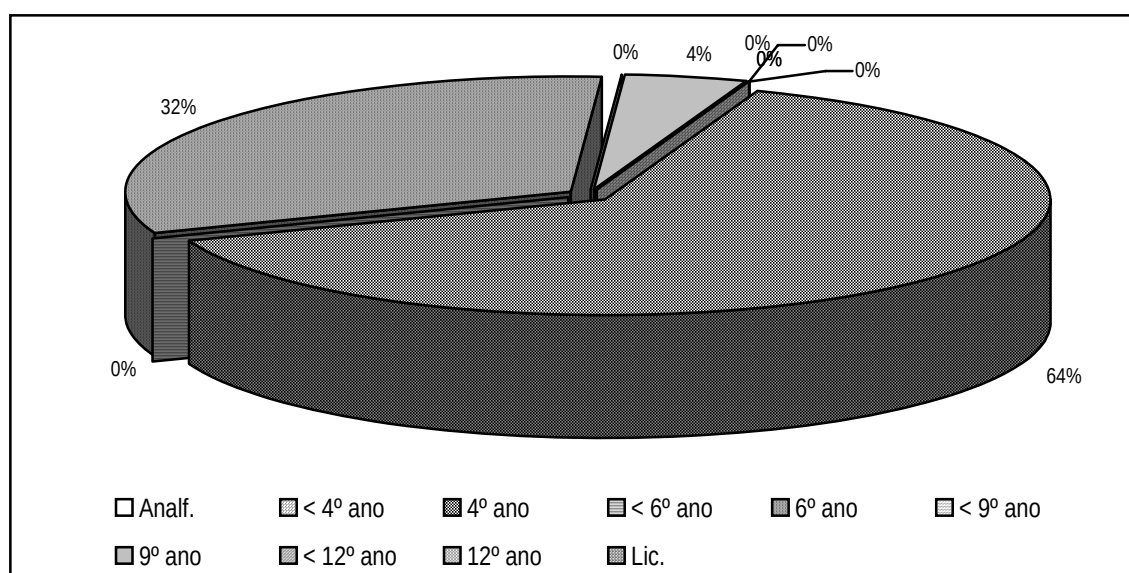


Figura Anexo 10 - Habilitações dos Pais(Pai+Mãe – 2ºCiclo) – Escola R2

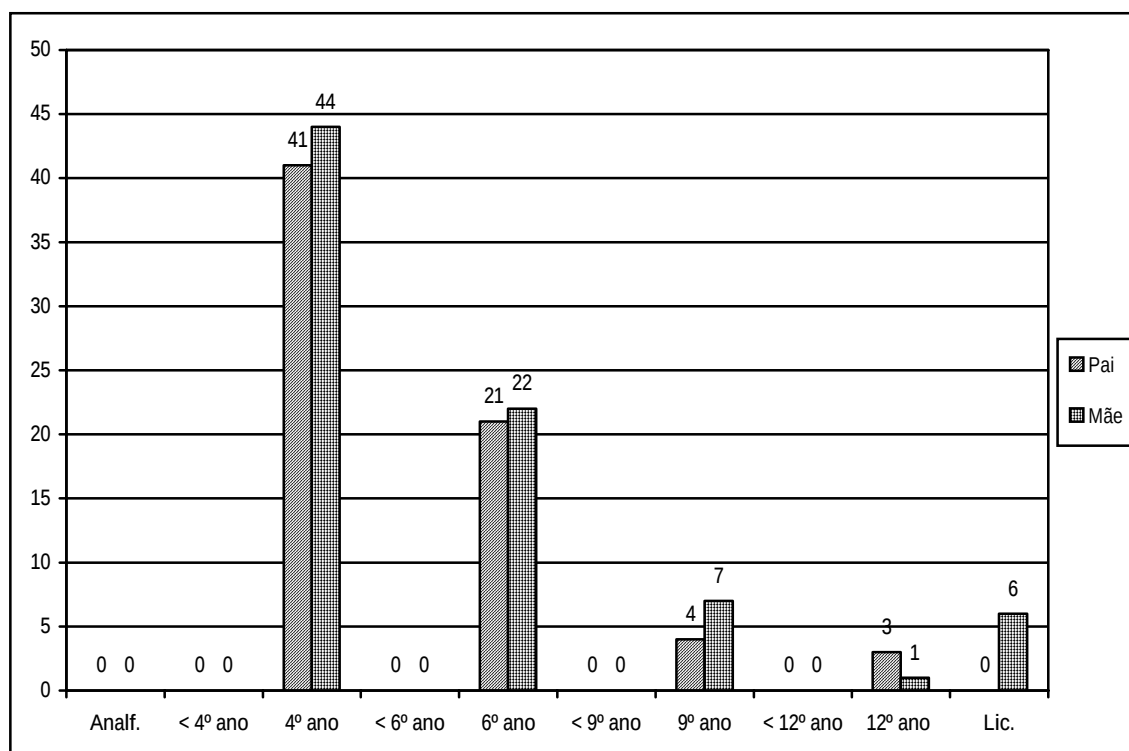


Figura Anexo 11 - Habilitações dos Pais (3º Ciclo) – Escola R2

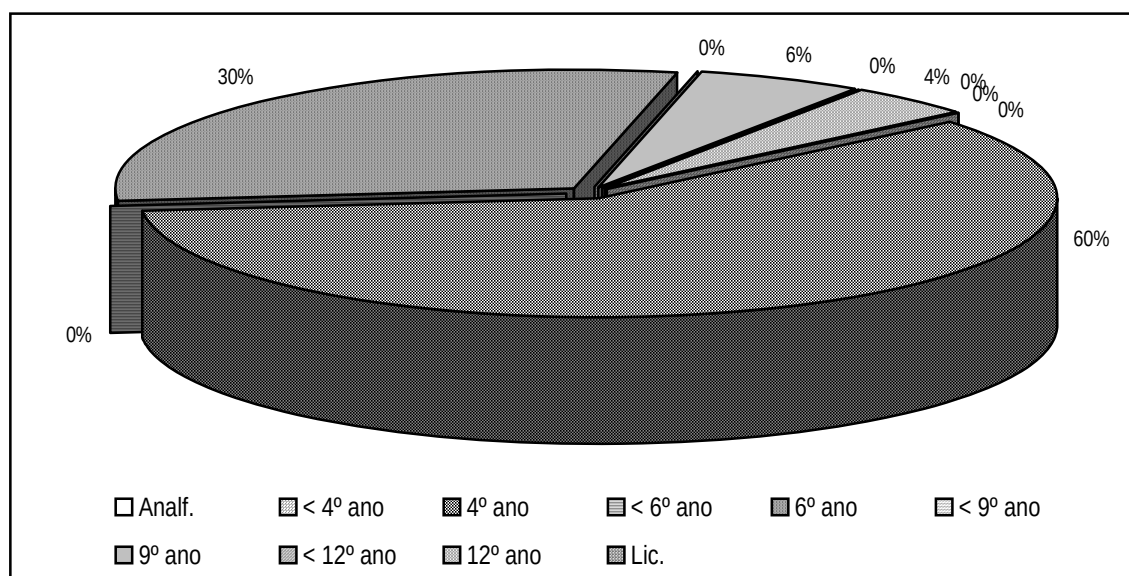


Figura Anexo 12 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe – 3º Ciclo) – Escola R2

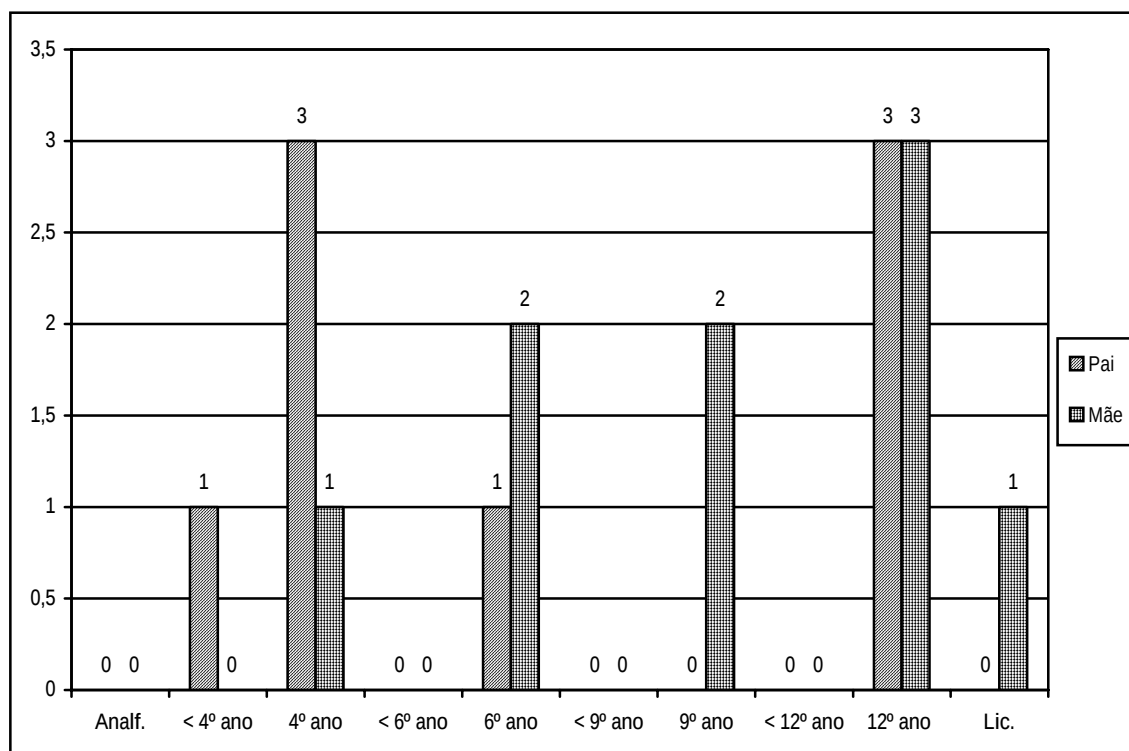


Figura Anexo 13 - Habilitações dos Pais (2º Ciclo) – Escola U1

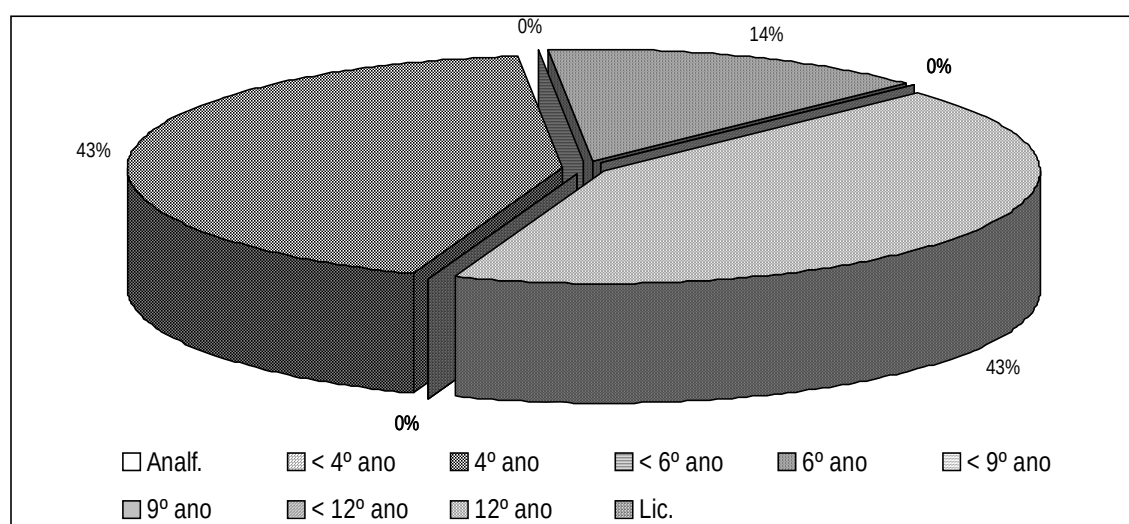


Figura Anexo 14 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe – 2º Ciclo) – Escola U1

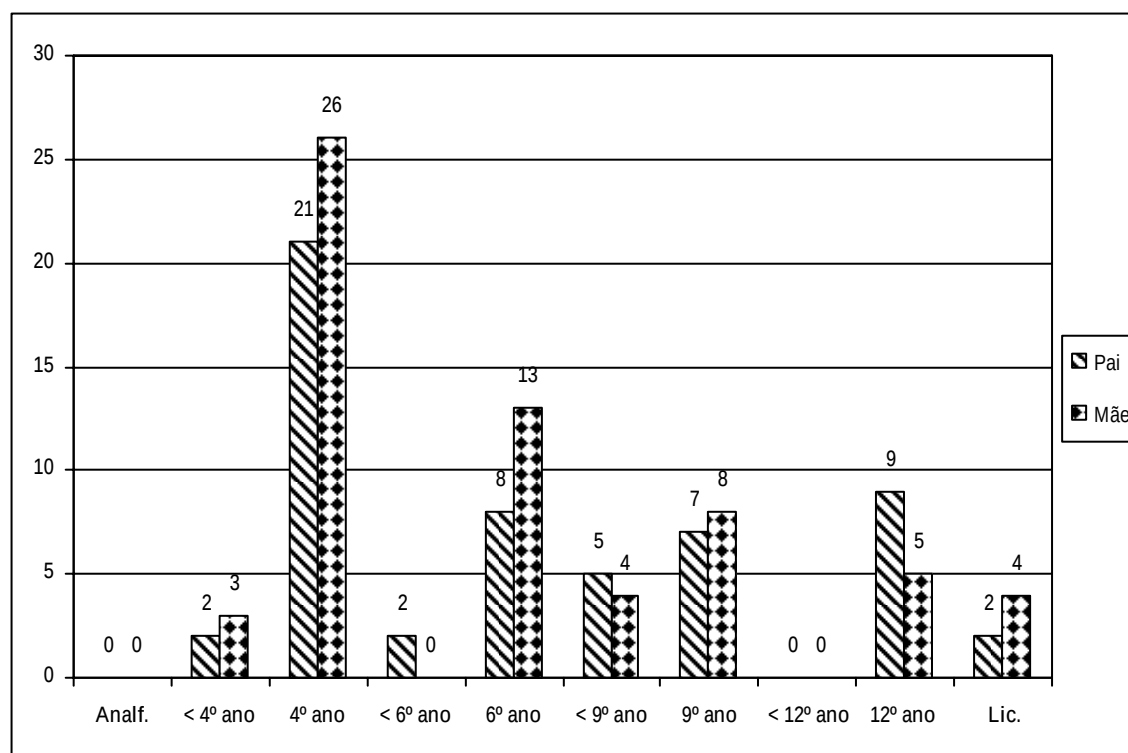


Figura Anexo 15 - Habilitações dos Pais (3º Ciclo) – Escola U1

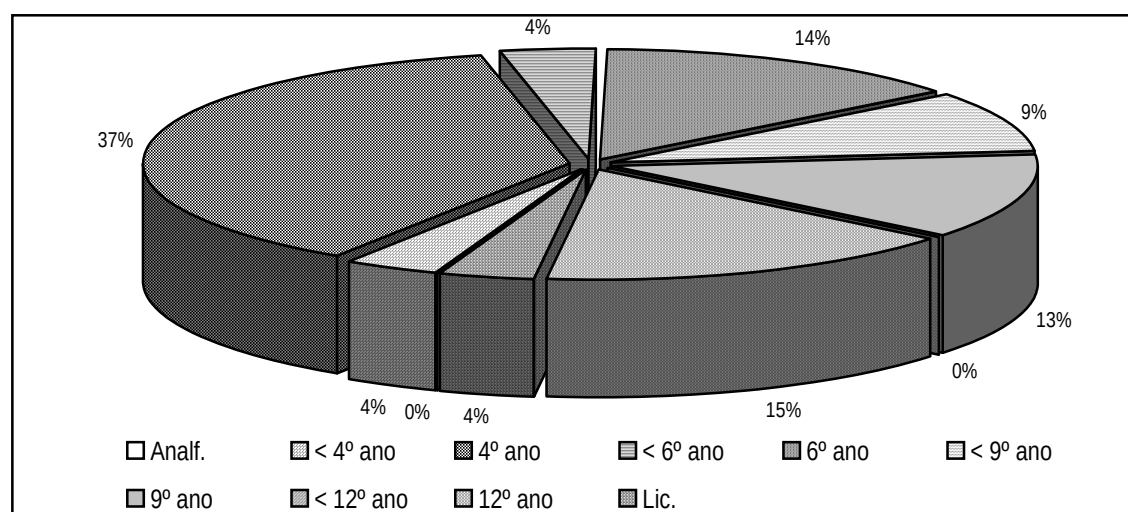


Figura Anexo 16 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe) – 3º Ciclo – Escola U1

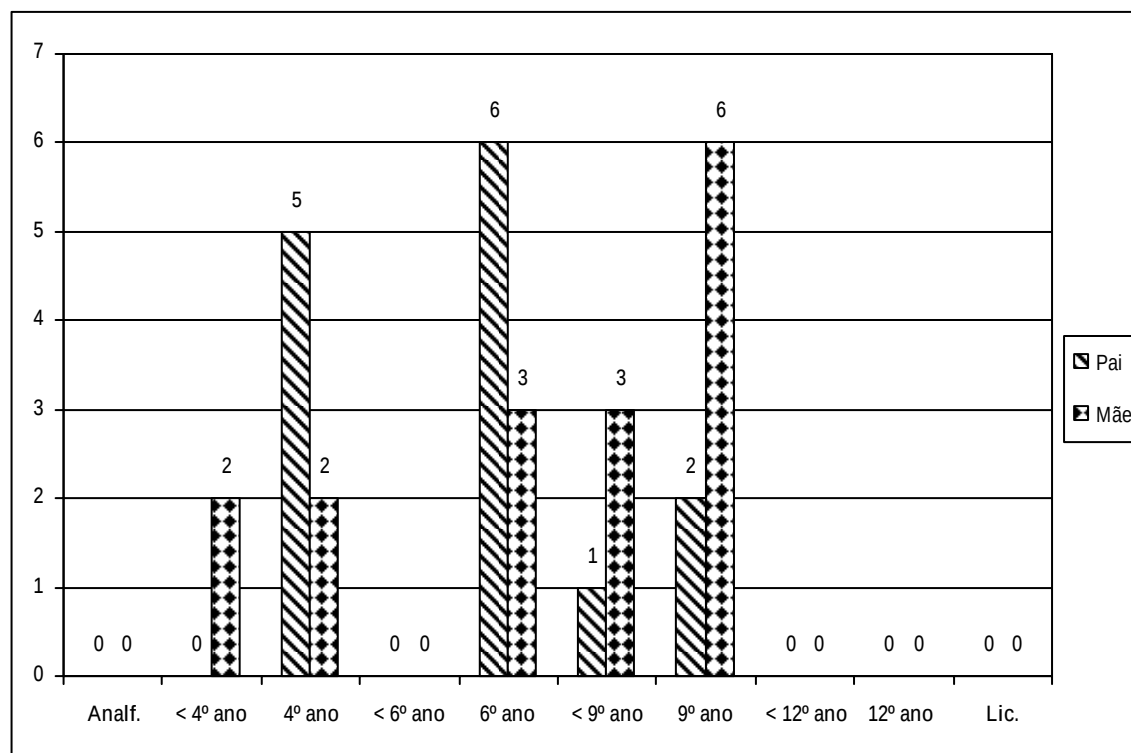


Figura Anexo 17 - Habilitações dos Pais (2º Ciclo) – Escola U2

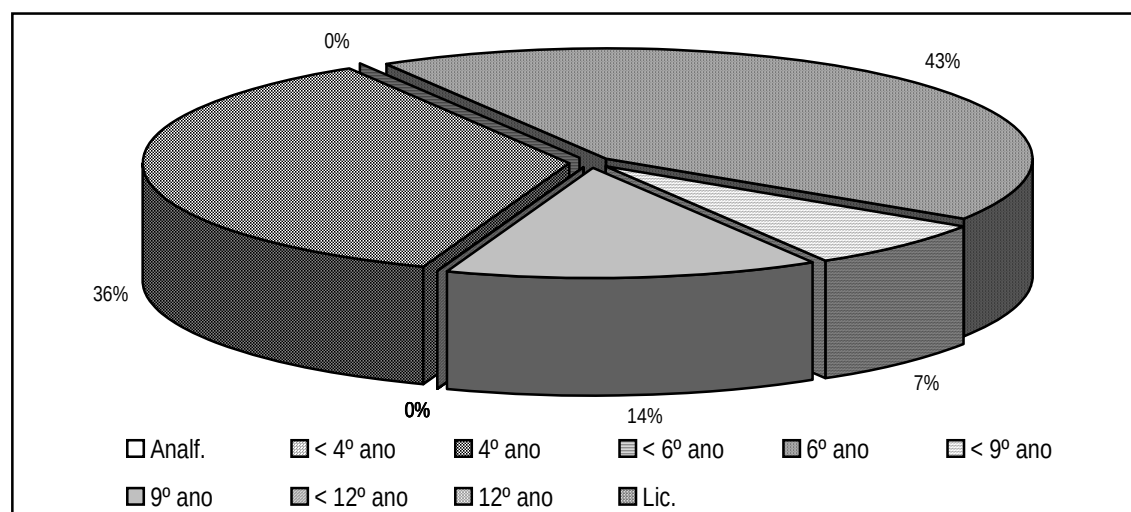


Figura Anexo 18 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe) – 2º Ciclo – Escola U2

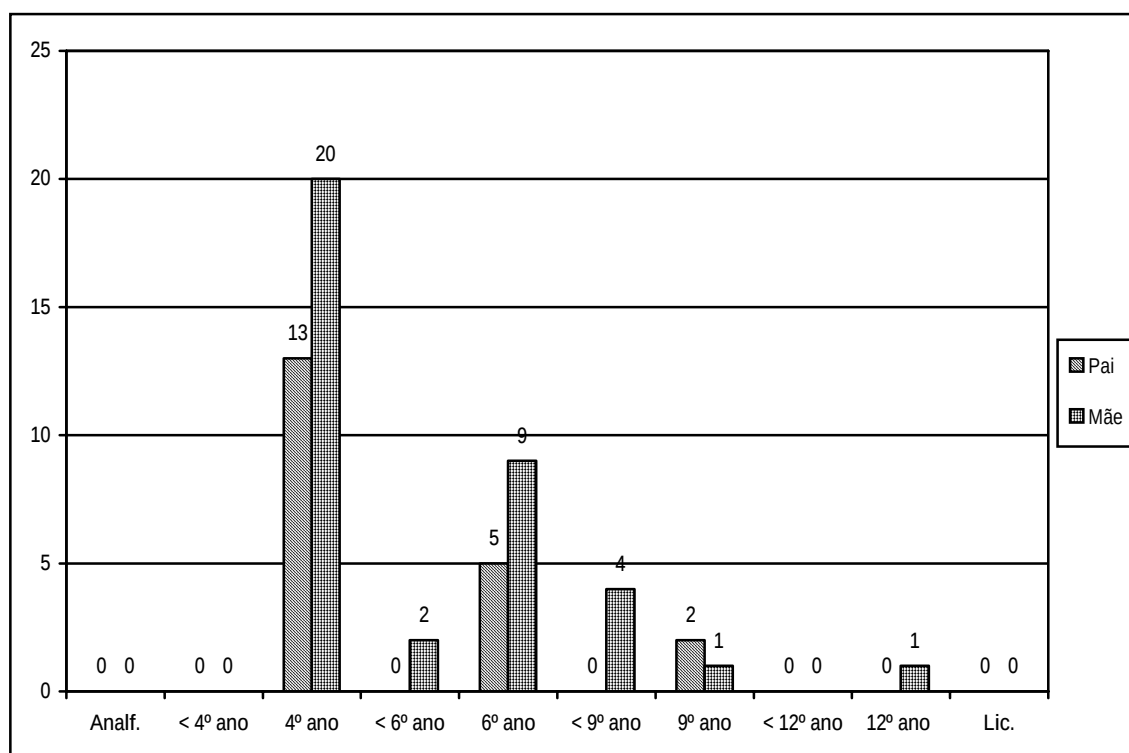


Figura Anexo 19 - Habilitações dos Pais (3º Ciclo) – Escola U2

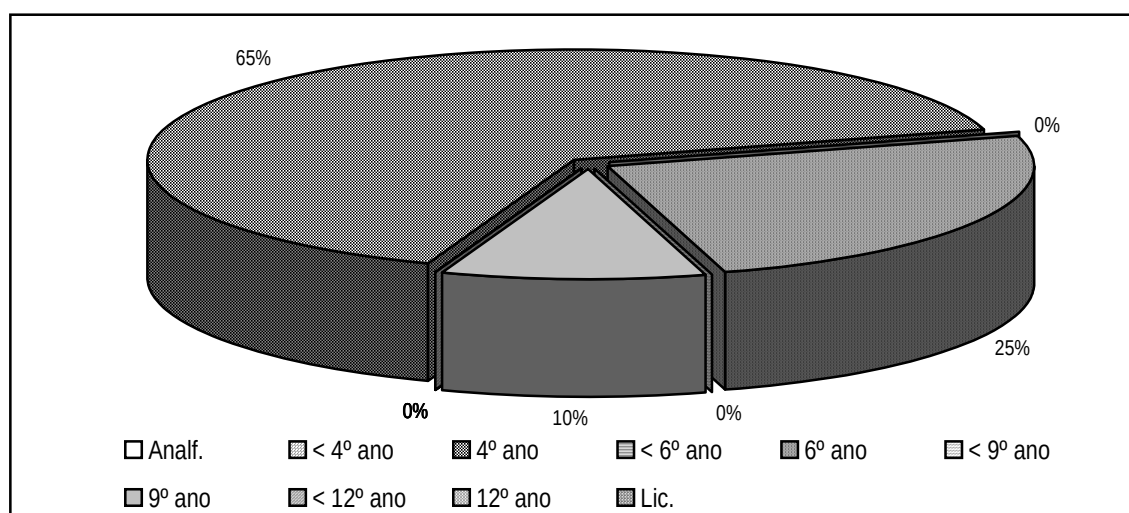


Figura Anexo 20 - Habilitações (conjunto Pai + Mãe) – 3º Ciclo – Escola U1

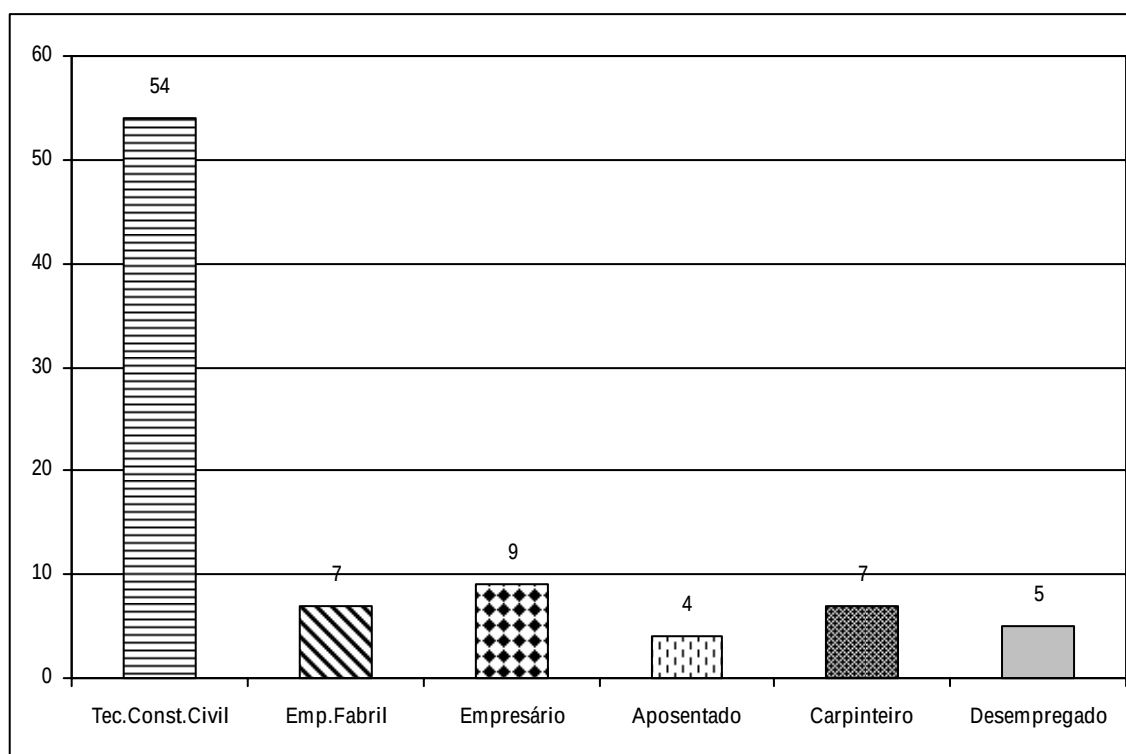


Figura Anexo 21 - Profissões do Pai (2º Ciclo) – Escola R1 .Obs.: Consideram-se neste conjunto as profissões mais representativas, ou seja, com 4 e/ou mais elementos ligados a uma profissão)

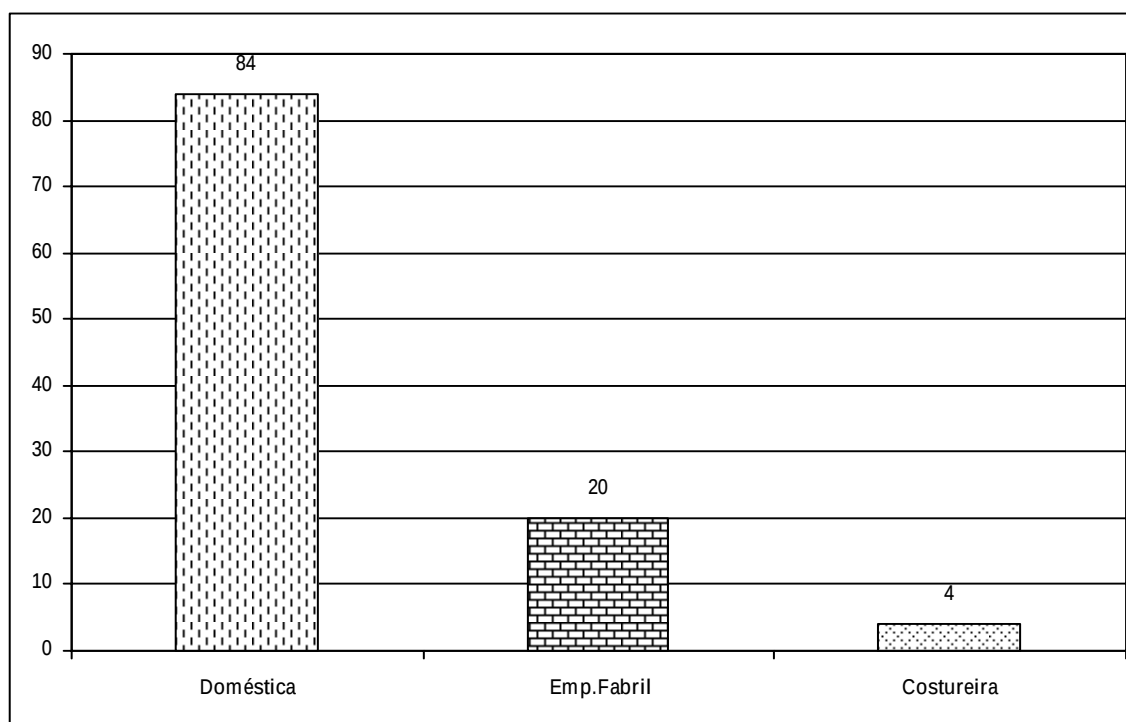


Figura Anexo 22 - Profissões da Mãe (2º Ciclo) – Escola R1. Obs.: Consideram-se neste conjunto as profissões mais representativas, ou seja, com 4 e/ou mais elementos ligados a uma profissão)

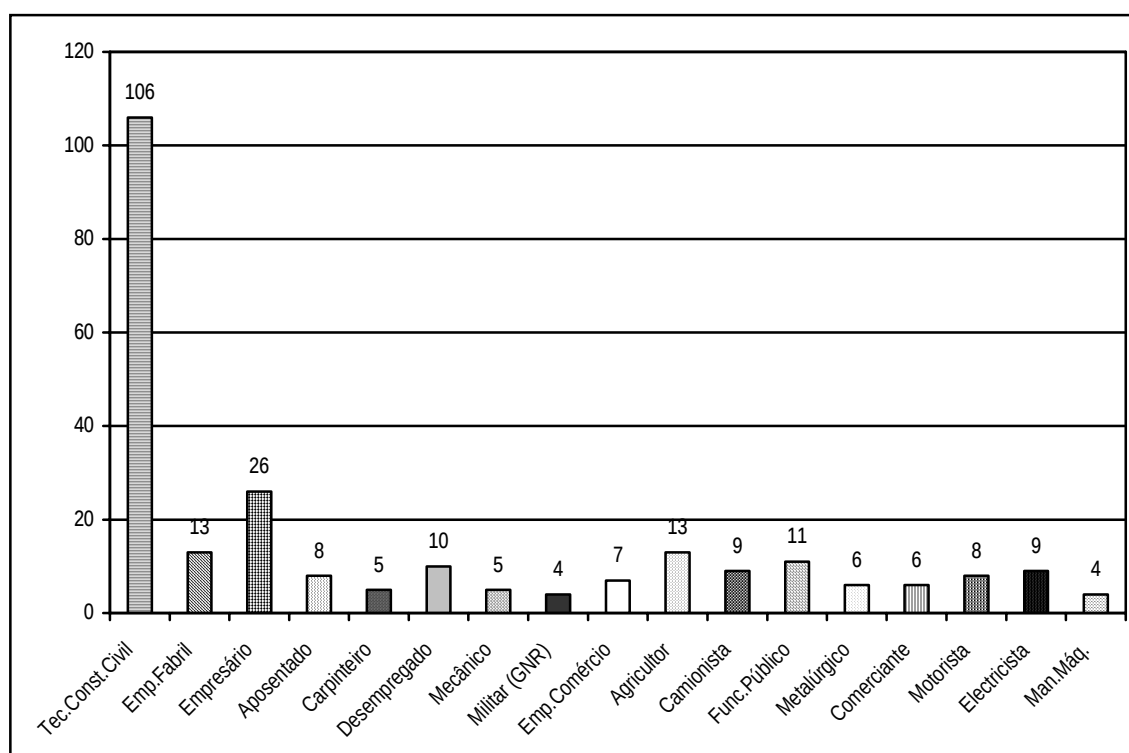


Figura Anexo 23 - Profissões do Pai (3º Ciclo) – Escola R1

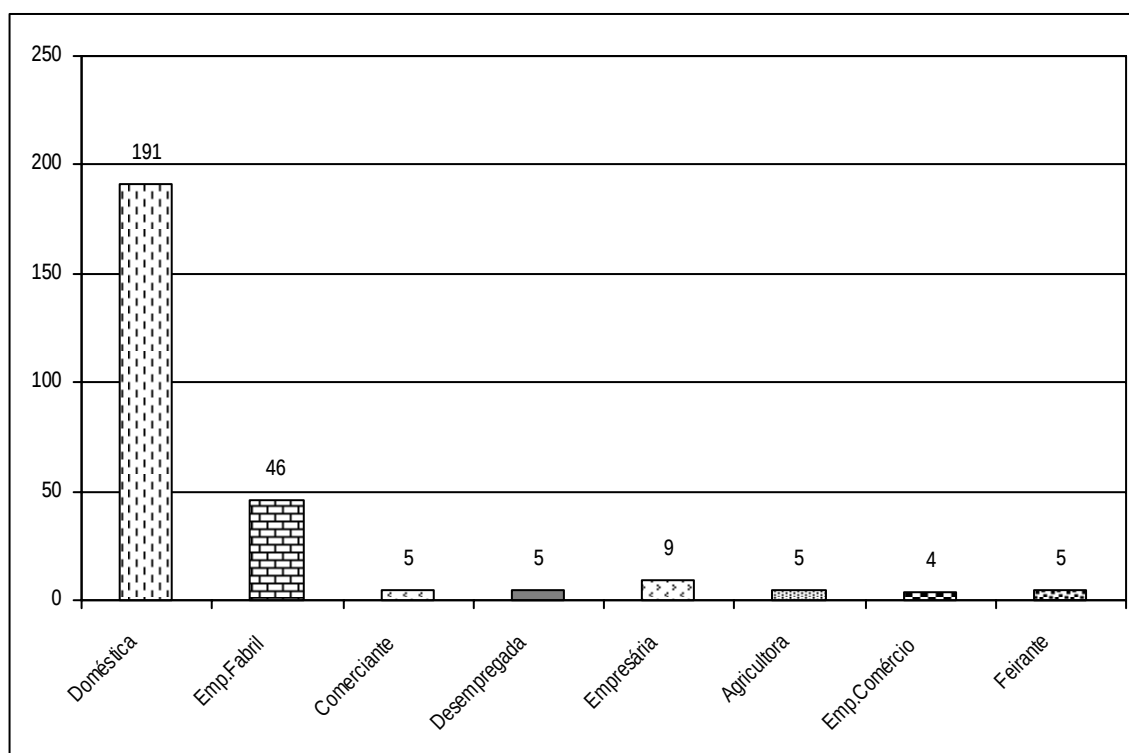


Figura Anexo 24 - Profissões da Mãe (3º Ciclo) – Escola R1

ANEXO XIII – ANÁLISE ESTATÍSTICA DA AMOSTRA**Quadro Anexo 1 – Estatística descritiva - Idade**

	Localização			Estatística
Idade da Mãe	Urbana	Média		41.89
		95% Intervalo de Confiança	Limite inferior	40.44
			Limite superior	43.35
		Mediana		41.00
		Variância		49.901
		Desvio padrão		7.064
		Mínimo		30
		Máximo		70
		Amplitude		40
		Distância interquartílica		8
	Rural	Média		40.01
		95% Intervalo de Confiança	Limite inferior	39.06
			Limite superior	40.96
		Mediana		39.00
		Variância		38.024
		Desvio padrão		6.166
		Mínimo		28
		Máximo		70
		Amplitude		42
		Distância interquartílica		8
Idade do Pai	Urbana	Média		44.74
		95% Intervalo de Confiança	Limite inferior	43.15
			Limite superior	46.34
		Mediana		43.00
		Variância		60.107
		Desvio padrão		7.753
		Mínimo		32
		Máximo		74
		Amplitude		42
		Distância interquartílica		9
	Rural	Média		42.47
		95% Intervalo de Confiança	Limite inferior	41.49
			Limite superior	43.45
		Mediana		42.00
		Variância		40.238
		Desvio padrão		6.343
		Mínimo		30
		Máximo		70
		Amplitude		40
		Distância interquartílica		8

	Idade da Mãe	Idade do Pai
Mann-Whitney U	7240.500	6426.500
Wilcoxon W	22118.500	20287.500
Z	-2.299	-2.489
Sig.	.022	.013

Quadro Anexo 2 – Testes paramétricos – Idades dos pais

	Média	Desvio padrão	N
Ler, escrever e contar	4.48	.978	202
Transmitir conhecimentos	4.66	.544	202
Relacionamento	4.49	.557	202
Construção conhecimento	4.53	.539	202
Capacidade crítica	4.38	.596	202
Cidadania	4.41	.626	202
Autonomia e responsabilidade	4.60	.575	202
Competências intelectuais	4.50	.633	202
Competências artísticas	4.18	.653	202
Competências sociais emocionais	4.40	.600	202
Tempos livres	4.05	.888	202
Apoiar pais	4.43	.674	202
Integração na sociedade	4.56	.545	202
Comportamentos morais e éticos	4.44	.589	202
Pessoa íntegra e justa	4.69	.496	202
Preparar vida profissional	4.81	.392	202
Progressão ensino superior	4.78	.414	202

Quadro Anexo 3 - Estatísticas – itens finalidades e saberes

		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
Relacionamento	Variâncias iguais	1.454	.229	2.008	262	.046	.146	.073	.003	.289
	Variâncias diferentes			2.082	220.006	.039	.146	.070	.008	.284
Competências intelectuais	Variâncias iguais	.533	.466	2.112	260	.036	.175	.083	.012	.338
	Variâncias diferentes			2.160	215.423	.032	.175	.081	.015	.334

Quadro Anexo 4 - Teste t – itens finalidades e saberes

Componente	Valores Próprios		
	Total	% de Variância	% Acumulada
1	4.050	23.825	23.825
2	1.679	9.877	33.702
3	1.446	8.508	42.210
4	1.141	6.713	48.923
5	1.120	6.587	55.510
6	.927	5.453	60.964
7	.876	5.151	66.115
8	.856	5.033	71.148
9	.741	4.360	75.508
10	.704	4.144	79.652
11	.613	3.609	83.260
12	.554	3.257	86.518
13	.534	3.140	89.657
14	.513	3.019	92.676
15	.460	2.705	95.381
16	.445	2.620	98.002
17	.340	1.998	100.000

Extracção			Rotação		
Total	% de Variância	% Acumulada	Total	% de Variância	% Acumulada
4.050	23.825	23.825	2.403	14.134	14.134
1.679	9.877	33.702	2.336	13.743	27.877
1.446	8.508	42.210	1.878	11.044	38.921
1.141	6.713	48.923	1.616	9.507	48.428
1.120	6.587	55.510	1.204	7.083	55.510

Quadro Anexo 5 - Variância total explicada – finalidades e saberes

finalidades e saberes		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
REGR factor 1	Variâncias iguais	2.034	.155	-1.307	200	.193	-.18855482	.14426257	-.47302564	.09591600
	Variâncias diferentes			-1.253	141.534	.212	-.18855482	.15048521	-.48604406	.10893441
REGR factor 2	Variâncias iguais	.816	.368	2.124	200	.035	.30433708	.14327020	.02182312	.58685104
	Variâncias diferentes			2.074	151.021	.040	.30433708	.14672867	.01443107	.59424309
REGR factor 3	Variâncias iguais	4.484	.035	-1.555	200	.122	-.22386649	.14400998	-.50783921	.06010624
	Variâncias diferentes			-1.493	142.525	.138	-.22386649	.14992736	-.52023516	.07250219
REGR factor 4	Variâncias iguais	.000	.992	-1.640	200	.103	-.23600330	.14391305	-.51978491	.04777830
	Variâncias diferentes			-1.641	164.090	.103	-.23600330	.14382783	-.51999517	.04798856
REGR factor 5	Variâncias iguais	.011	.918	-1.612	200	.109	-.23199664	.14394562	-.51584247	.05184919
	Variâncias diferentes			-1.639	172.612	.103	-.23199664	.14157095	-.51142974	.04743645

Quadro Anexo 6 - Teste-t – factores finalidades e saberes

	Média	Desvio padrão	N
Disciplinas científicas	4.19	.731	155
Currículos iguais	4.30	.697	155
Adaptar currículo à população	4.32	.611	155
Prioridades definidas pela Escola	4.15	.719	155
Culturas de minorias étnicas	4.04	.780	155
Aprendizagens úteis	4.45	.676	155
Currículo ajustado	4.15	.745	155
Saberes complementares	4.59	.532	155
Ensino método tradicional	4.14	1.041	155
Experiência e interação	4.39	.528	155

Jogos e actividades lúdicas	4.25	.724	155
Tecnologias da informação	4.37	.635	155
Trabalho de cooperação	4.47	.538	155
Evitar distração	4.04	1.178	155
Características individuais	4.41	.600	155

Quadro Anexo 7 - Estatísticas – itens currículo e métodos de aprendizagem

		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
Disciplinas científicas	Variâncias iguais	.206	.650	- 3.00 2	254	.003	-.310	.103	-.513	-.107
	Variâncias diferentes			- 2.93 5	183. 733	.004	-.310	.106	-.518	-.102
Adaptar currículo à população	Variâncias iguais	2.63 4	.106	- 2.65 9	242	.008	-.257	.097	-.447	-.067
	Variâncias diferentes			- 2.58 3	172. 582	.011	-.257	.099	-.453	-.061

Quadro Anexo 8 - Teste-t – itens currículo e métodos de aprendizagem

Componente	Valores Próprios		
	Total	% de Variância	% Acumulada
1	3.703	24.690	24.690
2	2.014	13.428	38.117
3	1.445	9.631	47.749
4	1.152	7.681	55.430
5	.970	6.468	61.898
6	.923	6.153	68.051
7	.819	5.463	73.513
8	.739	4.927	78.440
9	.648	4.319	82.759
10	.595	3.968	86.727
11	.493	3.289	90.015
12	.450	2.997	93.013
13	.414	2.760	95.772
14	.348	2.322	98.094
15	.286	1.906	100.000

Extracção			Rotação		
Total	% de Variância	% Acumulada	Total	% de Variância	% Acumulada
3.703	24.690	24.690	2.329	15.528	15.528
2.014	13.428	38.117	2.298	15.321	30.848
1.445	9.631	47.749	2.106	14.039	44.887
1.152	7.681	55.430	1.581	10.543	55.430

Quadro Anexo 9 - Variância Total Explicada – currículo e métodos de aprendizagem

currículo e métodos de aprendizagem		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
REGR factor 1	Variâncias iguais	1.578	.211	-3.641	153	.000	-.59071622	.16224847	-.91125273	-.27017971
	Variâncias diferentes			-3.543	100.333	.001	-.59071622	.16674011	-.92151040	-.25992204
REGR factor 2	Variâncias iguais	.507	.477	.005	153	.996	.00091328	.16913087	.33322003	.33504659
	Variâncias diferentes			.005	111.906	.996	.00091328	.16724568	.33046565	.33229221
REGR factor 3	Variâncias iguais	.659	.418	.722	153	.471	.12195364	.16884327	.21161149	.45551877
	Variâncias diferentes			.751	120.911	.454	.12195364	.16241139	.19958494	.44349222
REGR factor 4	Variâncias iguais	.847	.359	-1.844	153	.067	-.30846558	.16728226	-.63894680	-.02201563
	Variâncias diferentes			-1.772	96.933	.079	-.30846558	.17404410	-.65389797	-.03696681

Quadro Anexo 10 - Test-t – factores currículo e métodos de aprendizagem

		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
Princípios da família	Variâncias iguais	1.772	.184	-2.295	250	.023	-.260	.113	-.484	-.037
	Variâncias diferentes			-2.166	158.830	.032	-.260	.120	-.498	-.023

Quadro Anexo 11 - Teste-t – itens expectativas dos pais sobre o professor

Componente	Valores Próprios		
	Total	% de Variância	% Acumulada
1	5.128	23.309	23.309
2	1.950	8.865	32.174
3	1.553	7.059	39.232
4	1.449	6.584	45.817
5	1.129	5.133	50.950
6	1.034	4.700	55.650
7	.972	4.418	60.068
8	.925	4.207	64.275
9	.873	3.968	68.242
10	.794	3.608	71.851
11	.708	3.216	75.067
12	.673	3.058	78.125
13	.642	2.917	81.042
14	.619	2.812	83.854
15	.585	2.657	86.512
16	.558	2.536	89.048
17	.510	2.319	91.367
18	.426	1.937	93.304
19	.407	1.852	95.156
20	.392	1.782	96.939
21	.339	1.541	98.480
22	.334	1.520	100.000

Extracção			Rotação		
Total	% de Variância	% Acumulada	Total	% de Variância	% Acumulada
5.128	23.309	23.309	2.526	11.482	11.482
1.950	8.865	32.174	2.455	11.158	22.640
1.553	7.059	39.232	2.270	10.316	32.956
1.449	6.584	45.817	1.900	8.636	41.592

1.129	5.133	50.950	1.707	7.757	49.349
1.034	4.700	55.650	1.386	6.301	55.650

Quadro Anexo 12 - Variância Total Explicada – expectativas dos pais sobre o professor

expectativas dos pais sobre o professor		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
REGR factor 1	Variâncias iguais	.782	.377	.645	201	.519	.09326054	.14450199	-.19167376	.37819485
	Variâncias diferentes			.648	165.324	.518	.09326054	.14401787	-.19109080	.37761189
REGR factor 2	Variâncias iguais	11.416	.001	-.2495	201	.013	-.35542699	.14246262	-.63633999	-.07451399
	Variâncias diferentes			-.2300	123.413	.023	-.35542699	.15454475	-.66132867	-.04952531
REGR factor 3	Variâncias iguais	.609	.436	-.221	201	.825	.03199495	.14463404	-.31718962	.25319972
	Variâncias diferentes			-.214	146.246	.831	.03199495	.14947359	-.32740227	.26341238
REGR factor 4	Variâncias iguais	.214	.644	-.1204	201	.230	-.17352690	.14413289	-.45773338	.11067959
	Variâncias diferentes			-.1186	155.612	.237	-.17352690	.14629763	-.46251241	.11545862
REGR factor 5	Variâncias iguais	.771	.381	.078	201	.938	.01133828	.14464943	-.27388675	.29656331
	Variâncias diferentes			.080	176.192	.936	.01133828	.14120182	-.26732627	.29000283
REGR factor 6	Variâncias iguais	1.675	.197	2.209	201	.028	.31577725	.14292656	.03394944	.59760506
	Variâncias diferentes			2.097	136.744	.038	.31577725	.15056575	.01803886	.61351564

Quadro Anexo 13 - Test-t – factores expectativas dos pais sobre o professor

		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
Ludoteca	Variâncias iguais	.419	.518	2.282	265	.023	.277	.121	.038	.516
	Variâncias diferentes			2.372	223.848	.019	.277	.117	.047	.507

Quadro Anexo 14 - Teste-t – itens espaço físico e condições materiais

Componente	Valores Próprios		
	Total	% de Variância	% Acumulada
1	5.164	30.375	30.375
2	2.059	12.110	42.485
3	1.632	9.600	52.086
4	1.225	7.203	59.289
5	.988	5.809	65.098
6	.849	4.997	70.095
7	.823	4.843	74.938
8	.649	3.818	78.756
9	.595	3.499	82.255
10	.548	3.223	85.478
11	.504	2.965	88.443
12	.438	2.578	91.021
13	.373	2.196	93.217
14	.333	1.957	95.173
15	.317	1.862	97.035
16	.280	1.645	98.681
17	.224	1.319	100.000

Extracção			Rotação		
Total	% de Variância	% Acumulada	Total	% de Variância	% Acumulada
5.164	30.375	30.375	2.908	17.105	17.105
2.059	12.110	42.485	2.575	15.149	32.254
1.632	9.600	52.086	2.518	14.813	47.067
1.225	7.203	59.289	2.078	12.222	59.289

Quadro Anexo 15 - Variância Total Explicada – espaço físico e condições materiais

espaço físico e condições materiais		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
REGR factor 1	Variâncias iguais	1.563	.212	.750	237	.454	.10027523	.13362370	-.16296668	.36351713
	Variâncias diferentes			.816	231.457	.415	.10027523	.12287306	-.14181740	.34236785
REGR factor 2	Variâncias iguais	.172	.679	.417	237	.677	.05581900	.13373322	-.20763866	.31927665
	Variâncias diferentes			.424	196.951	.672	.05581900	.13169556	-.20389546	.31553346
REGR factor 3	Variâncias iguais	5.030	.026	-.885	237	.377	-.11817091	.13356197	-.38129120	.14494937
	Variâncias diferentes			-.927	214.854	.355	-.11817091	.12748519	-.36945273	.13311091
REGR factor 4	Variâncias iguais	1.100	.295	2.163	237	.032	.28654565	.13248121	.02555447	.54753682
	Variâncias diferentes			2.209	200.297	.028	.28654565	.12972906	.03073571	.54235559

Quadro Anexo 16 - Test-t – factores espaço físico e condições materiais

		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
Adaptação dos currículos	Variâncias iguais	.751	.387	- 3.02 5	255	.003	-.321	.106	-.530	-.112
	Variâncias diferentes			- 2.80 5	149. 197	.006	-.321	.114	-.547	-.095

Quadro Anexo 17 - Teste-t – itens interacção Escola-Família

Componente	Valores Próprios		
	Total	% de Variância	% Acumulada
1	5.353	38.234	38.234
2	1.706	12.187	50.421
3	1.004	7.171	57.592
4	.806	5.756	63.348
5	.727	5.195	68.543
6	.706	5.044	73.587
7	.654	4.670	78.257
8	.558	3.983	82.241
9	.532	3.801	86.042
10	.470	3.356	89.398
11	.420	2.997	92.395
12	.399	2.847	95.241
13	.342	2.442	97.683
14	.324	2.317	100.000

Extracção			Rotação		
Total	% de Variância	% Acumulada	Total	% de Variância	% Acumulada
5.353	38.234	38.234	3.744	26.741	26.741
1.706	12.187	50.421	3.052	21.801	48.542
1.004	7.171	57.592	1.267	9.050	57.592

Quadro Anexo 18 - Variância Total Explicada – interacção Escola-Família

		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
REGR factor 1	Variâncias iguais	.242	.623	-1.723	238	.086	.23098929	.13406479	-.49509446	.03311588
	Variâncias diferentes			-1.697	168.249	.092	.23098929	.13610044	-.49967388	.03769531
REGR factor 2	Variâncias iguais	.230	.632	-.505	238	.614	.06807335	.13482612	-.33367833	.19753162
	Variâncias diferentes			-.508	179.284	.612	.06807335	.13397410	-.33244232	.19629561
REGR factor 3	Variâncias iguais	.680	.410	2.356	238	.019	.31420258	.13335198	.05150164	.57690351
	Variâncias diferentes			2.439	194.403	.016	.31420258	.12883853	.06010182	.56830333

Quadro Anexo 19 - Test-t – factores interação Escola-Família

		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
Complemento da educação	Variâncias iguais	1.029	.311	3.166	257	.002	.344	.109	.130	.558
	Variâncias diferentes			3.576	253.236	.000	.344	.096	.155	.534

Quadro Anexo 20 - Teste-t – itens funcionamento geral

Kaiser-Meyer-Olkin		.640
Teste de Bartlett	Qui-quadrado	222.478
	gl	21
	Sig.	.000

Quadro Anexo 21 – Análise factorial – funcionamento geral

Componente	Valores Próprios		
	Total	% de Variância	% Acumulada
1	2.253	32.183	32.183
2	1.256	17.937	50.120
3	.960	13.720	63.840
4	.887	12.676	76.515
5	.660	9.433	85.949
6	.539	7.699	93.647
7	.445	6.353	100.000

Extracção			Rotação		
Total	% de Variância	% Acumulada	Total	% de Variância	% Acumulada
2.253	32.183	32.183	1.825	26.069	26.069
1.256	17.937	50.120	1.684	24.050	50.120

Quadro Anexo 22 - Variância Total Explicada – funcionamento geral

funcionamento geral		Teste de Levene para igualdade das variâncias		Teste-t						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95%	
									Inferior	Superior
REGR factor 2	Variâncias iguais	1.883	.171	.292	233	.771	.03966132	.13602840	-.22834151	.30766415
	Variâncias diferentes			.308	203.214	.759	.03966132	.12893547	-.21456156	.29388420

Quadro Anexo 23 - Test-t – factores funcionamento geral

**ANEXO XIV – ESTATÍSTICAS ENVIADA PELO GEPE - DSE –
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, REFERENTES AOS ALUNOS
MATRICULADOS NOS ENSINOS BÁSICO PREPARATÓRIO E
SECUNDÁRIO UNIFICADO, EM PORTUGAL, DESDE 1972-1973
A 1976-1977 E CARTA QUE AS ACOMPANHOU**

Exma. Sra. Dra. Alice Domingues,

Na sequência da recepção da sua solicitação, seguem, em anexo ao presente e-mail, dois ficheiros que integram informação referente a “Alunos matriculados nos Ensinos Básico Preparatório (equivalência ao actual 2.º ciclo) e Secundário Unificado (equivalência ao actual 3.º ciclo), por distrito do Continente e Ilhas – Anos lectivos 1972-73 a 1976-77”.

Mais se informa de que estes quadros constituem documentos digitalizados provenientes da publicação “Evolução do Sistema de Ensino – 1972-73 a 1976-77” do Ministério da Educação e Ciência.

Para mais informações, recomendamos uma pesquisa às Publicações “Estatísticas da Educação 73” e “Estatísticas da Educação 74”, constantes na Biblioteca do Ministério da Educação ou possivelmente noutras bibliotecas municipais.

Com os melhores cumprimentos,

GEPE – DSE

Avenida 24 de Julho, nº 134 – 2º andar

1399-054 LISBOA

Telefone: 213949343/5

E-mail to: dse.pedidos@gepe.min-edu.pt

Estatísticas enviadas em 3 de Outubro de 2007, às 15h.22.

47.-ALUNOS MATRICULADOS, SEQUENDO O TIPO DE ENSINO, POR DISTRITOS
(1972-73 a 1976-77)

BÁSICO PREPARATÓRIO

Anos lectivos e tipos de ensino	1972-73			1973-74			1974-75			1975-76			1976-77			
	TOTAL	DIRETO	T.V.	TOTAL	DIRETO	T.V.	TOTAL	DIRETO	T.V.	TOTAL	DIRETO	T.V.	TOTAL	DIRETO	T.V.	
Distritos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
CONTINENTE, AÇORES E MADEIRA	201 450	180 091	21 429	241 085	211 782	29 363	246 088	211 485	34 603	282 363	241 569	40 794	291 009	244 294	46 715	
CONTINENTE	192 301	170 872	21 429	228 828	199 465	29 363	234 274	202 050	32 224	266 998	230 428	36 570	274 696	236 875	41 821	
Aveiro	11 880	10 289	1 591	15 221	12 974	2 247	15 876	13 121	2 755	18 046	14 816	3 230	18 971	15 191	3 780	
Beja	3 228	2 370	858	3 998	2 957	1 051	4 451	3 168	1 283	5 079	3 885	1 194	5 494	4 019	1 475	
Braga	11 912	9 402	2 510	15 372	11 416	3 956	17 420	12 950	4 470	19 183	14 164	5 019	19 796	14 616	5 180	
Bragança	5 037	4 302	735	5 451	4 676	775	4 990	4 299	691	6 129	5 232	897	5 996	4 918	1 078	
Castelo Branco	5 260	4 301	959	6 273	5 146	1 127	6 229	5 225	1 004	7 251	5 860	1 391	7 015	5 943	1 072	
Coimbra	6 688	7 202	886	9 941	8 645	1 296	10 832	8 763	2 069	11 646	9 538	2 108	13 120	10 182	2 938	
Évora	4 567	3 912	655	5 096	4 353	743	4 682	3 972	710	5 502	4 623	879	5 492	4 794	698	
Faro	6 271	5 656	615	6 928	6 075	853	6 954	6 127	827	8 343	7 425	918	9 130	7 890	1 240	
Guarda	4 879	4 328	551	5 431	4 957	474	5 461	4 877	584	6 337	5 549	788	6 249	5 487	762	
Leiria	8 135	6 708	1 427	10 221	8 412	1 809	11 250	8 829	2 421	12 378	9 488	2 890	12 495	9 963	2 530	
Lisboa	46 616	46 302	2 314	53 131	50 701	2 430	52 924	50 554	2 370	60 886	58 325	2 561	61 579	58 390	3 189	
Portalegre	3 465	2 609	856	3 606	2 742	864	3 423	2 506	917	3 634	2 830	804	3 901	2 888	1 013	
Porto	29 191	27 591	1 600	37 313	34 414	2 899	39 588	35 994	3 594	44 456	40 765	3 691	45 750	41 358	4 392	
Santarém	10 270	8 646	1 624	11 890	9 499	2 391	11 383	8 915	2 468	13 225	10 415	2 810	13 638	10 310	3 328	
Setúbal	15 619	12 786	2 833	19 825	14 990	4 835	16 264	15 476	788	18 488	17 734	754	17 973	16 850	1 123	
Viana do Castelo	4 299	3 316	983	6 332	4 240	2 092	6 245	4 113	2 132	6 855	4 602	2 253	7 627	4 734	2 893	
Vila Real	5 348	4 710	638	6 266	5 260	1 006	5 876	5 156	722	6 666	5 993	673	7 777	6 242	1 535	
Viseu	6 236	6 442	1 794	10 473	8 028	2 445	10 424	8 025	2 399	11 787	8 513	3 274	12 695	8 920	3 775	
AÇORES	4 521	4 521	-	4 855	4 855	-	5 146	4 243	905	6 765	5 130	1 635	7 446	5 138	2 308	
Angra do Heroísmo	1 396	1 396	-	1 469	1 469	-	1 633	1 331	302	2 151	1 523	628	1 935	1 356	579	
Horta	735	735	-	808	808	-	779	720	59	853	727	126	804	646	158	
Ponta Delgada	2 387	2 387	-	2 578	2 578	-	2 734	2 192	542	3 761	2 880	881	4 707	3 136	1 571	
MADEIRA - Funchal	4 628	4 628	-	7 402	7 402	-	6 668	5 192	1 476	8 600	6 011	2 589	8 867	6 281	2 586	
Cidades { Lisboa	26 487	25 964	523	27 946	25 560	2 386	26 514	25 173	1 341	28 702	28 564	136	25 338	25 069	269	
{ Porto	11 380	11 310	62	12 082	11 943	139	11 770	11 687	83	12 636	12 447	189	12 601	12 448	153	

Quadro Anexo 24 - Alunos matriculados, por distritos desde 1972-73 a 1976-77 no Ensino Básico Preparatório

66. — ALUNOS MATRICULADOS, POR DISTRITOS
(1972-73 a 1976-77)

SECUNDÁRIO UNIFICADO

Anos lectivos	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	
Distritos	1	2	3	4	5	6
CONTINENTE, AÇORES E MADEIRA	211 701	x	287 820	331 496	341 939	
CONTINENTE	205 042	x	275 370	317 173	325 795	
Aveiro	10 949	x	17 419	20 502	21 602	
Beja	3 808	x	4 518	5 866	5 823	
Braga	9 627	x	15 278	18 065	19 191	
Bragança	4 142	x	5 839	7 812	7 700	
Castelo Branco	5 684	x	6 863	7 534	7 954	
Coimbra	10 692	x	13 138	14 917	15 324	
Évora	4 719	x	5 688	6 156	6 427	
Faro	6 957	x	9 008	10 522	11 471	
Guarda	4 487	x	5 650	7 607	7 497	
Leiria	8 689	x	12 549	13 851	13 236	
Lisboa	58 000	x	75 431	77 977	80 627	
Portalegre	2 929	x	1 492	4 353	4 172	
Porto	33 248	x	44 938	50 274	53 651	
Santarém	11 143	x	13 601	18 559	16 682	
Setúbal	13 283	x	20 260	25 641	25 327	
Viana do Castelo	3 647	x	5 366	6 330	6 413	
Vila Real	4 200	x	6 663	8 554	9 324	
Viseu	6 838	x	9 669	12 653	13 284	
AÇORES	4 220	x	5 629	6 423	6 619	
Angra do Heroísmo	1 076	x	1 354	1 651	1 873	
Horta	769	x	1 004	1 151	1 292	
Ponta Delgada	2 375	x	3 271	3 641	3 454	
MADEIRA - Funchal	4 439	x	6 821	7 900	9 525	
Cidades { Lisboa	41 252	x	51 608	52 682	51 395	
{ Porto	19 001	x	22 676	23 308	23 278	

Quadro Anexo 25 - Alunos matriculados, por distritos, desde 1972-73 a 1976-77 no Ensino Secundário Unificado.

ANEXO XV : “SÉRIES CRONOLÓGICAS - 30 ANOS DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO”

“O ensino em Portugal ganhou 290 mil alunos, entre os anos lectivos de 1977/1978 e de 2005/2006, contando actualmente com mais de dois milhões de estudantes.

Esta é uma das conclusões do relatório “30 Anos de Estatísticas da Educação”, da responsabilidade do antigo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), agora GEPE.

Na educação pré-escolar, a taxa de escolarização (alunos com idade própria para frequentar o nível de ensino em que estão matriculados) mais do que sextuplicou, subindo de 12,6 %, em 1977/1978, para 77,4 % em 2004/2005.

No mesmo período de tempo, a taxa de escolarização no 1.º ciclo atingiu os 100 %, em 1980/1981, tendo estabilizado neste nível percentual. No 2.º ciclo, esta taxa praticamente triplicou, registando-se um aumento de 34,4 % para 86,4%.

No 3.º ciclo, a taxa de escolarização efectivamente triplicou, verificando-se uma subida de 27 % para 82,5 %. Já no ensino secundário esse aumento foi ainda mais significativo: esta taxa aumentou mais de seis vezes, passando de 8,9 % para 59,8%.

No entanto, apesar destes consideráveis progressos, a convergência com os níveis europeus está longe de ser alcançada. Com efeito, menos de 50 % dos jovens entre os 20 e os 24 anos concluiu o ensino secundário.

À excepção da educação pré-escolar, que continua a crescer, e do 1.º ciclo, que regista uma taxa de escolarização de 100 %, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário este indicador estagnou desde 1996.

No ensino secundário, apenas seis em cada dez jovens com idade para frequentar este nível de escolaridade estavam matriculados no ano lectivo de 2004/2005.

É de salientar que a percentagem de alunos que não concluiu o 12.º ano, por reprovação ou desistência, se acentuou com a introdução de exames nacionais obrigatórios, no ano lectivo de 1995/1996. A partir daí, a taxa de reprovações aumentou, estabilizando em valores próximos dos 50 %, em 2004.

No entanto, de acordo com os dados do Recenseamento Escolar 2006/2007, publicado pelo GIASE, registou-se um crescimento da população estudantil no ensino secundário relacionado com o aumento dos alunos matriculados em cursos profissionais, que passaram de 33 mil para 44 mil^{247I}”